



LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN CONTEXTO DE PANDEMIA

PANORAMA DESCRIPTIVO ANALÍTICO

Realización:



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Apoyo:



DVV International



LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN CONTEXTO DE PANDEMIA

PANORAMA DESCRIPTIVO ANALÍTICO

Gloria Hernández Flores
María Eugenia Letelier Gálvez
Sara Elena Mendoza Ortega

Octubre, 2021

Realización:



Campana
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Apoyo:



DVV International

Realización: CLADE

Con el apoyo de: DVV Internacional

Autoras: Gloria Hernández Flores, María Eugenia Letelier Gálvez y Sara Elena Mendoza Ortega

Coordinación del estudio: Nelsy Lizarazo, Adelaída Entenza y Giovanna Modé (CLADE)

Coordinación editorial: Fabíola Munhoz

Selección de imágenes: Carolina Osorio

Ilustración: Catarina Bessell

Diseño gráfico y diagramación: Luiza Poli

Foto de tapa: Thiago Gadelha

Comité directivo de CLADE:

ActionAid

Agenda Ciudadana por la Educación de Costa Rica

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación

Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación

Campaña por el Derecho a la Educación de México

Federación Internacional Fe y Alegría

OXFAM

Organización Mundial de Educación Preescolar – Región América Latina Reagrupación

Educación para Todos y Todas (REPT de Haití)

La CLADE cuenta con el apoyo financiero de:

Asociación Alemana para la Educación de Adultos

Educación en Voz Alta / Alianza Mundial por la Educación

Fundación Educación y Cooperación EDUCO

KIX / Alianza Mundial por la Educación

Open Society Foundations

OREALC UNESCO Santiago

OXFAM y Danish International Development Agency

UNICEF Lacro

Oficina de la CLADE:

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 10. Perdizes. São Paulo - SP - CEP 01254-000, Brasil

Teléfono: 55 11 3853-7900

E-mail: clade@redclade.org

www.redclade.org

Octubre de 2021

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se altere el contenido del mismo y se mencione la fuente.

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO	7
INTRODUCCIÓN	13
Agradecimientos	15
I. MARCO REFERENCIAL DEL DOCUMENTO	19
1. Marco normativo	19
2. La educación con personas jóvenes y adultas desde la perspectiva de derechos	26
3. Posicionamiento de la educación con personas jóvenes y adultas	28
4. Contexto de la educación con personas jóvenes y adultas	30
5. Síntesis del capítulo	37
II ANÁLISIS DE INFORMACIÓN DOCUMENTAL	39
1. La educación con personas jóvenes y adultas en tiempos de COVID: una mirada desde organismos regionales	39
2. Visión general de los países a partir de información documental	46
3. Síntesis del capítulo	56
III. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN PROVENIENTE DE ACTORES DE LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	59
1. Institución	59
2. Sujetos de la EPJA, en la pandemia	65
3. Condiciones de uso de las tecnologías digitales y medios de comunicación	72
4. Dimensión pedagógica	77
5. Financiamiento y recursos	82
6. Síntesis del capítulo	84
HACIA CONFINTEA VII: Conclusiones, recomendaciones y líneas estratégicas	87
Conclusiones	87
Recomendaciones	93
Líneas estratégicas	99
ANEXO 1. Cuadro de países y fuentes consultadas	114



Foto: Governo de São Paulo

RESUMEN EJECUTIVO

Este texto es un resumen del documento *“La situación de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia”* encargado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) con el propósito de contribuir desde América Latina y el Caribe (ALC), en la perspectiva del derecho a la educación como un derecho humano fundamental, al proceso de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VII) que se realizará en Marruecos durante al año 2022.

El documento, de carácter descriptivo y analítico, fue elaborado entre los meses de junio y septiembre de 2021 e incluye el análisis de fuentes secundarias y el levantamiento de fuentes primarias. Las fuentes secundarias de carácter documental se basaron en la indagación en páginas *web* y foros proveniente de diversos organismos internacionales y de la sociedad civil - incluida la reunión preparatoria regional de la CONFITEA VII¹ - y en una exhaustiva búsqueda de información en dieciocho países de la región, con foco en las orientaciones y documentos producidos en pandemia. Las fuentes primarias de carácter cualitativo consideraron la realización de conversatorios, a través de medios virtuales: fueron convocados profesionales de ministerios de educación, especialistas y educadores y educadoras de diferentes países; se realizaron cinco conversatorios que contaron con un total de veintitrés participantes. Debido al carácter intencional de la convocatoria y voluntario en la aceptación de la misma, los resultados no son generalizables. No obstante, la riqueza y profundidad de los conversatorios, junto a la extensa sistematización de información secundaria, permite contar con un panorama amplio de la situación de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en ALC en tiempos de pandemia.

El estudio se inicia recuperando marcos normativos provenientes de diferentes convenciones y acuerdos, lo hace desde una mirada puesta en los desafíos actuales de la humanidad. Recupera planteamientos que han marcado el debate, el punto de partida se sitúa en la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (1949) y el recorrido continúa vinculando el contexto con marcos conceptuales y compromisos suscritos por los países. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se sitúan como un marco referencial universal cuyo valor se reconoce, no obstante, se señala la nula presencia de la EPJA en estos y una falta de visión para comprender el enorme potencial que tiene la Educación con Personas Jóvenes y Adultas al desarrollo del conjunto de los objetivos y metas propuestos.

¹ UNESCO, CONFITEA VII: Movilización social por la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe: <https://es.unesco.org/node/339521>

Entre los referentes que articulan y dan coherencia al texto, se destacan dos perspectivas fundamentales: el enfoque del derecho a la educación como un derecho humano fundamental y el posicionamiento de la educación con personas jóvenes y adultas. El enfoque de derecho se sitúa desde una visión relacional, histórica y valórica que resalta la dignidad de los sujetos como condición para el logro de la justicia social y la capacidad de la EPJA para defender derechos y ejercer ciudadanía. La sustitución de la proposición *de*, en general más usada en la literatura, por *con*, encierra una visión epistemológica que otorga un nuevo posicionamiento a la EPJA al reconocer a los sujetos, sus prácticas y métodos como protagonistas en la configuración de conocimientos y modos de construir tanto políticas como vínculos pedagógicos; en este ámbito, América Latina y el Caribe tienen una rica y vasta experiencia que recuperar y aportar desde la educación popular y la participación social.

El derecho a la educación y la revitalización epistemológica de la educación con personas jóvenes y adultas, se sitúan en un contexto caracterizado por una profunda crisis multidimensional y sistémica calificada como “crisis civilizatoria”; desde esta perspectiva se plantea el desafío de encontrar salidas que requieren cambios profundos sustentados en imperativos éticos y valóricos; al respecto, diversas voces señalan propuestas basadas en el “Buen vivir”. Tras esta visión general, universal, en el texto se analizan las condiciones especialmente complejas que enfrenta la región de América Latina y el Caribe, atrapada en la alta e histórica desigualdad y el bajo crecimiento agravados en el contexto de la pandemia.

El segundo capítulo del texto corresponde al levantamiento y análisis de datos secundarios. La sistematización incluye el análisis de información y propuestas en tiempos de pandemia desde la mirada de organismos internacionales, agencias de cooperación y organizaciones de la sociedad civil. Una primera constatación es la escasa disponibilidad y dispersión de fuentes que dificulta una sistematización actualizada de la situación de la educación con personas jóvenes y adultas. A la falta de información estadística se suma la escasa visibilidad de la EPJA. Con frecuencia se constata que, desde la mirada internacional, la EPJA no es visible ni como modalidad dentro del sistema, ni como sujetos de derecho a la educación. La mención a personas jóvenes y adultas se vincula con apoyo a las y los niños y adolescentes, y no se percibe el derecho a su propio desarrollo educativo.

La sistematización de fuentes secundarias se registró en fichas para cada uno de los dieciocho países de la región; la información se organizó en torno a cinco ejes: institucionalidad, condiciones de uso de la tecnología, sujetos de la pandemia, la dimensión pedagógica y el financiamiento. Como es dable comprender, las acciones y reacciones de los países en pandemia no son independientes de las políticas y situaciones previas al impacto de la COVID-19. Un nudo problemático es la debilidad institucional para proyectar políticas de largo plazo, en pandemia la tendencia dominante ha sido la omisión de la EPJA o bien la supeditación acrítica a las orientaciones generales del sistema educativo. Los países que han

logrado continuidad educativa en pandemia, tienen experiencias y políticas previas, generalmente relacionadas con programas flexibles, desde la cual se organizan respuestas adaptativas que ofrecen alternativas parciales.

Como es evidente, la capacidad de respuesta está asociada al acceso a redes y a la disponibilidad de dispositivos digitales; estas condiciones están relacionadas con la situación de vida de las personas, por lo que los efectos de la pandemia agravan las desigualdades y vulneran aún más el derecho a la educación con personas jóvenes y adultas. En la mayoría de los países, como respuesta pedagógica en pandemia, se ofrecieron adaptaciones que buscaron seleccionar los aspectos más relevantes del currículo, simultáneamente se digitalizaron los materiales educativos ya disponibles incorporándolos como imágenes en las plataformas web. En algunos ministerios y secretarías se registran orientaciones a docentes de EPJA. En casos excepcionales se mencionan acciones dirigidas a personas y grupos con diversidades lingüísticas y culturales, en situación de movilidad o en condición de encierro. Tampoco se evidencian acciones afirmativas de género. No es fácil dimensionar el impacto efectivo de la pandemia en EPJA, no hay información sistematizada disponible, se mencionan datos parciales referidos a localidades o centros, que solo se pueden encontrar tras una búsqueda exhaustiva que siempre es parcial. Tampoco hay información sobre presupuestos o recursos adicionales para enfrentar la pandemia, más bien se informa de lo contrario, cierre de establecimientos, recorte en canastas de alimentos, falta de implementos sanitarios, ausencia de aportes para el desplazamiento seguro de docentes.

En el tercer capítulo se sistematizan las perspectivas, experiencias y opiniones compartidas en los conversatorios con profesionales de ministerios y secretarías de educación, especialistas y docentes de EPJA. La sistematización se organizó teniendo como referencia las mismas cinco dimensiones del análisis documental. En pandemia las respuestas institucionales no son homogéneas, algunos países simplemente se desentienden de la modalidad, en tanto otros retrasan su continuidad afectados por los cambios de gobierno; la permanencia de programas se favorece cuando existen acciones de movilización social y/o cuando los programas tienen raigambre territorial y comunitaria. La identificación de sujetos de la EPJA adquiere especial relevancia para la comprensión de las respuestas en pandemia, entre ellos destacan el papel de las y los educadores: unánimemente en los conversatorios se resaltaron experiencias de renovación, compromiso y creatividad para hacer frente a la pandemia. Los testimonios señalan la rápida adquisición de herramientas tecnológicas para las cuales la solidaridad y el apoyo mutuo fueron fundamentales, así como la capacidad de construir múltiples estrategias de atención con las personas jóvenes y adultas que incluyó la interacción personal, la afectividad, lo socioemocional. La pandemia también permitió visibilizar precarias condiciones laborales de las y los docentes, muchas veces sujetos a acciones específicas que no tuvieron continuidad en pandemia.

Respecto al acceso a las tecnologías, unánimemente se reconoce la brecha digital

asociada a las condiciones de vida de las personas. Destaca la percepción común del déficit de competencias tecnológicas como un obstáculo para la adaptación *on-line*, la falta de acceso a la conectividad y a los aparatos tecnológicos. Los contactos más frecuentes se reducen a los dispositivos a los cuales las personas tienen acceso, fundamentalmente *whatsapp*, comunicación que tiene límites visibles. Hay otros límites no visibles, los que tienen que ver con la disposición a adaptarse a sistemas *on-line*, los miedos al uso de la tecnología. Se menciona también el lugar que ocupan las personas adultas en su propio hogar, la escasez de recursos y la prioridad dada a la continuidad de estudios de las y los hijos. La adaptación forzosa a las plataformas digitales también tiene valoraciones positivas en cuanto a las posibilidades de comunicación y de desarrollo de competencias necesarias en el mundo actual. El peligro, especialmente para la educación con personas jóvenes y adultas, es la vivencia de nuevas exclusiones y debilitamiento de la oferta generada por la brecha digital.

En relación con la dimensión pedagógica, las respuestas están asociadas a la intermitencia de la pandemia, con fluctuaciones temporales que alternan regresos presenciales o semipresenciales. Si hay una idea fuerza que en todos los conversatorios se instaló, es el insustituible valor de la acción educativa presencial. En pandemia se abrió un tema interesante en torno a la priorización y adecuación curricular, el surgimiento de una perspectiva de articulación entre disciplinas y el levantamiento de núcleos de aprendizaje, posibilita contar con una experiencia para una auténtica revolución curricular, desde un enfoque interdisciplinar. A nivel pedagógico se manifiesta con relevancia la formación socioemocional, y como dispositivo de comunicación resurge la importancia de la radio como un instrumento al servicio de la comunidad de innegable valor educativo. El tema de la disponibilidad de recursos y financiamiento para la EPJA es crítico; como fue señalado, los presupuestos están relacionados con los proyectos de los gobiernos de turno y en pandemia con la escasa importancia que tiene la EPJA en los sistemas educativos. Incide también una tendencia fuerte al subsidio a la demanda a la priorización de poblaciones, en circunstancias en las que el derecho a la educación debe ser universal.

El cuarto capítulo expone conclusiones, realiza recomendaciones y propone estrategias. Entre las conclusiones se destacan aspectos relativos a las políticas alertando sobre el riesgo de acentuación de la invisibilidad de la EPJA, como también de la falta de reconocimiento de las personas jóvenes y adultas como sujetos de derecho a la educación y no sólo como “apoyo” a la continuidad educativa y soporte emocional para las y los hijos. Se resalta el papel de las y los docentes, el valor del aprendizaje mutuo, la capacidad de generar estrategias de vínculos humanos y pedagógicos en pandemia. Se señala la acentuación de la desigualdad por falta de acceso a la tecnología y medios de comunicación, se revaloriza la radio como medio de comunicación y aprendizaje. En EPJA faltan datos, falta información sistematizada y también falta investigación, temas claves para la renovación del campo. Un punto especialmente relevante es la percepción fundada

de agotamiento y límites del modelo actual: en pandemia cobró importancia al aprendizaje intergeneracional e intercultural, abrió un diálogo transversal en las casas y en los espacios comunitarios y laborales; surgieron estrategias de apoyo y solidaridad; se resignificó el contexto desafiando al sistema a repensar la oferta educativa. El reconocimiento y valorización de ese espacio de encuentro es también una manera de valorizar a las personas jóvenes y adultas como sujetos de derechos y como productores de conocimiento y hacedores de cultura.

Consistentes con estas ideas fuerza se señalan recomendaciones, las que buscan un diálogo con el proceso de CONFINTEA VII. En ese diálogo se recuperan acuerdos previos y se destaca la esencia de la convocatoria “contribuir a la cultura de los derechos humanos, la justicia social, los valores comunes y la sostenibilidad”, desde ahí se sitúan elementos que configuran propuestas con visión de futuro. Enmarca las recomendaciones y se despliega en las líneas estratégicas la necesidad de construir una nueva narrativa de la EPJA; es decir, otras maneras de comprensión de la educación con personas jóvenes y adultas que permita ampliar y redefinir su campo de acción y la generación de conocimientos que contribuyan al diseño e implementación de las políticas y las prácticas para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación. Desde ahí se sitúa la recuperación de la tradición latinoamericana de educación fundamental renovada con aportes del saber regional construido desde la educación popular, así como la sistematización de experiencias gubernamentales que han favorecido el derecho a la educación de las personas más desventajadas.

Desde las conclusiones y recomendaciones emanan propuestas de líneas estratégicas, las que también se sitúan como parte de la reflexión en torno al proceso actual de la CONFINTEA, en el que se percibe una oportunidad, pero también el riesgo de reiteración de discursos y de compromisos que luego no se cumplen, trayendo consigo un resultado de deslegitimación e inoperancia en la manera en que se conforma el escenario para la EPJA a nivel internacional.

Colocar en el centro la construcción de una nueva narrativa para la EPJA constituye una oportunidad de convergencia, profundización y proyección de la educación con personas jóvenes y adultas en un contexto de crisis que al mismo tiempo constituye un tiempo de esperanza.



Foto: Reyna Guillermina Rodríguez Santiago

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación está siendo fuertemente afectado por la pandemia y sus ciclos intermitentes que dificultan el retorno a la actividad presencial. El ciclo pandémico evidencia la desigualdad sistémica que vive la región de América Latina y el Caribe, agravada por la crisis económica y sanitaria que afecta de manera desigual a sectores menos favorecidos y, singularmente, a las mujeres. El mundo actual, transita por una crisis de carácter múltiple que afecta los más diversos ámbitos de la vida humana y arriesga seriamente la continuidad de la vida en el planeta, esta crisis denominada como “crisis civilizatoria” demanda transformaciones profundas respecto de las cuales la educación con personas jóvenes y adultas tiene un papel relevante que cumplir. Para construir ese camino es necesario documentar, analizar iniciativas y experiencias provenientes de sujetos de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) sus diversas interacciones institucionales y organizaciones, generar redes y sinergias. La confluencia de múltiples esfuerzos facilitará construir una nueva narrativa que avizore, anuncie, potencie y reconozca el valor de la educación con personas jóvenes y su aporte al logro de una vida digna y a una sociedad más justa y armónica con el medio ambiente.

Esta es la perspectiva asumida en el estudio “*La situación de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia*” al ofrecer una mirada descriptiva y analítica de las iniciativas impulsadas en América Latina y el Caribe en educación con personas jóvenes y adultas durante el ciclo pandémico. El estudio, encargado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), tiene como propósito contribuir, desde la región, al proceso de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VII) que a nivel de América Latina y el Caribe fue realizada en julio y a nivel internacional tendrá lugar en Marruecos durante al año 2022.

El documento elaborado entre los meses de junio y septiembre de 2021, incluye el análisis de fuentes secundarias de carácter documental, basadas en la indagación en páginas web y foros proveniente de diversos organismos internacionales y de la sociedad civil incluida la reunión preparatoria regional de la CONFITEA VII y en una exhaustiva búsqueda de información en dieciocho países de la región, especialmente, informaciones, orientaciones y noticias producidas en pandemia. Como resultado de esta etapa se elaboraron fichas descriptivas correspondientes a cada país: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Las fuentes primarias, de carácter cualitativo, consideraron la participación de profesionales de ministerios de educación, especialistas, educadores y educadoras de diferentes países. A través de medios virtuales se realizaron cinco conversatorios, con el apoyo de CLADE se logró la participación de 24 personas de 12 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay; debido al carácter intencional de la convocatoria y voluntario en la aceptación de la misma, los resultados no son generalizables. La riqueza y profundidad de los conversatorios, junto a la exhaustiva información documental, permiten contar con un panorama amplio de la educación con personas jóvenes y adultas en tiempos de pandemia.

El documento se estructura en cuatro capítulos. El primero, tiene como propósito compartir marcos referenciales para el desarrollo del estudio. Se inicia con una sistematización de los marcos normativos internacionales. Posteriormente se abordan dos conceptos relevantes: el enfoque del derecho a la educación como un derecho humano fundamental y la noción de educación con personas jóvenes y adultas. Bajo el título de “Contexto de la educación con personas jóvenes y adultas” se aborda la denominada crisis civilizatoria a través de la cual se pretende compartir una visión para analizar la complejidad que se vive a nivel mundial. Tras esta visión general, universal, en el texto se examinan las condiciones especialmente complejas que enfrentan América Latina y el Caribe atrapadas en la alta e histórica desigualdad y el bajo crecimiento agravado en el contexto de la pandemia.

El segundo capítulo está basado en el análisis de fuentes documentales. La sistematización se ofrece en dos apartados. El primero sitúa la información documental desde la mirada de los organismos internacionales, agencias de cooperación y organizaciones de la sociedad civil identificando la ubicación que tiene en las mismas la educación con personas jóvenes y adultas. El segundo apartado sistematiza la información procedente de páginas *web* de ministerios y secretarías de educación, comunicaciones a través de canales de *Youtube* y redes sociales como *Facebook*, con el objeto de documentar las iniciativas gubernamentales en educación con personas jóvenes y adultas durante la pandemia.

El tercer capítulo tiene como propósito documentar perspectivas, experiencias y opiniones de actores de la EPJA en el territorio. La sistematización de la información, al igual que en el capítulo precedente, se organiza en cinco dimensiones: institucionalidad; sujetos de la pandemia, condiciones de uso de las tecnologías digitales y medios de comunicación; dimensión pedagógica; y financiamiento.

El cuarto y último capítulo “Hacia CONFITEA VII: Conclusiones, recomendaciones y líneas estratégicas” se basa en los hallazgos del estudio y conecta con los propósitos del proceso de CONFITEA VII: “análisis de políticas eficaces de aprendizaje y educación de adultos desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida y teniendo en cuenta los objetivos de desarrollo sostenible de las

Naciones Unidas” (UNESCO, 2020)². Como idea fuerza de este capítulo se resalta la percepción fundada de agotamiento y límites del modelo actual evidenciado en toda su profundidad y crudeza en el ciclo pandémico. Desde esta visión se propone la construcción de una nueva narrativa para la EPJA. El proceso actual de la CONFITEA se percibe como una oportunidad, pero también se advierte el riesgo de reiteración de discursos y compromisos que después no se cumplen. La memoria histórica del campo de la EPJA recuerda la relevancia de estos espacios para visibilizar la educación con personas jóvenes y adultas, pero también para renovar sus postulados y acciones a través de la construcción colectiva de agendas pertinentes con perspectiva de futuro hacia un mundo más justo y en convivencia con el medio ambiente.

Finalmente, queremos destacar que este estudio se elaboró en el año en que se festeja el centenario del natalicio de Paulo Freire, ocasión especialmente relevante para repensar la EPJA para un mundo más justo.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras queremos agradecer a CLADE por el apoyo; por abrir un espacio que documente la situación de la EPJA en contexto de ciclos pandémicos dada la importancia que reviste no solo para la educación, sino para la vida humana y de la naturaleza.

Queremos también agradecer los tiempos y contribuciones de todas las personas, profesionales de los ministerios, especialistas, educadoras y educadores, y de compañeras y compañeros que, no habiendo participado directamente, con gran gentileza fueron un medio para el contacto.

En los conversatorios nos acompañaron:

Práxedes Abreu. Educadora de Básica Flexible, Centro Educativo Manuel Ubaldo Gómez, Distrito de Jarabacoa, Regional 06 de La Vega. República Dominicana.

Noel Aguirre Ledezma. Economista, Licenciado en Ciencias de la Educación y Especialista en Planificación Estratégica y Desarrollo Organizacional. Especialista en EPJA. Integrante del GIPE-CEAAL. Bolivia.

Richard Buret Berroa. Licenciado en Educación con Mención en Matemática y Física. Director del Departamento de Educación Secundaria para Personas Jóvenes y Adultas, Ministerio de Educación de la República Dominicana.

² <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confitea/septima-conferencia-internacional-educacion-adultos-confitea-vii>

Diego Cabezas. Profesor de Estado en Inglés, Magíster en Lingüística, Doctor (C) en Estudios Americanos. Docente asociado del departamento de Inglés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Educador popular y Coordinador pedagógico de la Escuela Pública Comunitaria para Jóvenes y Adultos del Barrio Franklin. Chile.

Miriam Camilo Recio. Educadora. Educadora popular y de personas jóvenes y adultas por opción. Ex directora de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación. Integrante del GIPE-CEAAL. República Dominicana.

Jorge Camors Garibaldi. Licenciado en Educación. Docente universitario. Coordinador de la Cátedra UNESCO EPJA de la Universidad de la República de Uruguay.

Carmen Campero Cuenca. Antropóloga social y Maestra en Educación de Adultos. Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante de la RED EPJA. México.

Roberto Catelli Junior. Profesor invitado de la Universidad de Valparaíso, Chile. Coordinador Ejecutivo de la ONG *Acao educativa*. Brasil.

Loreto Chávez Orellana. Profesora. Encargada del Plan Nacional de Alfabetización, Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Ministerio de Educación. Chile.

Alicia Dambrauskas. Maestra y Socióloga. Coordinadora de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. Uruguay.

Sergio De la Vega. Licenciado en Educación Profesional. Equipo técnico de la Coordinación de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Maria Clara Di Pierro. Doctora en Educación. Profesora del Departamento de Economía de la Educación y Administración Escolar de la Facultad de Educación, Universidad de Sao Paulo. Brasil.

Karin Flores León. Educadora, Licenciada en Educación y Magíster en Literaturas Hispánicas. Directora del Centro de Educación Integral de Adultos Limarí, Ovalle, Cuarta Región de Chile.

Rubén Darío Gómez Lorduy. Educador de adultos y docente de idiomas de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño, Medellín. Colombia.

Gloria Evelyn Hernández Olivares. Master en Educación. Directora de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. El Salvador.

Lucila Landeo Sánchez. Maestra. Magister en Educación. Directora Nacional de Educación Básica Alternativa. Perú.

María del Carmen Lorenzatti. Docente Investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba y Universidad de Chilecito. Asesora del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos de la Secretaría de Educación, Cultura y Promoción de la Ciencia, Municipalidad de Villa María. Argentina.

Lizzie Raquel Miranda de Seall. Directora General de Educación para Personas Jóvenes y Adultas. Ministerio de Educación y Ciencias. Paraguay.

Guadalupe Padrón Olivares. Maestra de educación básica para adultos en Misiones Culturales, Coordinación de Educación para Adultos, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. México.

Ma. Antonieta Pichardo Pineda. Coordinadora General de la Dirección de Educación para Jóvenes y Adultos del Estado de México. México.

Jorge Jairo Posada Escobar. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

María Mercedes Riveros de Báez. Directora del Centro No. 12-1 Prof. Wildo Ruiz Díaz, Ñeembucú, Pilar. Paraguay.

Martha Elena Roy Maradey. Educadora de adultos y directiva docente. Coordinación del colegio Fernando Madera Villegas Jornada Noche, Bogotá. Colombia.

Y un funcionario de Ecuador.



Foto: Getty Image

I. MARCO REFERENCIAL DEL DOCUMENTO

Este primer capítulo tiene como propósito compartir marcos referenciales como un punto de partida para comprender y proyectar la Educación con Personas Jóvenes y Adultas en el contexto de pandemia en América Latina y el Caribe desde una perspectiva de derechos. En primer lugar, se ofrece una sistematización descriptiva y analítica en relación con los marcos internacionales vigentes para la EPJA, tanto a nivel internacional como específicos para la región. Posteriormente, bajo el título de Contexto de la Educación con de Personas Jóvenes y Adultas, se desarrollan cuatro apartados; el primero, denominado Crisis civilizatoria, pretende compartir una visión preliminar para abordar la complejidad que se vive a nivel mundial; el segundo apartado aborda a la EPJA desde la perspectiva de derechos; el tercer apartado presenta un posicionamiento en torno a la propia denominación del campo de la EPJA al referir una educación con personas jóvenes y adultas; y el cuarto, ofrece una visión de la situación de América Latina y el Caribe en contexto de pandemia y sus implicancias para la EPJA. Finalmente, se ofrece una breve síntesis del capítulo que cumple el papel de apoyar como referente el análisis documental y de primera fuente que sustentan el estudio.

1. MARCO NORMATIVO

Este apartado presenta la normativa internacional en materia de Educación con Personas Jóvenes y Adultas, su propósito es ofrecer una sistematización de los principales compromisos y acuerdos suscritos por la comunidad internacional, en tanto constituyen un marco compartido de referencia y acción para los países. La sistematización considera los documentos y acuerdos provenientes de organismos de las Naciones Unidas, prioritariamente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), organismos regionales como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Agencias de Cooperación y Organismos de la Sociedad Civil.

A lo largo del tiempo los documentos y compromisos provenientes de las diversas convenciones y acuerdos internacionales han ido variando en perspectivas, concepciones, alcances y propósitos. Más que un recorrido histórico en torno a la evolución de los conceptos, la intención es recuperar planteamientos fundamentales

vigentes para la Educación con Personas Jóvenes y Adultas, así como los compromisos suscritos que los Estados debieran garantizar y cumplir.

Las concepciones actuales de la EPJA³ y sus alcances en los marcos normativos a nivel mundial se encuentran principalmente en Declaraciones y Recomendaciones de la UNESCO sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos; así como, en la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, así como de la declaración Universal de los Derechos Humanos que las Naciones Unidas emitieron en 1948. En América Latina y El Caribe, se cuenta con documentos específicos desarrollados por diversos organismos⁴.

Los antecedentes que dan cuerpo al marco normativo internacional de la EPJA provienen de iniciativas impulsadas por las Naciones Unidas desde 1949, con la convocatoria a la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA), que asume la noción de educación fundamental como derecho para la justicia social y el entendimiento entre naciones. En las agendas y encuentros internacionales de Educación de Adultos, se han realizado múltiples recomendaciones; por la situación de pandemia social y sanitaria que vive la humanidad, recuperamos algunas de las preocupaciones en torno a la sostenibilidad de la vida humana en el planeta presentes desde los años 70. La Tercera CONFINTEA situó entre sus recomendaciones la relación con el medio ambiente como un tema de especial significación “El estudio y comprensión del medio ambiente, tales como la erosión, la conservación de las aguas, la contaminación y las cuestiones demográficas, deben ser una preocupación importante para la Educación de Adultos” (UNESCO, 1972, p. 19).

Trece años después, las recomendaciones de la CONFINTEA IV celebrada en París, en 1985, terminan con una pregunta que tiene plena vigencia en la actualidad:

¿Quién decidirá cómo será la humanidad del mañana? Esa interrogante se plantea hoy a todos los gobiernos y a todas las Organizaciones no Gubernamentales (ONG), a los individuos y a las sociedades. Se plantea asimismo a todos quienes intervienen en el ámbito de la educación de adultos y que precisan que los individuos, las colectividades y, por último, la humanidad toda asuman su destino. (UNESCO, 1985, p.74)

Entre los antecedentes principales para situar definiciones y desafíos actuales de la EPJA, así como los compromisos que se deben asumir, destaca los marcos y

³ Esto, sin ignorar la complejidad que caracteriza el campo de la EPJA en América Latina y el Caribe; las diversas nominaciones que se le dan, ya como EPJA, como Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), o como educación de adultos (EA), Aprendizaje adulto, Educación permanente, etc. y con ello sus variadas conceptualizaciones y alcances (Torres, 2009). A pesar de eso, es posible identificar algunas de las líneas comunes que se han venido instalando paulatinamente en la región y por ende orientando el quehacer de este campo.

⁴ Tales como el *Marco Regional de Acción en América Latina* en el 2000, el *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (PRELAC) 2002-2017 o el *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo Largo de la Vida* (PIALV) 2015-2021 de la OEI, y sus antecedentes inmediatos.

recomendaciones formulados a partir de 1997, cuando se realizó la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos y se emitió la *Declaración de Hamburgo*. Esta declaración representó un salto cualitativo en los conceptos y perspectivas sobre la educación de adultos al transitar desde la noción de aprendizaje permanente de las y los jóvenes y adultos, hacia el aprendizaje a lo largo de la vida como principio rector que incluye y reconoce aprendizajes que van más allá del ámbito formal. Desde esta perspectiva se reconoce la capacidad y potencial de las personas para construir por sí mismas no solamente tal aprendizaje, sino sus formas de vida y su participación en el ejercicio de sus derechos, así como la necesidad de avanzar en la consecución de sociedades democráticas e incluyentes (UNESCO, 1997).

Al inicio de los 90 se hizo evidente el impacto de la informática y microelectrónica en la aceleración y complejidad de procesos requeridos en diversos ámbitos de la vida cotidiana. La CONFINTEA V destacó también estas transformaciones:

Se están produciendo profundos cambios tanto en el plano mundial como en el local, los que se hacen patentes en la mundialización de los sistemas económicos, el rápido avance de la ciencia y la tecnología, la estructura por edad y la movilidad de la población y la aparición de una sociedad fundada en la información y el conocimiento. El mundo experimenta además cambios relevantes en cuanto a la distribución del trabajo y el desempleo, una crisis ecológica cada vez mayor, y tensiones entre grupos sociales basadas en la cultura, la etnicidad, la función de los géneros, la religión y los ingresos”. (UNESCO, 1997, p.27)

En esta Conferencia igualmente se debatió la necesidad del cuidado del medio ambiente mediante la reducción de la contaminación, la prevención de la erosión del suelo y la ordenación racional de los recursos naturales, la salud, la nutrición y el bienestar de la población:

Todas estas cuestiones forman parte de la búsqueda más amplia del desarrollo sostenible, que no se podrá obtener si no se insiste decididamente en la educación sobre cuestiones de la familia, el ciclo vital de procreación y cuestiones demográficas, como el envejecimiento, la migración, la urbanización y las relaciones entre las generaciones y en la familia. (UNESCO, 1997, p.37)

Al mismo tiempo, la CONFINTEA V retomó e introdujo otros temas clave sobre la EPJA tales como la diversidad cultural, la perspectiva de género, la relevancia y singularidad del sector joven de la población, las personas adultas mayores y la educación como un acto político. Recuperó elementos de la educación popular e hizo visibles a sujetos sociales de enorme protagonismo en la EPJA: mujeres, indígenas, personas con diferentes discapacidades, jóvenes, migrantes al interior de un país y a través de las fronteras políticas y los mundos rurales y urbanos. Así, se dio un

primer llamado a transformar tanto la concepción subsidiaria y remedial de la EPJA como la idea unívoca y restringida en torno a sus participantes, y a distanciarse de su carácter escolarizado.

En América Latina y el Caribe los planteamientos regionales previos a Hamburgo, así como los de la CONFINTEA V, se tradujeron en una visión crítica y líneas estratégicas de trabajo específicas para la región, las que se vieron enriquecidas con las experiencias y aportes propios, entre ellos la vasta tradición de la educación popular.

Doce años después, en 2009, como resultado de la realización de la CONFINTEA VI en Brasil, los países suscribieron el *Marco de Acción de Belém (MAB)*. En este marco se trazan cinco áreas de instrumentación y desafío para todos y cada uno de los países del mundo: política; gobernanza; financiación; participación, inclusión y equidad; y calidad. También se presenta como fundamental la alfabetización y como prioritaria la formación de los educadores/as.

El MAB recupera una buena parte de los planteamientos de la CONFINTEA V con el propósito de reafirmar lo formulado doce años atrás. Su declaratoria conlleva una serie de compromisos de la propia UNESCO y de los Estados y los gobiernos, en relación con cada una de las áreas que toca⁵. La sexta conferencia hizo un enorme énfasis en el Aprendizaje a lo largo de toda la vida (ALV) e introdujo la categoría de aprendizaje y educación de adultos (AEA), como un elemento articulador de los procesos que se dan desde el ámbito de las políticas y el de la experiencia de los sujetos individuales y colectivos.

El Aprendizaje a lo largo de la Vida (ALV), que también es a lo ancho de la misma, ha sido tema de debate en América Latina y el Caribe durante al menos los últimos

⁵ Entre ellos se encuentran:

- Obtener, brindar y analizar datos e información sobre la participación y la evolución de los programas de la EPJA y realizar seguimiento sistemático.
- Realizar o fortalecer la colaboración entre disciplinas y sectores, como la agricultura, la salud y el empleo.
- Centrar acciones de alfabetización y educación de adultos en las mujeres y en sectores de la población más desfavorecidos: pueblos indígenas, migrantes, personas encarceladas y poblaciones rurales.
- Generar políticas y medidas legislativas incluyentes e integradas, basadas en enfoques sectoriales e intersectoriales.
- Crear y mantener mecanismos para la participación de las autoridades públicas, organizaciones de la sociedad civil, sector privado, comunidades, educadores y educandos, en la elaboración, la ejecución y la evaluación de las políticas y los programas.
- Promover y apoyar la cooperación intersectorial e interministerial.
- Acelerar el avance hacia la aplicación de la recomendación de la CONFINTEA V de asignar por lo menos el 6% del PIB a la educación y esforzarse por aumentar la inversión específica en el aprendizaje y la educación de adultos.
- Crear incentivos para promover nuevas fuentes de financiación.
- Dar prioridad a las inversiones en favor de las mujeres, las poblaciones indígenas, migrantes, rurales, con discapacidad o en cualquier condición de vulnerabilidad.
- Eliminar los obstáculos al acceso y la participación.
- Crear espacios de aprendizaje adecuados.
- Elaborar respuestas educativas participativas y eficaces, así como programas, métodos y materiales para y con poblaciones originarias, personas en situación de encierro, migrantes y refugiados, pertinentes y con sensibilidad cultural.
- Mejorar la formación, las condiciones de empleo y la profesionalización de los educadores de adultos.
- Formular criterios para evaluar los resultados del aprendizaje de los adultos en distintos niveles y establecer indicadores de calidad.
- Prestar apoyo a las investigaciones interdisciplinarias complementadas por sistemas de gestión del conocimiento para el acopio, el análisis y la difusión de datos y prácticas idóneas.

20 años. Este debate se ha originado, en buena parte, por las interpretaciones en cuanto a su pertinencia en relación con las condiciones y problemática educativa de la región y la omisión implícita hacia el significado transformador de la educación de adultos y el sentido político que adquiere al hacer invisible la responsabilidad del Estado en su ejercicio, por lo que se ha propuesto abordarlo como Educación y Aprendizaje a lo largo de la Vida (EyALV) (Campero y Zúñiga, 2027), y dotarlo de un sentido distinto, recobrando la riqueza de la concepción y las prácticas de la educación popular en la región (Ireland, 2018). No obstante, un aporte del ALV que se revela como imprescindible no solo para la EPJA, sino en todo contexto, es la noción de aprendizaje intergeneracional, entendido como “el intercambio de recursos y aprendizajes entre las generaciones mayores y las más jóvenes con el fin de conseguir beneficios individuales y sociales” (Hattan-Yeo y Ohsako, 2001, p. 3). Esto incluye la transmisión de saberes y patrones culturales, pero también todo el cuerpo de prácticas que pueden generarse en los espacios familiares y comunitarios (UNESCO 1997; CREFAL, 2012; UNESCO, 2015b;), y también la enseñanza mutua entre generaciones.

En 2015, a fin de recoger y reflejar las realidades contemporáneas de la EPJA, se elaboró el Documento *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos 2015 (REAEA)*, mismo que redefine la EPJA como un derecho habilitador y con prioridad en el desarrollo de capacidades. En esta recomendación se apela a los Estados Miembros para que actúen en las áreas ya definidas por el *Marco de Acción de Belém*, añadiendo la preocupación por una cooperación internacional fortalecida y por su monitoreo, especialmente a través del *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE)* que se integra cada dos años.

En el mismo sentido, el *Marco de Acción. Educación 2030*, formulado también en 2015 por la UNESCO, impele a los Estados miembros para que, en materia de EPJA,

se comprometan a facilitar el acceso, en condiciones de igualdad, al desarrollo de competencias básicas y a la formación técnica y profesional; a crear sistemas y modalidades educativos más flexibles y adaptables a condiciones, culturas y contextos diversos; a instaurar entornos y espacios de aprendizaje inclusivos, seguros y eficaces, a desarrollar enfoques de gestión innovadores y a abordar asuntos prioritarios para su cumplimiento: financiación, cooperación internacional, formación de docentes y seguimiento. (UNESCO, 2015a)

La *Agenda 2030*, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, ha suscitado una serie de debates en relación con el modelo de desarrollo que subyace en la misma y a su capacidad efectiva de articular respuestas a los problemas complejos asociados a la crisis del modelo civilizatorio actual (Tetreault, 2004; Kohtari, Demaria y Acosta, 2014; Martínez y Martínez, 2016; Gudynas, 2019). En esta Agenda se plantea trabajar en torno a cinco ámbitos: los seres humanos, el planeta, la prosperidad, la paz y las iniciativas conjuntas; y, en torno a los

diecisiete ODS (CEPAL, 2018), considerados como altamente interconectados (Le Blanc, 2015; Nilsson, Griggs & Visbeck, 2016; Weitz, Carlsen, Nilsson & Skånberg, 2018). Múltiples publicaciones de la UNESCO muestran que en particular el Objetivo 4, “Educación de calidad”, mantiene fuertes vínculos con aquellos referidos a salud, crecimiento, equidad de género, consumo sostenible, entre otros (Vladimirova y Le Blanc, 2015).

En el caso concreto de la EPJA, en el objetivo 4 únicamente se le alude de manera indirecta en cuatro de las diez metas propuestas, no obstante su potencial para el logro de todos los ODS. Así, su presencia resulta marginal en relación con las concepciones y alcances incluidos en los planteamientos realizados por los propios organismos internacionales; en particular desde las reflexiones y propuestas emanadas de las CONFINTEA V y VI y de la REAEA, en las que ya estaba la referencia al futuro viable y se destacaba la función crítica que tiene la educación para abordar los problemas y retos mundiales, como lo señala el *Marco de Acción de Belém*:

Nos hallamos ante un acceso desigual a los alimentos, el agua y la energía, y el deterioro ecológico amenaza nuestra existencia misma a largo plazo. Junto a la privación material existe la pobreza de capacidades –que se observa con excesiva frecuencia–, que impide desenvolverse eficazmente en la sociedad. Un número intolerablemente alto de niños de hoy tienen por perspectiva el desempleo cuando alcancen la juventud y un número cada vez mayor de jóvenes “desvinculados” social, económica y políticamente sienten que no tienen un lugar en la sociedad. (UNESCO/UIIL, 2010, p.33)

Una mirada ampliada y de derechos permite hacer visible que la EPJA mantiene fuertes y múltiples vínculos con los demás ODS “en lo que respecta a cohesión social, salud y bienestar, desarrollo de las comunidades, empleo y protección medioambiental” (UNESCO 2015b, p. 10), así como a la erradicación de la pobreza y el hambre; la coexistencia pacífica y los derechos humanos; la capacidad para pensar y actuar de forma crítica, autónoma y responsable; promover el desarrollo social y el crecimiento económico sostenido e inclusivo; la enseñanza y el aprendizaje participativos; y contribuir a la construcción de sociedades del aprendizaje sostenibles (UNESCO, 2015b; Hanemann, 2016; UNESCO/UIIL, 2017b; CLADE, 28 de noviembre de 2018; UNESCO/UIIL, 2019), entre otros, por lo que se erige no sólo como una meta, sino como una estrategia clave para su logro (UNESCO/UIIL, 2017a; UNESCO/UIIL, 19 de julio de 2019). Es transversal dado su carácter habilitador de otros derechos y por encontrarse inscrita en los procesos formativos y de prácticas en los ODS.

[La EPJA incide] en el desarrollo de valores democráticos, en la coexistencia pacífica y la solidaridad comunitaria, en la promoción del desarrollo sostenible, de sociedades más justas, con una ciudadanía más activa e informada ... [así como] para combatir la pobreza y la degradación ambiental, al contribuir al cambio de comportamientos ambientales ... la mejora de la calidad de vida,



Foto: Governo de São Paulo

con impactos en la resiliencia, pero también en cuanto a transformaciones que promuevan la tolerancia y valoración de la diversidad (CLADE, 2018).

De igual modo, la EPJA posee contribuciones determinantes en términos de prevención de morbilidades entre las personas jóvenes y adultas y la niñez, y en reducción de la mortalidad infantil a través del trabajo con los derechos sexuales y reproductivos, mejores hábitos de consumo, alimentación y modos de vida saludables; crianza positiva y buen trato, y lactancia materna entre otros factores (Campero, 2018; CLADE, 2018).

Con estos antecedentes, en la CONFINTEA Brasil +6 realizada en abril de 2016 en Brasilia se retomaron y aportaron planteamientos críticos y propositivos relativos a la pertinencia de las metas de los ODS para la EPJA y el papel de esta en su logro, y se ratificó la responsabilidad del Estado y los gobiernos de la región para actuar en las áreas ya definidas por el MAB (CREFAL, 2016). Estos planteamientos fueron reafirmados en la Declaración de Suwon-Osan, cuando se dio la revisión mundial de medio término de la CONFINTEA VI, en Corea (UNESCO/UIIL, 2017a).

La concreción de la Agenda internacional para la Educación de Jóvenes y Adultos, ha sido históricamente un reto difícil de afrontar por la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe, tal como lo evidencia el más reciente informe GRALE (UNESCO/UIIL, 2019). Si bien en la región se reportan avances paulatinos en materia de calidad, participación de los actores sociales interesados (sin que ello signifique que se trate de los grupos en mayores condiciones de exclusión y vulnerabilidad) y colaboración con la sociedad civil (UNESCO/UIIL, 2019), los compromisos asumidos por los países miembros desde 1997, especialmente en materia de política, financiamiento, inclusión y equidad, permanecen, hasta la fecha, en magras condiciones de cumplimiento.

La recuperación y observancia de la Agenda como deber de los Estados, así como su proyección y reconfiguraciones hacia la CONFINTEA VII, brindan la oportunidad no solo de la consolidación del ejercicio del derecho a la educación y de sus múltiples impactos en tanto que derecho vital y habilitador, sino de contribuir de manera concreta al avance de todos los ODS. No es posible hablar de mejoramiento de condiciones de vida de las familias, las comunidades y las sociedades y de la relación con el ambiente, de transformación social para un Buen Vivir, ni tampoco de construcción de ciudadanía, sin considerar la educación con personas jóvenes y adultas.

Igualmente, en la coyuntura de la pandemia, se exacerban las desigualdades y exclusiones económicas y sociales; se quebrantan los sistemas, entre ellos los educativos y de salud; se revelan con crudeza los efectos negativos de la relación humana con el ambiente y la naturaleza; se vulneran derechos, condiciones y dinámicas de existencia, pero también emergen y se subvierten formas de aprendizaje, de relación y de acción de los sujetos individuales y colectivos. Posicionar y renovar a la educación de adultos considerando su marco internacional y aprovechando su potencial humano, político y transformador, permite comprender y abordar los desafíos y posibilidades que se están presentando.

2. LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS DESDE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS

Este apartado desarrolla la comprensión y demandas de la EPJA desde la perspectiva de derechos. Ello implica reconocer la necesidad de enfatizar el derecho a la educación a lo largo y ancho de toda la vida y como condición clave para avanzar en la sociedad e implementar la Agenda 2030 (CLADE, 2021).

La dimensión histórica de los derechos y su vínculo con el contexto recuerdan que, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) el artículo 26, consagra el derecho a la educación, principalmente a la educación elemental y fundamental lo que fortalece, por un lado, su carácter imprescriptible, es decir,

que refiere a una educación en cualquier edad y, como lo señala el Artículo 2. “Sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (ONU, 2021); y, por otro lado, su carácter abierto al no referirse únicamente a la educación escolarizada, sino a la que es fundamental para la vida en comunidad (CREFAL, 1952).

La EPJA en tanto derecho tiene un carácter habilitador y relacional pues potencia otros derechos, al apoyar las condiciones que hacen posible su ejercicio, tal es el caso, por ejemplo, del derecho al trabajo que demanda credenciales actitudes, capacidades y herramientas para participar de manera digna en los procesos de producción, de sociabilidad, de independencia y mejora en la calidad de vida. El derecho a la vida, en este momento también se coloca en el centro al considerar que la EPJA contribuye al cuidado de la vida social y natural.

Posicionar a la EPJA desde la perspectiva de derechos implica, asimismo, el reconocimiento del principio de universalidad que considera el derecho a la educación de todas y todos, también de las personas jóvenes y adultas que muchas veces es invisibilizado tanto en las políticas públicas, como en los órganos internacionales. Con frecuencia, antes y durante la pandemia, suele privilegiarse o mencionarse únicamente a la educación de las niñas y los niños mientras que las personas jóvenes y adultas aparecen como apoyo olvidando que son también sujetos de derecho a la educación y que, ejerciendo su propio derecho a la educación, contribuyen al ejercicio de derechos de sus colectivos comunitarios y familiares.

Los derechos expresados en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de 1966 (ONU, s.f.) se expanden y fortalecen en los tres campos que le dan nombre. Desde este marco la EPJA amplía su ámbito de acción hacia otros derechos como son el trabajo, la salud, la vivienda, a la organización y recreación. En esta perspectiva la educación adquiere aún más relevancia, así los Estados Partes “reconocen el derecho de toda persona a la educación y convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y debe fortalecer el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales...” (Art. 14. ONU, 2021).

A su vez, desde la perspectiva de los derechos humanos de grupos particulares como son los derechos de los pueblos indígenas, los derechos de la mujer, los derechos de las personas de edad, los derechos de los discapacitados, los derechos de las poblaciones migrantes. En todos estos grupos de poblaciones específicas, la educación con personas jóvenes y adultas cumple un papel fundamental al contribuir a hacer exigible los derechos universales en la diversidad, al apoyar la superación de la desigualdad en un mundo cada vez más segregado. En suma, la EPJA tiene el enorme potencial de apoyar la defensa de los derechos humanos de poblaciones específicas y de contribuir para evitar que las diferencias se conviertan en nuevas desigualdades.

La EPJA tiene un papel que cumplir en relación con los derechos de los pueblos y la solidaridad. Surgido a fines del siglo XX y principios del siglo XXI esta ampliación de la noción de derechos fue motivada por la necesidad de cooperación entre los grupos y naciones para afrontar problemas comunes de la humanidad. De esta manera el derecho a la paz, el derecho al medio ambiente, el derecho al desarrollo, el derecho a la libre determinación de los pueblos, el derecho al patrimonio histórico y cultural de la humanidad, el derecho a la asistencia humanitaria, el derecho del consumidor. Son todos derechos en torno a los cuales la educación con personas jóvenes y adultas tiene el potencial de aportar hacia la construcción del bien común. La Educación con Personas Jóvenes y Adultas además de ser un derecho humano fundamental es una inversión para las naciones, porque tiene la capacidad de incidir en todos los campos de la vida y de contribuir al ejercicio pleno de los derechos en una perspectiva de desarrollo integral, intergeneracional.

3. POSICIONAMIENTO DE LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

El escenario actual expone de manera nunca antes vista las desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales que, si bien preceden a la pandemia, en la condición actual se exhiben y profundizan. Avanzar hacia una sociedad más justa y democrática que asuma el compromiso de afrontar esta situación de desigualdad implica renovar los modos de comprensión y las acciones que de ella derivan pues se ha agotado el modelo de desarrollo y de comprensión de la vida en el planeta que se sustentó en una relación jerárquica y desigual del poder en ámbitos como el económico, social, cultural, educativo, ambiental y epistemológico.

En esta perspectiva, la EPJA se constituye como un campo de singular relevancia que potencia los procesos hacia la justicia social y la democracia; se trata de un posicionamiento que reconozca a la EPJA, sus sujetos, prácticas y métodos en la configuración de conocimientos y otros modos de construir las políticas y los vínculos pedagógicos. Esta postura implica también otro modo de relación que no sea *para* las personas jóvenes y adultas como sujetos depositarios tanto de las políticas, como de procesos educativos, sino de promover la participación en sus propios procesos político pedagógicos, de lo que tienen que aportar al diseño y puesta en práctica de políticas educativas y del vínculo pedagógico que construye en la educación como un encuentro (Berlanga, 2020) como una interacción humana y educativa en la que aprendemos y enseñamos a partir de las experiencias producidas que consideran a las personas a partir de sus estancias “*en* el mundo y *con* el mundo. Como sujeto y no meramente como objeto” (Freire, 1978).

La justicia social y educativa demandan otra interacción humana *con* las personas como un encuentro humano que reconoce no solo los conocimientos, sino las formas de construirlos a través de prácticas sociales y comunitarias en una diversidad de

ámbitos como el trabajo, la familia, los movimientos sociales, en suma, la propia vida. Esto es, una educación *con* personas jóvenes y adultas en la que las interacciones y el reconocimiento de sus saberes dan sentido y poder en los procesos educativos, a los sujetos que los habitan y a las esperanzas que se forjan en sus encuentros.

Esta forma de comprensión de la EPJA es más que una sola denominación, refiere a un posicionamiento, a un horizonte de sentido que contribuya a construir otra narrativa a la que nos convocan algunos autores (Ireland, 2020) que renueve las relaciones político pedagógicas con la población en mayor desventaja. Implica también, abrir la mirada al sujeto del derecho a la educación ampliando su base más allá del acceso o del sujeto depositario, avanzando hacia el reconocimiento del lugar de la subjetividad de los saberes, de los métodos sociales que dan sentido y forma a los procesos de construcción de conocimientos a través de la participación social.

En materia de las políticas educativas, la educación *con* personas jóvenes y adultas implica dar lugar a los saberes, no imponer una sola forma de construirlos, sino conocer a la diversidad como uno de los criterios para enseñar, validar y legitimarlos institucionalmente. En este ámbito de las políticas significa también abrir un espacio de participación en el diseño de políticas a través de acciones de estado en las que confluyen el gobierno y la sociedad civil en los que la representación y participación de estos conocimientos juegan un papel central para su definición. Es reconocer en las políticas que el derecho a la educación está interseccionado por múltiples dimensiones y perspectivas en la medida que reconoce los saberes producidos en las prácticas, las necesidades e intereses de las personas y los modos en que habitan los espacios gubernamentales para el ejercicio pleno de su derecho a la educación.

En la dimensión pedagógica significa la transformación de los procesos político pedagógicos, culturales y epistemológicos, superar los modos de imposición de un solo conocimiento para otros. Es abrir la perspectiva hacia los conocimientos y los procesos en que las personas jóvenes y adultas los construyen. Es decir, el conocimiento no solo como producto, sino como proceso metodológico que transita por otros logos en contextos particulares, sin perder la mirada estructural de los procesos educativos. Implica mirar a las personas como sujetos epistémicos de derecho que a lo largo de sus vidas configuran formas de comprensión, conocimientos con sentido social y procesos pedagógicos en los que son reconocidos y participan con elementos propios y en ambientes dignos y amorosos. Así, es una EPJA en la que nos educamos *con* las personas, con la recuperación del sujeto epistémico, sus territorialidades y temporalidades (Lindón, 2000), problemáticas y esperanzas. De esta manera, se coincide en que una EPJA en esta perspectiva y horizonte aporta a una justicia social desde la justicia cognitiva (de Sousa, 2014) que amplía su marco de acción y aporta en la autodefinition de sujetos epistémicos y de derechos en un encuentro educativo. Parafraseando a este autor (2014, p. 45) es posible afirmar que este cambio de horizonte avanza a fin de no enviar los procesos epistémicos de las personas jóvenes y adultas en la diáspora de lo no formal y promover su regreso para investir otro orden educativo.

Esta perspectiva supone otro vínculo pedagógico comprendido como la relación educador o educadora y educando-educanda en diálogo *con* las personas jóvenes y adultas en tanto sujetos epistémicos. Freire aporta para redefinir este vínculo pedagógico mediado por el mundo y habilita para construir otra forma de relación que no sea jerárquica y autoritaria (1976). Renueva la mirada al proponer “una visión crítica que no dicotomiza el saber del sentido común del otro saber, más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios” (1999, p. 30).

De esta forma, la potencia de otro vínculo pedagógico es también el reconocimiento de que “la apertura al otro y el deseo de conocerlo también implica entrar a un proceso de re-conocerse a sí” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 17) de tal forma que el vínculo pedagógico es un modo de reconocer-nos en una relación no totalizadora, abierta, nunca absoluta con fisuras y posibilidades, encuentros y desencuentros, logos en conversación. Abre así la posibilidad para avanzar de una EPJA que se desplaza de un “campo de regulación de la intervención social y de la intervención educativa, para colocarnos de otro modo en la relación con el otro” (Berlangua, 2014, p. 1).

En suma, las formas de enunciar a la EPJA son constituidas en contextos específicos y definen también un sentido de futuro. Subyacen en ellas posturas referidas a los modos de relación e interacción con sujetos, a la valoración de sus procesos epistémicos y al derecho de que sean legitimados socialmente, sin importar que se hayan construido fuera de una institución escolar, su formalidad es relevante pues ocurre en comunidades, experiencias, colectivos familiares y el trabajo.

4. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Crisis civilizatoria y la educación con personas jóvenes y adultas

El mundo que habitamos nos ha sorprendido colocándonos en una situación inédita. Por primera vez, las generaciones experimentan en sus propias vidas experiencias que colocan seriamente en duda la sustentabilidad de la vida en el planeta. La precarización de las condiciones de vida, las migraciones masivas, los conflictos bélicos, los cambios climáticos, la violencia y la pandemia son algunos de los fenómenos y problemas que influyen en la percepción de la incertidumbre como una condición cotidiana.

Los peligros para la sustentabilidad de la vida por causa de la acción humana fueron advertidos varias décadas atrás. A fines de los años 70 Hans Jonas, filósofo alemán, mostró cómo la promesa de la técnica moderna se había convertido en una amenaza y destacó la importancia de los valores como guía para la acción humana, de ahí el nombre de su libro *Principio de la Responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica* (H. Jonas, 1979).

Desde los años 70, el tema ha estado en la preocupación de las agendas y encuentros internacionales, como ha sido señalado en el apartado precedente; esta preocupación también ha estado presente en las Conferencias Internacionales de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Las alertas sobre la crisis profunda a escala planetaria llevaron a la adopción por parte de la Asamblea de las Naciones Unidas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible asumidos por la comunidad internacional y comprometidos por los países en el año 2015. No obstante, parecen insuficientes para comprender y enfrentar la profundidad, gravedad y características de la crisis por la que atraviesa la humanidad.

Los paradigmas actuales, en tanto referentes globales para la comprensión de los fenómenos y procesos, han mostrado su agotamiento. Desde antes de la pandemia y más aún ahora, la noción de “crisis civilizatoria” tiene pleno sentido, se trata de una crisis multidimensional que afecta a todos los ámbitos de la vida, al modelo de producción y consumo, a la seguridad alimentaria y salud, afecta al ecosistema amenazando la continuidad de la vida en el planeta “es la crisis terminal del patrón civilizatorio de la modernidad occidental capitalista” (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO], 2020)

En el concepto de crisis civilizatoria confluyen y se complementan varios factores: la dimensión medio ambiental, destacando el cambio climático como expresión del desequilibrio causado por la especie humana; la dimensión energética, derivada de la explotación y uso de fuentes de energía que generan contaminantes; la dimensión alimentaria, que afecta la seguridad alimentaria debido a la creciente escasez y sostenido aumento de precios de los alimentos. Estos factores inciden en diversas dimensiones de la vida social, sanitaria y política. Expresión de ello son las crisis migratorias, la creciente desigualdad social, las dificultades de supervivencia para cada vez más extensas poblaciones.

En el ámbito político la crisis civilizatoria se expresa en una creciente deslegitimación de instituciones y de la democracia representativa y en el debilitamiento de los Estados Nacionales, desplazados del ejercicio de su soberanía por la influencia de la mundialización de la economía y la drástica concentración de la riqueza a nivel internacional:

La dimensión bélica de la crisis y la dimensión sanitaria, completan el círculo que conlleva una crisis civilizatoria inédita. Una gran crisis que profundiza la escasez, y que lesiona directa e inmediatamente la calidad de vida y la posibilidad de reproducción social (Acebey, 2015).

Avanzado el siglo XXI los movimientos sociales emergentes develan y denuncian la profunda y persistente desigualdad y discriminación social, se colocan en el debate y en la acción el respeto por la diversidad cultural y social, la igualdad de género, el cuidado



Foto: José Leomar

del medio ambiente, la sustentabilidad, la interculturalidad, el respeto a los derechos humanos generando búsquedas de nuevas maneras de pensar y actuar en los procesos educativos y ciudadanos. La humanidad está enfrentada a una gran encrucijada.

Las generaciones actuales tienen el desafío de encontrar salidas a la crisis, se requieren cambios profundos y radicales, basados en imperativos éticos y valóricos. En esta perspectiva diversas voces se acercan a propuestas basadas en el Vivir Bien o el Buen Vivir, la “epistemología del sur” (de Sousa, 2014) como un intento de validar los conocimientos nacidos en la lucha contra el colonialismo y los modos de construirlos. Basada en los pueblos originarios de América mestiza se rescatan modos de pensar y vivir la vida ancestral.

El “Vivir Bien” amerindio mide la “bondad” de cada elemento por la “bondad” del todo, es decir: el “vivir” depende fundamentalmente del “con-vivir” en un sentido antropológico, ecológico (o “ecosófico”) y cósmico (...) No existe justicia social y económica, es decir: una armonía entre los seres humanos, si a la vez se perjudica el equilibrio ecológico y transgeneracional. Por tanto, el ideal del “Vivir Bien” apunta a una convivencia armoniosa del género humano con su entorno natural, el mundo espiritual y las futuras generaciones. (Estermann, 2012)

La nueva matriz civilizatoria basada en la perspectiva del vivir bien/ buen vivir, implica equilibrio con la naturaleza y satisfacer las necesidades de todos en forma colectiva. Esta perspectiva supone un nuevo modo de vida “que supere la mercantilización de la vida y el consumismo, que supere la concepción de que el ser humano es dueño de la naturaleza y no parte de ella” (CLACSO, 2020).

En su texto *El futuro comienza ahora* Boaventura Santos (2021), tras definir la crisis actual como un cambio de era a nivel mundial, en el que la naturaleza se encuentra en el centro de todo, prevé una transición larga y difícil, pero irreversible, hacia un nuevo modelo civilizatorio poscapitalista, poscolonial y pospatriarcal.

En este contexto de crisis civilizatoria, ¿desde dónde pensar la educación y el aprendizaje? Toda respuesta requiere situarse en los valores como una condición de existencia y un propósito esencial para la educación. El valor en tanto capacidad humana implica construir, pensar, imaginar nuevas maneras de relacionarnos desde principios orientados hacia el bien común. Los principios éticos compartidos conllevan sentimientos, modos de reacción o conductas determinadas. Toda comunidad necesita contar con valores compartidos, es decir, formas de ver y entender la vida en colectivo.

El derecho a la educación es un principio rector destacado por la comunidad internacional como un derecho humano fundamental para alcanzar una vida plena a lo largo de la vida. En la crisis por la que atraviesa la humanidad, la educación ha pasado a ser un derecho vital, es decir, una condición para la existencia de las personas y del planeta. La educación con personas jóvenes y adultas, tiene más vigencia aún porque la respuesta ante la crisis es aquí y ahora.

En América Latina el papel transformador de la educación tiene historia, fundamentos y experiencia. La educación popular es una propuesta educativa y política basada en la formación de sujetos integrales, críticos y comprometidos con el entorno y con sus comunidades. Incorporar esta visión como una contribución a los cambios imprescindibles, es una oportunidad para repensar la educación desde nuevos principios y valores en donde las personas se reconozcan con humildad y respeto como seres humanos que requieren de la cooperación y el trabajo colectivo.

Situación de América Latina y el Caribe y la educación con personas jóvenes y adultas

La condición de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas en la situación de pandemia refleja con crudeza las injusticias exacerbadas por la crisis sanitaria que llega a la región latinoamericana en una situación de desigualdad, siendo definida como la región más golpeada por la pandemia producida por la COVID-19 (CEPAL, 2020).

Datos previos a la pandemia evidenciaban las altas cifras de pobreza y desigualdad,

si en el 2019 se registraba un 30, 5% de hogares en pobreza y un 11, 5% en pobreza extrema, esas cifras se tornan más dramáticas en la pandemia; en 2020 la pobreza aumentó en 33,7% y la pobreza extrema en 12,5% (CEPAL, 2020, p. 15). Son estas personas jóvenes, adultas y personas mayores las que con mayor frecuencia buscan alternativas de estudio, que requieren ofertas adecuadas y pertinentes para que puedan continuar trayectorias educativas que apoyen proyectos de vida con expectativas de cambio y transformación.

Asimismo, en la circunstancia de pandemia la sobrerrepresentación de las mujeres en los espacios domésticos y de cuidado de las y los otros; la pérdida de empleos que las afecta más que a los hombres debido a la mayor participación de ellas en el mercado laboral de riesgo (56.9% frente a un 40.6% de los varones) y en altas condiciones de informalidad y bajas remuneraciones; el precario acceso a la digitalización de su actividad laboral, que no alcanza ni el 25% del total de mujeres en condición de pobreza; su mayor exposición a condiciones de agresión y violencia, así como su participación en la primera línea de los cuidados hospitalarios y de salud (7.0% de mujeres entre la población económicamente activa, frente a 1.9% de hombres), ha representado que sus posibilidades de autonomía económica, toma de decisiones e igualdad, hayan sufrido un retroceso significativo (CEPAL, 2021).

La situación de la región es analizada en profundidad en el último Informe Regional de desarrollo humano, denominado *Atrapados: alta desigualdad y bajo crecimiento* (PNUD, 2021). El informe distingue a América Latina como una de las regiones más desiguales y de crecimiento más lento del mundo.

La desigualdad racial y étnica, la desigualdad en la calidad de la educación, la desigualdad de género y la desigualdad de ingresos se traduce en la concentración del poder político en unos pocos, “que lo utilizan para capturar las instituciones reguladoras del Estado a fin de extraer rentas del resto de la población, permitiendo que las empresas prevalezcan por su posición de monopolio y no por la innovación tecnológica”. (PNUD, 2021, p. 86)

La pandemia encuentra a América Latina con una situación de gran vulnerabilidad en el empleo. Según datos de la Organización Internacional del Trabajo, en 2019 el 53% de la población económicamente activa se encontraba en situación de informalidad, para el mismo período se registraban 26 millones de latinoamericanos sin empleo (OIT, 2019, p.7):

La informalidad es un problema para la protección social, por tres razones: primero, los trabajadores informales están menos protegidos frente a riesgos y, en general, reciben servicios de menor calidad que los formales; segundo, es más difícil para los trabajadores informales pobres salir de la pobreza y, cuando lo hacen, no volver a caer en ella; y tercero, porque la informalidad está fuertemente asociada a una menor productividad, lo cual es un factor crítico

que determina los ingresos de los trabajadores y un factor igualmente crítico para determinar el crecimiento de largo plazo. (PNUD, 2021, p.20)

La desigualdad educativa es uno de los factores que subyacen en esta “trampa”. Si bien las dos últimas décadas se registran progresos en la escolarización general de la población, al comparar por quintiles de ingreso, el logro de aprendizajes y la calidad educativa muestran drásticas desigualdades. Simultáneamente, la desigualdad educativa se continúa reproduciendo debido a la segregación territorial de los diferentes entornos socioeconómicos.

En pandemia estas tendencias se han acentuado, el informe del PNUD, ratifica lo que otros estudios han mostrado (CEPAL, 2020; CEPAL/UNESCO, 2021; OEI, 2020) los efectos de la pandemia son más costosos por las desigualdades preexistentes. La crisis actual las cataliza de tal manera que la exhibe, profundiza y diversifica, colocando en riesgo el derecho a la educación de millones de personas en América Latina y El Caribe. “La pandemia de COVID-19 ha desencadenado choques de gran alcance en la cobertura y la calidad de la educación, que amenazan con revertir los logros académicos de toda una generación” (PNUD, 2021, p 79).

La situación de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas ha de verse en el marco general de la situación educativa de la región. El cierre de escuelas como respuesta de la gran mayoría de los países afecta a cerca de 165 millones de estudiantes (CEPAL, 2020, p. 22). Si en un comienzo se pensó como una medida temporal de resguardo ante la pandemia, esta situación se ha prolongado siendo América Latina la región que más tiempo ha suspendido las clases presenciales. La manera en que se ha enfrentado la pandemia y las condiciones del sistema educativo coloca en riesgo de abandono educativo a muchos niños, niñas y adolescentes, se presume que al menos unos tres millones de jóvenes no retornarán a las aulas (CEPAL, 2020, p. 24) son esos jóvenes los que con probabilidad buscarán luego en la EPJA una oportunidad de continuar su trayectoria educativa.

En pandemia el confinamiento es uno de los factores que agudiza la desigualdad educativa, esta medida impacta de manera muy diferente según nivel socioeconómico. La interacción cotidiana, la relación intergeneracional, la intensidad y presiones frente a situaciones complejas que requieren de niveles de autorregulación se tornan más difíciles en espacios pequeños, la disponibilidad de un espacio para estudiar, las posibilidades de distanciamiento y manutención de medidas sanitarias son muy distinta según espacio y calidad de la vivienda.

La transición hacia formato *on-line* ha estado marcada por disparidades preexistentes en el acceso a herramientas tecnológicas. El acceso a los dispositivos tecnológicos en los hogares es muy desigual. Más allá del acceso a teléfonos celulares, estudios preliminares señalan que entre un 70% y 80% de los estudiantes del cuartil socioeconómico y cultural más alto cuenta con computadora digital en casa, este porcentaje desciende entre un 10% o un 20% de los estudiantes del cuartil más bajo

(CEPAL-UNESCO 2020, p. 5). A estos datos es necesario agregar que las conexiones a internet son limitadas y están segmentadas por áreas residenciales en los hogares urbanos, en los emplazamientos rurales el acceso es escaso o nulo. La dificultad de acceso no se puede reducir al tema digital:

Es preciso entender estas brechas desde una perspectiva multidimensional, porque no se trata solo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que son desiguales entre estudiantes, docentes y familiares a cargo del cuidado y la mediación de este proceso de aprendizaje que hoy se realiza en el hogar”. (CEPAL-UNESCO, 2020, p.7)

Se intensifica la dependencia de los aprendizajes a las posibilidades de las familias de acompañar los procesos. La línea divisoria que encasilla la educación formal, no formal e informal se atenúa, resulta difícil de identificar. La educación en todas sus modalidades coexiste al interior de los hogares. La educación se ha tornado intergeneracional y ha supuesto retos que difícilmente pueden resolverse sin mediar una interacción dialógica entre los adultos en los hogares y educadores/as de los establecimientos.

El cierre de la actividad presencial es también una pérdida territorial, la ausencia de un espacio para la construcción de subjetividades e interacciones sociales. La escuela es para muchos un lugar de protección, es también un lugar de construcción de ciudadanía. La existencia simbólica de un país, tiene una columna vertebral: la educación. La educación es la base en que se apoya y se proyecta la pertenencia a un espacio territorial, la educación es el paisaje que arropa la vida de las personas. En *La cruel pedagogía del virus* (de Sousa, 2021) nos muestra la importancia de un sistema público de educación, construido para crear comunidad en donde todos y todas aprendan sin discriminación, sin injusticias.

La narrativa actual sobre el espacio que ocupa la EPJA en los sistemas educativos no está dando cuenta de los procesos y fenómenos sociales que están siendo demandados. La participación de jóvenes y adultos no se puede restringir al apoyo a los hijos e hijas como experiencia asociada al currículo escolar; se abre un espacio de participación bidireccional de mayor arraigo territorial e interacción dialógica orientadas hacia la construcción de espacios intergeneracionales de aprendizajes.

En la transición hacia el cambio del patrón civilizatorio de la humanidad, la Educación con Personas Jóvenes y Adultas tiene como misión avanzar hacia una nueva narrativa que amplíe y visibilice sus múltiples contribuciones para alcanzar una vida digna y justa. En esta transición se deben abrir espacios que valoren el territorio y la comunidad como lugar de diálogo y construcción de identidad común, que reconozca la diversidad de condiciones de producción del conocimiento, que visualice y asuma a las personas jóvenes y adultas como sujetos de aprendizajes que les valore, especialmente como

productores de conocimiento que requieren ser legitimados y asumidos por la sociedad.

5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

El recorrido por la agenda internacional tiene como punto de partida la primera Conferencia Internacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, celebrada en 1948 a pocos años de terminada la Segunda Guerra Mundial, que estremeció al mundo el siglo pasado. Este inicio no es casual, en época de crisis la educación de adultos es valorada de manera sustantiva como fue señalado en este hito inicial “la educación fundamental como un derecho para la justicia social y el entendimiento entre naciones”. Sin duda, las sucesivas conferencias y reuniones han permitido abrir nuevas comprensiones y enfoques conceptuales que dan pie a recomendaciones, después de las cuales los países suscriben compromisos en torno a planes de acción, muchos de estos quedan solo en promesa como los propios balances intermedios lo verifican.

Algo sucede que los planes quedan en promesas y los temas de las Conferencias se siguen ordenando en torno a los cuatro o cinco ejes que se vuelven a debatir. Esta inquietud coloca el desafío de atreverse a mirar el contexto desde miradas distintas que consideren la crisis múltiple que vive la humanidad. El concepto de crisis civilizatoria, es una nominación que viene ya desde un par de décadas atrás y que ayuda a dar cuenta de la profundidad de la crisis y de las transformaciones urgentes que se requieren realizar para la continuidad de la vida en el planeta, en estas circunstancias surgen posiciones que rescatan miradas descolonizadoras, que buscan construir desde las “epistemologías del sur”.

Desde América Latina y el Caribe se advierte una crisis especialmente compleja, el programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) señala que la región está “atrapada” por la alta desigualdad y el bajo crecimiento. Las personas están sufriendo consecuencias difíciles de describir, la crisis alimentaria denominada por la FAO en las casas de las personas se llama hambre, la falta de trabajo o la informalidad, la dificultad de acceso a la salud, la lucha por la sobrevivencia es una realidad para cada vez más crecientes poblaciones. Esta crisis vuelve la mirada hacia la educación como un derecho humano, como un derecho vital para buscar salidas colectivas, pensadas desde valores universales de solidaridad y justicia social.

La crisis sitúa una posibilidad clave para afrontar no solo el derecho a la educación de las personas que ya antes de la pandemia se encontraban en condición de exclusión educativa, sino en su carácter relacional para afrontar y subvertir la injusticia educativa, sin la cual no puede haber justicia social. Su importancia radica en constituirse como un espacio intercultural, de diálogo y encuentro que abre las posibilidades de formación de sujetos para un cambio de Era en el cual la humanidad empieza a transitar. Son estas las referencias desde las cuales el texto indaga a través del análisis documental y de la participación de actores de EPJA, en visiones colectivas como una manera de concebir y convivir en sociedad.



Foto: Governo de São Paulo

II. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN DOCUMENTAL

El capítulo sistematiza fuentes documentales como resultado de una exhaustiva búsqueda en diversos sitios web oficiales y redes de interés. La sistematización se ofrece en dos apartados. El primero busca situar las perspectivas de análisis, información y propuestas relacionadas con la educación en tiempos de pandemia desde la mirada de los organismos internacionales, agencias de cooperación y organizaciones de la sociedad civil procurando identificar la ubicación que tienen en las mismas la educación con personas jóvenes y adultas. El segundo apartado sistematiza la información procedente de páginas web de ministerios y secretarías de educación, comunicaciones a través de canales de *Youtube* y redes sociales como *Facebook*, con el objeto de documentar las iniciativas gubernamentales en educación con personas jóvenes y adultas durante la pandemia. Para su elaboración se consultaron fuentes correspondientes a los dieciocho países de la región, a partir de las cuales se generaron fichas que constituyen la base que sustenta la sistematización. La información se organiza en torno a cinco ejes: institucionalidad; condiciones de uso de la tecnología; sujetos de la pandemia; la dimensión pedagógica; y financiamiento, recursos asignados, datos estadísticos u otros. Estos ejes son consistentes con la información proveniente de fuentes primarias cualitativas que se presenta en el Capítulo III.

1. LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN TIEMPOS DE COVID: UNA MIRADA DESDE ORGANISMOS REGIONALES

Este apartado sistematiza la información y recomendaciones provenientes de organismos internacionales respecto de la educación en tiempos de pandemia. El propósito es describir la información general e indagar en menciones y orientaciones específicas para la Educación con Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y El Caribe. La información distingue fuentes de organismos que forman parte del sistema de las Naciones Unidas; organismos internacionales presentes en la región, que no forman parte del sistema de Naciones Unidas; Agencias de Cooperación y Organismos de la sociedad civil cuyo trabajo está focalizado, preferencialmente, en educación con personas jóvenes y adultas.

La educación en tiempos de pandemia COVID19 fue uno de los primeros estudios disponibles en la región, desarrollado por CEPAL-UNESCO y publicado en agosto 2020 con el propósito de visibilizar las consecuencias de la suspensión masiva de actividades presenciales y plantear recomendaciones para sobrellevar su impacto. El estudio señala la importancia de adecuaciones curriculares que prioricen valores y competencias socioemocionales y que integren contenidos y objetivos de aprendizaje en núcleos temáticos interdisciplinarios. Subraya la importancia fundamental del profesorado y las nuevas exigencias derivadas de la educación a distancia. Asocia el aprendizaje socioemocional como una oportunidad para la transformación y el desarrollo de un currículo más integral y humanista, que incorpore dimensiones fundamentales del ODS número 4. El informe concluye con desafíos en torno a la equidad e inclusión; calidad y pertinencia; preparación del sistema educativo para responder ante la crisis; interdisciplinariedad e intersectorialidad. No hay referencia a la EPJA, no se menciona como modalidad del sistema educativo y tampoco en relación con los sujetos de aprendizaje, el documento solo menciona a niños, niñas y adolescentes. Una alusión indirecta que podría ser relacionado con la población potencial de la EPJA es la mención a grupos de población más vulnerable, entre los cuales se identifican: “los pueblos indígenas, la población afrodescendiente, las personas refugiadas y migrantes, las poblaciones socioeconómicamente más desfavorecidas y las personas con discapacidad” (CEPAL-UNESCO, p.14).

Posteriormente, en mayo de 2021, UNESCO publicó el documento *Respuestas del ámbito educativo COVID*, resultado de la Encuesta implementada por la UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial entre mayo y octubre de 2020. En la ficha técnica se indica que la “encuesta refiere a todos los niveles educativos, excepto la educación superior y la educación y formación técnica y profesional” (UNESCO, 2021, p.6). El documento distingue cuatro estrategias informadas por los países: Radio, TV, en línea y papel; y, menciona a las familias como un eje relevante concluyendo la importancia de “apoyar a los padres o cuidadores, ya sea con finalidades estrictamente educativas, acompañamiento socioemocional a los hogares afectados por la crisis y/o para compensar la suspensión del acceso a políticas sociales que se canalizaban a través de las instituciones escolares” (UNESCO, 2021, p. 18). El documento invisibiliza por completo a la EPJA, en la ficha técnica no se menciona ni siquiera para señalar que no será considerada en la encuesta. La única referencia a sujetos adultos se relaciona con la familia, pero siempre como soporte para el aprendizaje de la niñez. Las familias, los padres, madres y cuidadores no son considerados como sujetos de derechos.

En el año 2020, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización, la UNESCO difundió la declaración *La enseñanza de la alfabetización y el aprendizaje durante la crisis de la COVID-19 y más allá*. La declaración señala la necesidad de revisar los métodos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la alfabetización de jóvenes y adultos y el papel de los educadores. Luego de esa constatación formula preguntas

para guiar reflexiones: ¿Qué repercusiones ha tenido la crisis de la COVID-19 en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura y en los educadores? ¿Cuáles son los métodos de enseñanza eficaces que deberían mantenerse o ampliarse? ¿Cómo pueden replantearse los métodos de alfabetización de jóvenes y adultos en el periodo de la pandemia de COVID-19 y posteriormente? Estas son algunas de las interrogaciones a las que hay que responder para orientar nuestra reflexión y acción colectiva. El documento formula las preguntas, pero no realiza propuestas o sugerencias de estrategias para la acción (UNESCO/UIIL 2020).

También en 2020 la Unesco difundió un estudio regional sobre alfabetización en América Latina y El Caribe, *Adult literacy programs in the context of COVID-19. A regional snapshot from Latin America and the Caribbean*, hasta el momento solo disponible en inglés, su elaboración fue encargada a especialistas latinoamericanas con el propósito de contar con información sobre los programas de alfabetización en situación de pandemia. Con este fin las autoras indagaron en artículos y libros y aplicaron una encuesta que consultó sobre programas de alfabetización antes y después de la pandemia, respondieron 30 iniciativas de un total de ocho países diferentes. El estudio muestra las dificultades de acceso a la información e identifica como tarea prioritaria la generación de fuentes claras, confiables y actualizadas. Observa que la mayoría de las plataformas digitales disponibles se limitan a la distribución de materiales de aprendizaje, a la difusión de información general y/o procedimientos administrativos. La continuidad de los programas de alfabetización ha sido fundamentalmente a través de la radio, televisión y también se han usado tecnologías digitales y material impreso. Indica que los esfuerzos de incorporación de tecnologías digitales reproducen el paradigma de la alfabetización escolar, sin innovación pedagógica. En el contexto actual, señala, se necesita pensar en la tecnología como mediadora, como un medio de aprendizaje y diseñar estrategias metodológicas basadas en situaciones que presenten la lectura y la escritura en el contexto de actividades y necesidades de aprendizaje más amplias (Kalman & Carvajal, 2020).

En relación con los organismos internacionales que no forman parte del sistema de las Naciones Unidas destaca la *Declaración de Ministros y Ministras de Educación Iberoamericana para mejorar la educación ante el impacto del COVID-19* coordinado por la Secretaría de Gobierno Iberoamericana (SEGIB). En la declaración firmada en octubre de 2020, se acuerda dar un impulso decisivo a la innovación, la formación digital, el aprendizaje a lo largo de la vida y la capacitación del profesorado. En relación con el aprendizaje a lo largo de la vida, la declaración enuncia “Favorecer la formación a lo largo de la vida, con el fin de facilitar que toda persona pueda adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades para su desarrollo personal y profesional” (SEGIB/OEI, 2020). La mención al aprendizaje a lo largo de la vida es consistente con las concepciones actuales sobre educación con personas jóvenes y adultas. Esta perspectiva se asume en el *Plan de Alfabetización y Aprendizaje a lo largo de la Vida* impulsado por la SEGIB/OEI y acordado por la Cumbre de Ministros y Ministras de Iberoamérica en 2014.

En contexto de pandemia se señala que el plan promoverá la realización de asistencias técnicas virtuales, por país y temática propiciando el encuentro entre aquellos países que han manifestado tener experiencias exitosas en el área de conocimiento objeto de la asistencia técnica (por ejemplo, reconocimiento de saberes, competencias para el trabajo –digital–, adaptación de los contenidos a los destinatarios, personas adultas mayores, con discapacidad, en situación de encierro, etc.) y los que han demandado apoyo en estas áreas (SEGIB/OEI, 2021).

Desde la OEI se ofrece un documento denominado *Efectos en la Educación Iberoamericana: un año después de la COVID-19* (OEI, 2021). El informe tiene como propósito ofrecer un balance de los efectos en la educación en Iberoamérica y proponer caminos para remediarlo. El texto destaca el agravamiento en términos de equidad, el efecto que el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tiene debido a la innovación educativa forzosa y a gran escala en un periodo tan corto de tiempo y al desconocimiento previo sobre docencia a través de medios telemáticos. Destaca como gran dificultad la obtención de datos cuantitativos, afirmando que por lo mismo es difícil medir el efecto que la pandemia está teniendo. En las conclusiones del estudio se afirma que se ha producido una “notable pérdida de aprendizajes” y que esta pérdida ha sido inmensamente mayor en aquellos estudiantes provenientes de entornos más desfavorecidos. Se lamenta no poder ofrecer una imagen nítida que permita perfilar políticas ante una situación de tanta gravedad y asocia a esta dificultad a la ausencia de una cultura de la transparencia y rendición de cuentas en los sistemas educativos, dificultando enormemente que se puedan definir estrategias de acción (Sáinz, Capilla, & Sanz, 2021). En el documento no se hace alusión a la EPJA como parte del sistema educativo, tampoco como sujetos educativos, los adultos solo se mencionan en tanto función asociada al apoyo a sus hijas e hijos en las actividades escolares o participación en actividades diversas.

En cuanto a las Agencias de Cooperación Internacional destaca el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana de Educación de Adultos (DVV). En pandemia destacan la continuidad de acciones desarrolladas previamente, así como acciones iniciadas durante la pandemia. Un aporte fundamental lo constituye el *Curriculum globALE*, proyecto estratégico que busca establecer parámetros para una calificación básica global destinada a educadores/as de adultos en todo el mundo, su objetivo es impulsar la profesionalización de la educación de adultos a escala internacional. El proyecto permite avanzar en torno a una necesidad detectada en el *Marco de Acción de Belém* que identifica “La falta de profesionalización y de oportunidades de capacitación ha tenido un impacto negativo en la calidad de la oferta de educación y aprendizaje de adultos” (UNESCO 2009). En América Latina el *Curriculum globALE* se sustenta en un enfoque socioeducativo, coherente con la concepción de la EPJA como derecho humano y su orientación hacia una educación en y para la vida. También está entrelazado con otros enfoques educativos, en particular, con la educación popular, la pedagogía crítica y el constructivismo, con los cuales comparte muchos de sus postulados (Campero & Kalinowski, 2016).

El *Curriculum globALE* para América Latina, en la pandemia ha tenido una especial importancia, en tanto referente para iniciativas de formación de educadores de adultos que han continuado en formato *on-line*, como es el caso de proyectos desarrollados con la Universidad de San Carlos en Guatemala, el Diplomado Internacional “Formación de Educadoras Educadores de Personas Jóvenes y Adultas” desarrollado en convenio entre la Universidad Amazónica de Madre de Dios (UNAMAD) y DVV, y la Maestría de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Cátedra Abierta EPJA, de la DVV y la Universidad Nacional Educación de Ecuador (UNAE) (DVV-UNAE, 2021). Por último, es interesante señalar que en mayo de 2020 se inició un proceso de diagnóstico de la implementación del *Curriculum globALE* en América Latina, el que está en desarrollo.

Desde 2010 DVV en Perú continuó con el apoyo y acompañamiento del Programa de Educación Básica Alternativa. En el año 2021, se realizaron encuentros masivos a través de plataformas *on-line* con el propósito de intercambiar experiencias en el contexto de la Semana de la Educación Básica Alternativa. Los eventos abordaron temas como “Estrategias de éxitos de la EBA”, “Desafíos de gestión de los CEBA”, “Metodología para el trabajo con jóvenes y adultos”.

Foto: Walkiria Vieira



Durante la pandemia se ha impulsado una serie de iniciativas provenientes de la Sociedad Civil, entre ellas destaca el *Pronunciamento latinoamericano sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas como factor clave para el cumplimiento de los ODS en el actual contexto de crisis* (Encuentro Andino, 2020). El pronunciamento, acordado en el V Encuentro Andino de EPJA, aborda tres puntos: el contexto actual de la EPJA en los países latinoamericanos; la necesidad de potenciar la EPJA como respuesta a la crisis y factor clave en el desarrollo sostenible; y un llamado a los gobiernos y a la solidaridad internacional. En cuanto al contexto actual de la EPJA destaca que la suspensión de actividades educativas presenciales, ha develado los graves problemas estructurales de la educación. La ausencia de la EPJA como prioridad en las políticas públicas de los países develan la falta de reconocimiento a la EPJA y su contribución a la lucha contra la pobreza y a reducir las desigualdades estructurales de la región.

La suspensión de actividades presenciales no solo ha mostrado la precariedad institucional de los centros y programas educativos, sino también ha puesto en evidencia la debilidad institucional de las propias instancias gubernamentales para garantizar el derecho a la educación. En relación con el segundo punto, frente a la compleja situación de la EPJA en cuanto a su falta de visibilidad, valoración y limitado financiamiento, propone estrategias orientadas a fortalecer el movimiento ciudadano, constituyendo y articulando redes de defensa del derecho a la EPJA. La declaración finaliza haciendo un llamado a los gobiernos y a la solidaridad internacional, en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a apoyar el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas. Por último, demandan que CONFINTEA VII recupere y asuma los aportes y reivindicaciones de los actores para que la EPJA se convierta en un factor clave para el desarrollo y exija a los Estados el cumplimiento de las recomendaciones mediante mecanismos de exigibilidad de los derechos (Encuentro Andino, 2020).

En junio de 2020 el CEAAL lanzó una publicación conjunta con el Grupo de Incidencia en Política Educativa (GIPE) *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y El Caribe durante la pandemia por la COVID 19 ¿Qué está haciendo? ¿Qué pueden hacer las y los educadores?* El texto inicia con un análisis del escenario actual, muestra la exclusión de la EPJA del sistema educativo en la pandemia: “el aislamiento vuelve a golpear aún más a la EPJA”. Bajo el título ¿qué se está haciendo en los países?, proporciona información sistematizada sobre la situación de la EPJA en diferentes países de la región identificando algunas respuestas frente a la crisis sanitaria y social. Entre ellas: adaptación inmediata a la educación remota; elaboración de guías y materiales de aprendizaje para estudiantes tanto para los conectados a internet como para quienes reciben esos materiales en sus domicilios; suspensión de procedimientos de evaluación; atención a las necesidades de bienestar emocional y social del estudiantado a través de los profesionales psicosociales; búsqueda de mecanismos para ofrecer a los y las estudiantes y sus familias ayudas alimentaria; fortalecimiento de las capacidades de reacción autónoma de la comunidad docente; y replanteamiento de las capacidades que

son precisas en la EPJA en un tiempo de transición social, sanitaria y climática, obligando a mirar con atención el currículum (GIPE-CEAAL, 2020).

En abril de 2021 el CEAAL publica el *Pronunciamento por una EPJA pública, transformadora e inclusiva a propósito de la CONFINTEA VII*. En el documento se señalan los escasos avances desde la conferencia anterior realizada el año 2009. También se observa que la EPJA siendo un derecho humano fundamental, no ha sido integrada en su real sentido, valor y significado en la implementación de los ODS y aún menos en el conjunto de la Agenda 2030. Luego de realizar un diagnóstico de la situación de la región y de la EPJA, señala la visión del CEAAL respecto a avanzar hacia una CONFINTEA VII-2022 participativa, crítica y propositiva. Destaca para ello, entre otros aspectos, la contribución que puede realizar la EPJA para enfrentar la crisis y los patrones cambiantes de la sociedad actual hacia la construcción de una sociedad cuyo objetivo principal es el Vivir Bien. En relación con la CONFINTEA VII señala “debe ser un evento abierto, no puede ser un evento cupular y restringido” (CEAAL, 2021).

Entre marzo y octubre de 2020 CLADE, en convenio de colaboración con el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE) realizó un *diagnóstico de la situación del derecho humano a la educación en tiempos de pandemia*. Entre los principios del documento se destaca la indivisibilidad e interacción de los derechos humanos, así como los ODS, la condición de bien público de la educación; los principios de gratuidad y obligatoriedad y su estrecha relación con los derechos a la no discriminación y a la plena participación. De acuerdo al documento estos principios han adquirido una importancia sustantiva para las agendas de política pública orientadas a la recuperación de los países desde una perspectiva de los derechos de todas las personas. El documento entrega una visión amplia y actualizada de la situación educativa en la pandemia en América Latina. Entre los desafíos se incluye a la EPJA al señalar la necesidad del fortalecimiento del derecho humano a la educación bajo la comprensión de aprendizaje a lo largo de la vida esto implica garantizar el acceso a servicios educativos en cada momento del ciclo de vida. Entre los temas de agenda inmediata destaca la necesidad de una estrategia para mitigar y revertir la exclusión educativa que viene de antes de la pandemia, se ha agudizado en este periodo y es altamente probable que continúe ampliándose. Concluye “el monitoreo y la vigilancia social son clave para que los Estados asuman la obligación de la reinserción y continuidad de toda la población escolar” (Robalino, Andrade y Larrea, 2020).

En el 2020, CLADE publica el documento *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y El Caribe: el derecho a la educación de las personas migrantes*. El documento contribuye a visibilizar la migración desde la perspectiva de los derechos humanos iniciativa que se enmarca en los esfuerzos de la CLADE para fortalecer la realización del derecho a la EPJA en América Latina y el Caribe, desde una mayor sinergia con el ODS 4 y la Agenda de Educación 2030. En el apartado final se señalan recomendaciones para contribuir al proceso preparatorio de CONFINTEA

VII, así como destacar la importancia del tema en el marco de la implementación de la Agenda 2030. El panorama de movilidad humana en la región da cuenta de la dimensión de un fenómeno que se ha incrementado significativamente en los últimos años. En lo que respecta al de derecho a la educación, y de forma más específica al campo de la EPJA, aún son escasos los avances, no habiendo una congruencia entre el escenario regional de movilidad humana y la disponibilidad y accesibilidad a la EPJA para las personas migrantes. Entre las recomendaciones destaca “es fundamental que los programas y políticas de EPJA tomen en cuenta la necesidad de despertar en la persona desplazada la importancia de tener proyectos de vida, conciencia de sus derechos y el espíritu crítico, para que luche por su autonomía subjetiva y participación ciudadana, aunque no tenga la nacionalidad del lugar de recepción” (CLADE, 2020).

2. VISIÓN GENERAL DE LOS PAÍSES A PARTIR DE INFORMACIÓN DOCUMENTAL

En este apartado se proporciona una visión descriptiva y general de la manera en que dieciocho países de América Latina y el Caribe expresan estar llevando a cabo la educación con personas jóvenes y adultas en el marco de la intermitencia de la pandemia, a través de la información documental disponible en diversos sitios *web* de los Ministerios de educación o de las áreas que dentro de estos se hacen cargo de la educación de jóvenes y adultos. Los hallazgos se organizan en torno a cinco ámbitos que relacionan y entrelazan: institucionalidad; condiciones de uso de la tecnología; sujetos de la pandemia; la dimensión pedagógica; y financiamiento, recursos asignados, datos estadísticos u otros. Es necesario aclarar que la documentación encontrada, aunque abundante, es generalmente dispersa, incompleta e incluso confusa, por lo que el contenido de los ámbitos resulta desigual.

Institucionalidad

La institucionalidad de la educación con personas jóvenes y adultas supone la existencia de una serie de instrumentos legales, políticas, programas y acciones que involucran la responsabilidad fundamental del Estado en conjunto con la sociedad civil y las y los sujetos de la educación con personas jóvenes y adultas, a fin de dotarla de legitimidad, visibilidad, existencia, continuidad y sentido desde una perspectiva intersectorial y social (CLADE; CEAAL; Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe [REPEM] y otros, 17 de agosto de 2017). Este campo complejo se expresa en los documentos revisados, a través de las normatividades y la descripción de las acciones gubernamentales emprendidas para posibilitar el ejercicio de este derecho.

Al respecto, casi todos los países emitieron *documentos, acuerdos, normas,*

lineamientos o procedimientos institucionales específicos para la suspensión de actividades presenciales y la realización del trabajo educativo en el contexto de pandemia. En la mayoría de ellos la educación con personas jóvenes y adultas se subsume en los instrumentos de orden general o bien, de contar con normas específicas, estas fueron emitidas posteriormente a las de la educación de niñas, niños y jóvenes en la escuela, lo que no solo evidencia las prioridades asumidas, sino que obstaculizó la continuidad educativa.

En el caso de Colombia, en la primera normativa emitida se instruyó sobre la prioridad del servicio a población en edad escolar y la suspensión de toda contratación e incorporación al servicio educativo para adultos. Posteriormente, como respuesta a un pronunciamiento público en contra de estas medidas, presentado por la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, y acompañado de movilizaciones sociales, se revocó esta medida y se promulgó una nueva directiva en la que se establece la prioridad en la prestación del servicio educativo para adultos. En otros casos, como el de Brasil, el Ministerio de Educación (MEC) elaboró orientaciones generales sin señalar medidas específicas para la educación con personas jóvenes y adultas. Esto se explica, en parte, porque la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD) fue disuelta en enero del año 2019, como una de las primeras medidas tomadas por el Gobierno nacional; así, la Educación de Adultos, quedó bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación Básica, junto con la educación regular. Del otro lado están países como Bolivia, que en su normativa explicita el tomar las medidas necesarias para mantener el derecho a la educación, y la prioridad en “fortalecer los procesos de organización y liderazgo de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios, Campesinos y Afrobolivianos”⁶.

Condiciones de acceso y uso de las tecnologías

Cuando se suspendieron gran cantidad de actividades presenciales, la mayoría de los gobiernos decidió *dar acceso y continuidad educativa* a través de la educación a distancia. En lo relativo a la educación con personas jóvenes y adultas, en casos como los de Bolivia, Colombia, Ecuador y México, ya se contaba con alguna infraestructura previa para tal fin, fuese una página *web*, un portal o una plataforma más desarrollada, y con materiales digitalizados o formulados especialmente para personas jóvenes y adultas y para los educadoras y educadores; ejemplos de ello son el Centro Plurinacional de Educación Alternativa a Distancia (CEPEAD) de Bolivia, *Colombia Aprende*, la *Campaña Todos ABC* de Ecuador y el portal del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en México. Uruguay, si bien posee una infraestructura sólida con el *Plan Ceibal* y su entorno virtual de aprendizaje *Crea*, que dice estar disponible para todos los niveles, planes y trayectorias de los subsistemas pertenecientes al MEC, en su ficha de ingreso señala del curso 10 hasta

⁶ RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 001/2021. SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL. (minedu.gob.bo)



Foto: PXhere

el bachillerato, sin enunciar los niveles de la educación con personas jóvenes y adultas o de educación no formal.

Otros países iniciaron procesos de digitalización de materiales y de uso de las plataformas instrumentadas por los ministerios para todos los niveles y modalidades educativas. Mientras, algunas áreas de educación de adultos, como en Argentina, donde de acuerdo al estudio de Miguez (2021) el programa *Conectar Igualdad* de Argentina, que provee aulas digitales, no considera a la educación con personas jóvenes y adultas. En Guatemala, donde el programa *Aprendo en casa* desarrolla recursos digitales considerando como unidad a la familia, pero en tanto que apoyo a los niños y no como sujetos de la educación, también han buscado y construido sus opciones a distancia al no haber estado incluidas en las estrategias digitales del sector educativo.

Pese a las medidas institucionales emprendidas para la instrumentación de plataformas y recursos *on-line* que, en casos como el de Costa Rica y Paraguay, supuso incluso la contratación de servicios de grandes corporativas transnacionales, la situación de desigualdad y pobreza de quienes participan en la educación de adultos determinó la imposibilidad real de contar con equipos de cómputo e internet, por lo que su acceso a la continuidad de los estudios se vio impedido. En Haití, por ejemplo, en

una condición de exclusión absoluta de toda la población para acceder a equipos e internet, el ayuntamiento de Petion-Ville planteó a la instancia responsable de alfabetización en el ámbito nacional la idea de digitalizar módulos para proyectarlos mediante pantallas en espacios públicos y otros lugares de reunión comunitaria.

Dada esta situación, las áreas de educación de adultos en conjunto con actores locales, especialmente educadores, refieren haber recuperado o creado formas alternas de hacer llegar orientaciones, contenidos y materiales educativos, en los que la radio, como ocurrió en Argentina, Chile, México, Panamá, Perú o República Dominicana, ha tenido un papel fundamental; por ejemplo, en el marco del programa *Aprende en casa II*, y desde una perspectiva intersectorial, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en México, elaboró programas radiofónicos en quince lenguas indígenas en los que participaron figuras educativas de varias entidades del país, y en colaboración con radiodifusoras culturales del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). Perú, por su parte, configuró dos estrategias para facilitar la continuidad no presencial: *AprendoEncasaRadio* dirigida a los estudiantes del ciclo inicial e intermedio de los programas de jóvenes y adultos y de alfabetización; y la estrategia *AprendoEncasaWeb* para el ciclo avanzado de la EBA. República Dominicana, en su caso, amplió los servicios de las Escuelas Radiofónicas Santa María que trabajan en educación a distancia hace más de 50 años.

Argentina, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México y Paraguay y Perú documentan estar utilizando también la televisión a través de barras o franjas educativas especiales; sin embargo, excepción hecha del programa *Tu escuela en casa* de Paraguay, que se transmite también por *YouTube*, no se encuentran referencias específicas para la educación con personas jóvenes y adultas. También se manifiesta haber creado audios y videos, como en Argentina y Paraguay, dirigidos particularmente para las poblaciones más alejadas y dispersas. Sin embargo, en todos los países se refiere que hubo que recurrir a la distribución de materiales digitales a través de teléfonos celulares y de material impreso con entrega física por parte de los propios centros educativos o de las y los educadores y docentes, en particular en contextos alejados o en situación de encierro (recintos penitenciarios).

Diferentes mecanismos de *gestión* para desarrollar los servicios educativos se expresan también en algunos documentos oficiales. Por ejemplo, en el caso de Guatemala, ante el cierre parcial de clases presenciales y el éxito de los *Centros UNESCO Malala para la Educación de Niñas y Mujeres Indígenas en Guatemala* que promueven el acceso a los distintos programas de educación no formal ya existentes con perspectiva de género, el Ministerio de Educación (Mineduc) propuso la institucionalización del modelo como parte de la Estrategia Nacional de Expansión de Cobertura. Además, se fortalecieron los sistemas automatizados de control escolar para estar en condición de dar seguimiento a las personas y los docentes. En un sentido diferente, Costa Rica, asumió como una de sus prioridades dar *continuidad a la distribución de alimentos* en los centros educativos de todo nivel y modalidad.

Países como Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana o Venezuela, han establecido con menor o mayor amplitud y detalle fases de trabajo en las que se incluyen, o bien momentos de atención presencial y semipresencial, dependiendo de las condiciones locales de comportamiento de la pandemia y el número de contagios, o bien de retorno a los espacios educativos. Costa Rica, de este modo, emitió una normativa para habilitar temporalmente la mediación bajo la modalidad de educación combinada como una estrategia pedagógica que posibilita ofrecer acompañamiento docente presencial en pequeños grupos y con las medidas sanitarias pertinentes, o bien a distancia usando recursos tecnológicos; las personas podrán elegir en cuál de estas modalidades continúan sus estudios.

Si bien la mayor parte de los documentos donde se plantean fases sucesivas para la continuidad educativa en la pandemia se centra en los protocolos de bioseguridad, en el caso de los planes y programas generales en los que la educación con personas jóvenes y adultas se menciona, es notable la intermitencia y marginalidad de sus apariciones, al igual que la ausencia de medidas de carácter específico al respecto.

Los sujetos de la educación con personas jóvenes y adultas

Un aspecto que surge en la documentación oficial disponible es la invisibilidad de la presencia y participación de las personas jóvenes y adultas y los educadores o docentes como *sujetos de la educación con personas jóvenes y adultas*; con frecuencia se les refiere como depositarios de las acciones. Casos de excepción son, por ejemplo, el de Chile, donde se explicita que las y los docentes elaboran guías que se imprimen y se entregan, o el de Ecuador, Bolivia y Venezuela, donde se indican las posibilidades de adecuaciones locales a contenidos y materiales educativos por parte de los educadores.

Por otro lado, en todos los países emergen presencias como las de instituciones de educación superior, organizaciones sociales, redes y movimientos, y organizaciones internacionales que contribuyen desde dentro y fuera de los espacios gubernamentales. En el caso de Haití es notable la confluencia numerosa, principalmente de organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales y partidos políticos, que inciden localmente mediante programas en materia de alfabetización y salud; en Chile la Red de Universidades del Estado en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (RUEPJA) realiza formación, intercambios, conversatorios, e investigación; en Ecuador, Guatemala y Perú se cuenta con el apoyo sustantivo de la DVV en materia de currículo, recursos para el aprendizaje, formación docente e intercambios pedagógicos; y en otros países están trabajando con el apoyo de organismos como la OEI, la Unión Europea, UNICEF o la Agencia Española de Cooperación.

La documentación en la *web* muestra, igualmente, sujetos nacionales y regionales

que continúan contribuyendo, en situación de pandemia y con una perspectiva de derechos, en acciones específicas de investigación, fortalecimiento, reivindicación, reflexión e intercambios dentro de la educación con personas jóvenes y adultas, tales como el Movimiento Nacional de Foros EPJA en Brasil; la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación o la Red EPJA en México, además de los referentes nacionales de redes como CLADE, REPEM y CEAAL, sin agotarlas todas.

También emerge, a través de las propuestas de estrategias educativas, la *familia* en tanto que sujeto, ya sea para la atención de la educación con personas jóvenes y adultas, o ya sea para el apoyo prioritario de niñas y niños con la participación adulta. En el caso de México, el INEA informó la creación de una red de formadores con el apoyo de asesores y familiares, para la continuidad educativa. Perú, para mejorar el acceso, permanencia y culminación de la educación básica regular de las personas adultas mayores de 60 o más años creó un modelo que plantea tres estrategias de atención educativa: grupal, talleres educativos y entorno familiar; en Perú se valora la relación intergeneracional de aprendizajes en la tecnología, los aprendizajes no solo son curriculares sino cotidianos; y en Uruguay, dentro de su plataforma de *Crea*, contempla un programa denominado *Aprender Tod@s* que incorpora a las familias en apoyo a la educación de sus hijos e hijas. Esta condición

Foto: Governo de São Paulo



supone una disyuntiva compleja ya que, como en el caso de Uruguay, se desplaza a las personas adultas en tanto que sujetos de derecho a la educación y por otro lado se les sitúa como parte de la educación de otros desde una intencionalidad de *aprendizaje intergeneracional*.

La mención de la *formación* para y con los sujetos docentes y educadores de la EPJA ha sido variada, aunque escasa. Chile, El Salvador, Guatemala, Haití, México, Paraguay, Perú y Venezuela, mencionan estar realizando alguna formación, ya sea en cuestiones digitales; en los procesos de seguridad en la pandemia, o en temas específicos. Los medios de formación varían, pero en su mayoría se basan en *webinars* o en la entrega de materiales mediante las páginas web o las plataformas en línea donde se alojan también los recursos de aprendizaje para las personas jóvenes y adultas. En Bolivia, en el caso de la modalidad semipresencial, se harán actividades de autoformación y práctica, adicionales a la disponibilidad de cursos en línea; en Venezuela, la Misión Robinson ofrecerá jornadas formativas presenciales para educadores, en los distintos enclaves donde ellos trabajan; en Argentina, con su plataforma *Seguimos educando*, se ofrecerán cursos autoasistidos para docentes, a través de la plataforma del Instituto Nacional de Formación Docente; y en Guatemala se desarrollará el diplomado de implementación en línea del *Currículum globALE* para América Latina, para la formación de educadores de personas jóvenes y adultas.

Las personas jóvenes y adultas como sujeto de derecho, aparecen en los documentos en tanto que receptoras de los programas y servicios educativos para la continuidad, si bien con cierta frecuencia se alude a sus condiciones de exclusión, sus necesidades e intereses, en ocasiones como una fórmula repetida. En Brasil, la estrategia de gestión del MEC ha sido intentar homologar la educación con personas jóvenes y adultas con el sistema educativo general, haciendo distinciones mínimas solo al referir a las características propias de la población que acude a EPJA. A excepción de Bolivia, Guatemala y México, diversidades como las poblaciones indígenas, migrantes, refugiados o personas con discapacidad están prácticamente ausentes del discurso documental encontrado.

La relación existente entre los sujetos de la educación con personas jóvenes y adultas y las estrategias utilizadas para la continuidad educativa y la entrega de materiales, determinó un *vínculo* basado en el intercambio personal. Ya fuera a través de las redes sociales, principalmente el *whatsapp*, como se menciona en países tales como Chile, México y Paraguay; o vía mensajerías de texto, como lo expresado en la información de Guatemala; o por medio del teléfono, dicho por Ecuador y México, que refieren haber generado un proceso de acompañamiento que dio posibilidad de tener mayor cercanía de las personas y favorecer su permanencia educativa. Una educadora afirma que, al mantener una comunicación efectiva, independientemente del canal, *se logra generar una cercanía con el estudiante y sus familias; los estudiantes me realizaban diferentes preguntas vía whatsapp, a veces sólo buscaban saludarme o preguntarme cómo estaba, eso se transformó en una rutina durante la pandemia*. En este mismo sentido, la dimensión del *cuidado socioemocional*, que constituye

un emergente de la mayor envergadura en la situación de pandemia y que, si bien se hace patente en varios de los documentos programáticos, de orientaciones educativas o en las menciones a la formación, reposa fundamentalmente en las y los educadores y docentes. Chile, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú, incluyen explícitamente en los documentos encontrados este aspecto, ya sea como parte de la adaptación curricular y sus actividades conexas, como líneas de ayuda que atienden a toda la población o, en menor medida, como atención directa a las personas mediante la coordinación con instancias locales. Panamá, por ejemplo, en su documento relativo al currículo oficial priorizado y adaptado a la situación de emergencia para la educación con personas jóvenes y adultas, parte de formular, en el espacio educativo, un diagnóstico de la situación socioemocional de las personas para adecuar algunos objetivos, competencias y contenidos a la situación que se presente, y para ofrecer apoyo socioemocional a través de gabinetes psicopedagógicos y equipos de Servicio de Apoyo Educativo y de Orientación. Destaca la ausencia de una propuesta de inserción curricular para la educación con personas jóvenes y adultas, en la que se dé el *desarrollo de capacidades socioemocionales como un continuo integrado y permanente*.

La dimensión pedagógica

La mayor parte de los países presentan información documental en la que se menciona algún tipo de priorización o adaptación curricular *a partir de lo existente previo a la pandemia*. Bolivia determinó que se dará continuidad a los procesos de transformación curricular de la Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas, como parte del trabajo iniciado antes de la pandemia y con carácter único, diverso, modular integral y flexible; de la Educación Secundaria para Personas Jóvenes y Adultas para contribuir a su desarrollo integral; y de la Educación Técnica Tecnológica Productiva para potenciar las capacidades productivas. En el caso de Brasil, en el marco de iniciativas locales, algunos estados elaboraron orientaciones curriculares específicas; entre ellos sobresale el Estado de Espírito Santo, que propone para la educación con personas jóvenes y adultas adecuaciones curriculares que tengan un eje común orientado al mundo del trabajo, en todas las áreas del conocimiento. Se señala, además, la opción de aprobación automática entre primer y segundo módulo para apoyar la retención de estudiantes. En Chile el documento respectivo incluye una priorización de los objetivos de cada una de las asignaturas y sectores de enseñanza del currículo vigente. En Colombia, posterior al decreto derogatorio de la supresión de la educación con personas jóvenes y adultas, se informa que en los nuevos proyectos de alfabetización se ofrecerá formación en competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas, así como la oportunidad de adquirir habilidades sociales, científicas y ciudadanas a partir de los saberes ancestrales acumulados a lo largo de la vida. En Haití se puntualiza que el proceso de aprendizaje privilegiará el conocimiento y análisis de los derechos civiles, políticos y económicos. Panamá señala que el nivel de primaria de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) enfatizará



Foto: Valdir Rocha

el estudio en español y matemática. En Paraguay y Venezuela se dosifican los aprendizajes con actividades semanales; y en Perú, además de ello, se plantea como desafío el reconocimiento de los aprendizajes previos, potenciar el autoaprendizaje y la tecnología como competencias transversales en el currículum.

Las propuestas de priorización, adecuación y/o dosificación curricular en general traen aparejados criterios y procedimientos para la evaluación del aprendizaje en las que se da una flexibilización de tiempos para la presentación de exámenes o bien se diversifican para incluir diferentes evidencias orales o escritas y portafolios educativos que, además, pueden ser entregados por una diversidad de medios como son las redes sociales o de manera presencial. En el caso de Guatemala se cancelaron las evaluaciones temporalmente y en el de República Dominicana se tomó la decisión de aprobar automáticamente a todos los estudiantes con base en el seguimiento de evidencias de aprendizaje.

Los *materiales educativos* disponibles en las páginas y plataformas de los ministerios que concretan las propuestas curriculares ajustadas son, en muchos casos, aquellos con los que ya se contaba antes de la pandemia y cuyo manejo diferenciado se les indica a los docentes o educadores a través de una diversidad de recursos como fichas, planeaciones y dosificaciones, manuales y orientaciones. De igual modo, para las y los participantes jóvenes y adultos, los libros y cuadernos ya existentes previamente a la pandemia se complementan con resúmenes y guías de estudio. En el caso de Paraguay, a través de *Tu escuela en casa*, se ofrecen recursos audiovisuales y bibliotecas digitales tanto para docentes como para estudiantes, programas de estudio y materiales específicos de trabajo para cada nivel educativo de la educación permanente. En la experiencia de Perú,

con el apoyo de la DVV, en la pandemia ha continuado el programa *Aprendo en Casa*, que proporciona materiales y textos digitalizados. Así también apoya la caja de herramientas *Adult learning and education* (ALE) que proporciona recursos metodologías y enfoques para la enseñanza y la educación de adultos que pueden ser utilizados libremente.

Financiamiento y datos

Algunos problemas derivados de la posición que ocupa la educación con personas jóvenes y adultas en los sistemas educativos nacionales, conllevan el que, aunque constituya una oferta específica, la información de carácter estadístico y financiero, particularmente en el contexto de pandemia, se invisibiliza en el marco de las acciones de la educación básica en general. Esto ocurre prácticamente en la totalidad de los países, de modo que la escasa documentación disponible ofrece cifras aisladas y descontextualizadas, o sin referencia temporal.

Dicho esto, entre lo poco disponible se encontró que, en el caso de Brasil, los datos del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) correspondientes al Censo Escolar 2020 muestran que en la EPJA hubo una caída de un 8,3% en el número de matriculados en relación con el mismo período de 2019, lo que equivale a 270 mil personas menos en las aulas. Esos mismos datos muestran que en la población negra se concentra la mayor deserción arrojando un 75,8% del total en el nivel fundamental y un 67,8% en el nivel medio. Para México, en cambio, se ofrecen cifras relativas a un .7 % de disminución del rezago en 2020 en relación con 2018, si bien su portal de datos estadísticos muestra que el total de graduados, comparando cifras acumuladas anuales enero-junio, disminuyó un 56% entre 2019 y 2021. Perú en tanto, comenta tener una atención anual constante en alrededor de 230,000 personas entre las que se encuentran pescadores artesanales, campesinos, adultos mayores, madres adolescentes, víctimas del terrorismo, poblaciones indígenas, personas con discapacidad, personal del servicio militar voluntario, así como internos de los centros penitenciarios y centros juveniles. El Salvador, por su parte, de acuerdo con las Memorias de Labores, informa que en EPJA: “[en] los programas de Educación de Jóvenes y Adultos (Modalidades Flexibles) y Alfabetización y Educación Básica para la Población Joven y Adulta, el primero atendió a 43,817 estudiantes ... el segundo atendió a 43,894 personas jóvenes y adultas: 41,936 en Alfabetización y 1,958 en Continuidad Educativa”⁷.

En cuanto al rubro de financiamiento, de acuerdo con información levantada por CLADE-El Salvador, luego de la pandemia se han mantenido los programas de alfabetización, educación básica y alfabetización para jóvenes y adultos. Estas modalidades han sufrido recortes presupuestarios y de cobertura en los últimos años. Se pasó de una inversión de \$ 9,5 millones en 2019 a \$ 8,1 millones en 2020 (este

⁷ https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10221.pdf

monto incluye los recursos asignados a través de instituciones implementadoras y los administrados desde las direcciones departamentales de Educación).

3. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Una primera constatación que cruza el análisis documental es la diversidad y dispersión de fuentes que dificulta una sistematización actualizada de la situación de educación con personas jóvenes y adultas. La carencia de un Observatorio que ponga a disposición políticas, planes e información de la EPJA se hace evidente; en las estadísticas oficiales y comparables a nivel latinoamericano no existe un módulo específico que capture información sobre la educación con personas jóvenes y adultas. Una fuente usualmente utilizada a nivel de ALC como es SITEAL no dispone de información sobre EPJA.

El análisis documental de los organismos internacionales en referencia a la educación con personas jóvenes y adultas también se ve obstaculizado por la falta de visibilidad que tiene en los documentos respectivos. Llama especialmente la atención estudios realizados por la UNESCO en ALC en el primer año de COVID en donde no se menciona la EPJA, ni siquiera para explicitar su omisión. Con frecuencia se constata que, desde la mirada internacional, la EPJA no es visible ni como modalidad dentro del sistema, ni como sujetos de derecho a la educación. La mención a los adultos se vincula con apoyo a los niños, niñas y adolescentes, no se percibe el derecho a su propio desarrollo educativo. Otra tendencia que con frecuencia se puede observar es la visión de una EPJA subsumida en la mención al paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida, de alguna manera la perspectiva ha sido incorporada pero no como revitalizador de la educación con personas jóvenes y adultas sino como una manera de contenerla, pero a la vez quitándole identidad.

Existen otras voces provenientes de agencias de cooperación, de movimientos de organizaciones sociales de la EPJA en ALC, la mayoría proveniente de experiencias históricas y actuales de décadas de educación popular y de trabajo con poblaciones locales con los cuales se realizan acciones que se vinculan en red. Esas voces asumen una visión de la educación con personas jóvenes y adultas que busca nuevas perspectivas, no obstante, su impacto es limitado por las políticas de los países. Políticas que suelen tener gran fragilidad institucional, como se puede verificar en el análisis pormenorizado de los dieciocho países.

Este panorama descriptivo general da cuenta de que, si bien algunas transformaciones en la concepción y organización educativa han venido a instalarse paulatinamente, al tiempo la educación con personas jóvenes y adultas aparece fragilizada y diluida en una multitud de esfuerzos globales que priorizan la educación “regular” de niños, niñas y jóvenes.

No se le mira como bien público y responsabilidad del Estado, que debe garantizar

su acceso y goce efectivo, así como los recursos necesarios para alcanzarlo. La invisibilidad de sus sujetos centrales, asimismo, se hace evidente en las estrategias y recursos de los que se echa a mano de manera improvisada y pocas veces con un plan de mediano plazo, y en los que no tiene presencia ninguna recuperación ni de las experiencias, saberes y formas de organización y gestión de las comunidades y las personas jóvenes y adultas, ni de los educadores y docentes. El distanciamiento de las esferas de poder y tomadoras de decisiones con las situaciones que evidencia la crisis civilizatoria y sus efectos, así como la carencia de un conocimiento, un reconocimiento y un compromiso contrastado con las realidades presentes y su prospectiva, y de la reflexión en torno a la trascendencia a escala social de la educación con personas jóvenes y adultas, llevan a que se actúe en consecuencia.





Foto: PXfuel

III. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN PROVENIENTE DE ACTORES DE LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Este capítulo tiene como propósito documentar, a partir de una descripción analítica, las perspectivas, experiencias y opiniones no generalizables de actores de la EPJA en el territorio. Presenta la sistematización de la información recabada de los conversatorios con profesionales de los ministerios, especialistas, educadoras y educadores que refieren a la institucionalidad vivida a través de acciones, problemáticas y posibilidades, así como sus propias perspectivas. En este proceso se identificaron cinco ámbitos: institucionalidad; sujetos de la pandemia, condiciones de uso de las tecnologías digitales y medios de comunicación; dimensión pedagógica; y financiamiento.

1. INSTITUCIÓN

Desde la perspectiva de derechos, los gobiernos son garantes de la educación. Una de las formas de cumplir esta responsabilidad y garantizar este derecho son las instituciones que, dentro y fuera de los ministerios de educación y en alianza con otros sectores e instituciones, desarrollan acciones que permitan su ejercicio pleno. La organización, regulación y desarrollo de acciones son clave para la atención a la población joven y adulta. Con esta perspectiva, en este apartado se presentan nudos críticos de las prácticas institucionales y posibilidades a partir de la información disponible. A través de los conversatorios fue posible identificar los siguientes rasgos o nudos problemáticos de la institucionalidad en contexto de pandemia. Uno de ellos es ratificar y reconocer que las instituciones se inscriben en los proyectos políticos educativos y los proyectos de desarrollo de los gobiernos de los diferentes países. Esta visión deriva en acciones concretas en existencia misma de las instituciones, sus recursos y formas de gestión.

Así, hay una nación que cerró la instancia responsable de la EPJA para garantizar

este derecho como es el caso de Brasil. En otros, las acciones frente a la pandemia dependen de los cambios gubernamentales que impactan en las instituciones y los rumbos que toman, así como de la propia organización y la valoración interna de la educación de EPJA y la educación no formal como es el caso de Uruguay, México y Paraguay; en República Dominicana se relaciona también con el cambio de gobierno que cerró algunos centros. En Argentina el espacio institucional de la modalidad deja de existir en un gobierno durante cuatro años, a pesar de estar en la ley y posteriormente; en 2019, se recupera la Dirección de Personas Jóvenes y Adultas y se retoma el contacto con las personas y las actividades; en ese contexto llega la pandemia.

En Chile en 2017 se logra que las computadoras también se den a personas adultas y después se cambia la administración, con lo que la entrega fue inestable. En República Dominicana hubo tres procesos electorales, en agosto hubo un cambio de gobierno, y lo que se planteó como previsión se hizo a un lado; la falta de continuidad en las políticas trajo como consecuencia una suerte de paralización que tuvo efectos no positivos.

Se habla de político pedagógico en la medida que tiene consecuencias en el plano mismo de la metodología didáctica, tal es caso de Brasil en donde, en un alineamiento de la EPJA con las políticas del gobierno actual, se propuso el método fónico en la alfabetización.

Estos diálogos confirman el *carácter marginal y de desigualdad institucional* de la EPJA en el Sistema Educativo Nacional (SEN) que tiene repercusiones en el contexto del ciclo pandémico y atenta no solo contra el derecho a la educación, sino contra el ejercicio de otros derechos. La no distribución equitativa de equipos de computadora a estudiantes de la EPJA, como sí se hizo en la educación regular de niños, niñas y adolescentes, tuvo efectos en la pandemia; tal es el caso de Uruguay, donde, no obstante contar con programas que lograron altos niveles de equidad en materia de conectividad, no se favoreció a los estudiantes de alfabetización y de educación básica, aunque sí se brindó a estudiantes de un programa particular que atiende a jóvenes que se encuentran fuera de la escuela y el trabajo y a las familias.

Los y las estudiantes tampoco gozan siempre de las colaciones que se dan a la educación regular como en Paraguay, lo que se asume desde los propios educadores y personal de trabajo en campo. Las cartillas de la educación regular se llevaban a la de personas adultas, sin reconocer su especificidad, como sucedió en Argentina. Adicionalmente, las medidas de atención en EPJA fueron tardías en relación con la educación regular, como se indica desde la República Dominicana. No hubo una oportuna gestión del riesgo en estado de crisis y en otros casos aún no ha llegado.

La mayoría de los países cuentan con instancias, programas e institutos, pero con debilidad para asegurar este derecho en la medida que ya había insuficiencia en los espacios para la EPJA, lo que se agrava con la pandemia, tal es el caso de Chile que cuenta con limitación en el número de centros de educativos y México, que tampoco

cuenta con un número de centros educativos acorde con la cantidad de personas que demandan este servicio. Ahora, se da una adaptación forzosa para atender en línea; esta situación presenta una doble problemática: falta de espacios institucionales y falta de apoyos, lo que tiene repercusiones en contexto de pandemia.

Ningún caso reporta el fortalecimiento de las instituciones de EPJA en el marco de la pandemia, de hacerlo hablaría del reconocimiento de su potencia en una situación de crisis, ya sea por la importancia que reviste el apoyo desde y para las familias al mudarse los trabajos escolares a casa, o bien por tratarse de un campo que mira más allá de los conocimientos escolares, ella tiene la posibilidad de una acción ampliada. Su reducción a los últimos escalones, ceñida a una sola dirección, impide abrir espacios que comprendan lo no escolarizado y las posibilidades de hacerse cargo de la propia vida, como lo menciona un participante de Bolivia.

La *vulnerabilidad institucional* da muestra de la fragilidad y riesgo en que se encuentran los espacios y su dependencia de la voluntad política, a pesar de la demanda social por espacios para el ejercicio del derecho a la educación y que los países suscriben los acuerdos internacionales y consignan el derecho a la educación en sus documentos normativos.

Otro rasgo es que la *estructura institucional* precedente a la pandemia permitió o no la continuidad de las actividades, tanto por razones de prácticas educativas promovidas desde la institución, como en el caso de República Dominicana, como por la conectividad en el caso de Chile, aunque la EPJA no fue beneficiada, por ejemplo, con computadoras para los estudiantes.

Un rasgo relevante más, está relacionado con la infraestructura institucional, es decir la relación de las instituciones de la educación regular de niñas, niños y adolescentes y las actividades de EPJA. Como es sabido, en los países de la región de manera histórica la EPJA se alberga en instituciones de la educación regular si es que existen convenios o acuerdos en la comunidad. Al estar estos centros cerrados, la continuidad de sus propios procesos, condiciones y posibilidades fue más compleja.

De igual forma, al trabajar en mercados, iglesias, plazas, se dio una inoperancia de algunos protocolos para dar continuidad a las actividades educativas como lo reconoce Chile. Estos espacios de la EPJA, que en el mejor de los casos eran escuelas, tampoco contemplaron en sus protocolos de continuidad y regreso a clases de manera gradual, combinada, a distancia, híbrida, dual, como se le denomina en diferentes países, a las personas jóvenes y adultas que no figuran en la comunidad educativa de manera formal.

La relación entre la condición, las problemáticas sociales y la EPJA es un ámbito por fortalecer y que la pandemia cataliza. Las problemáticas sociales que acontecen en ALC, como es el caso de las migraciones, no han sido vistas en las estrategias de EPJA y menos aún en la pandemia. En Chile llegan migrantes que acceden a la EPJA,



Foto: SESI Goiás Brasil

quienes además del problema del idioma, no pueden acceder a las computadoras y por tanto en la pandemia no se les puede atender.

Otro caso lo presentan la atención educativa a personas jóvenes y adultas en situación de privación de libertad. En Uruguay, por ejemplo, hay ya acciones para la atención en los centros penitenciarios que requieren medidas específicas y que se trabaja también como un campo de problemas relacionados con la condición de los ámbitos que se abordan en las instituciones de EPJA.

Por otro lado, las acciones institucionales que atienden el desempleo y el trabajo informal a través de propuestas para la formación profesional y para el trabajo resulta también un campo en el que los ministerios de educación han avanzado con estrategias interinstitucionales. Algunas experiencias relevantes como la de Uruguay les provee de alimentación, beca y conectividad; todo ello se vio alterado por la pandemia. La condición de las mujeres y de población indígena se agrava en esta crisis al requerir un fortalecimiento de las acciones dirigidas a esta población desde la interculturalidad constituido por la generación, el género y la situación étnica.

Otro rasgo tiene que ver con la relación de la EPJA y el sistema educativo nacional (SEN). La relación debe verse a la luz de las interacciones que estas instancias tienen. Una mirada desde Argentina señala que es el mismo sistema quien excluye a las personas que ahora se encuentran o pueden encontrarse en la EPJA; es decir, son su responsabilidad y deben atender a esta población.

Otras perspectivas, Uruguay, República Dominicana, miran la interacción entre la EPJA y los procesos del sistema regular de educación desde cómo se interrelacionan en las comunidades y *familias como un encuentro de sujetos de derecho*, y no solo de apoyo, ya que algunas iniciativas institucionales favorecen a las familias centrando la atención en estudiantes de las escuelas regulares, pero no miran a las personas jóvenes y adultas más allá de personas de apoyo, es decir, como sujetos de derecho. Diversos países, como Uruguay y Chile, señalan que se entregan computadoras a estudiantes, pero como apoyo a los estudiantes y no para las personas adultas.

Se trata de renovar los SEN, reconociendo a la EPJA, no como un campo más y adicionalmente marginal, sino como campo estructurante, soporte en sí mismo, y para otros. Se trata también de reconstruir los SEN desde la EPJA a partir de la contribución de esta para la transformación y la inclusión en su rol político como lo señala un participante de Bolivia. Este contexto de pandemia es una posibilidad para lograrlo.

En términos del rasgo de *interinstitucionalidad, alianzas con la sociedad civil y cooperación internacional*, el desafío es aún grande. Dadas las circunstancias de la pandemia, los conversatorios reportan algunas acciones, sobre todo con los ministerios de salud, para la elaboración de protocolos, pero las acciones fueron insuficientes para responder a la pandemia en términos de asegurar la continuidad y los soportes que lo hacen posible. El antecedente, por ejemplo, de iniciativas en el ámbito del trabajo, como Uruguay con el ministerio del trabajo, fue una posibilidad de continuidad. Las alianzas con sectores de la sociedad civil, como en República Dominicana, fue condición de posibilidad de continuidad, a través de la radio, estableciendo un apoyo mutuo de intercambio de contenidos y conocimientos radiofónicos con una sociedad civil.

Un nudo problemático muy relevante que contribuyó a la continuidad se dio a *nivel local y comunitario*. Adquiere este sentido en la medida que tensa las acciones con la institucionalidad gubernamental y, al mismo tiempo, posibilitó la continuidad no solo de las acciones en sí mismas, sino de mantener un vínculo afectivo, pedagógico que es elemento central en los procesos educativos como se pudo constatar con la experiencia de República Dominicana.

Movimientos sociales como en Colombia, que demandaron la apertura de los centros educativos en condiciones de seguridad, permitieron revertir una decisión y se trabaja para hacerlo en condiciones de seguridad. Las actividades de incidencia lograron un avance necesario, pero aún insuficiente para reconocer a la EPJA en la Constitución y en la Ley General de Educación de manera más visible, pero no llega aún a las prácticas institucionales como se muestra en el caso de México y en este contexto de pandemia.

Otras experiencias como en Villa María en Argentina, se desplegaron gracias a una visión de derecho a la educación, a la voluntad política coyuntural y la interinstitucionalidad con la educación superior, en ese caso con la Universidad

Tecnológica, la asesoría internacional desde México, la construcción de un equipo local y al reconocimiento de la especificidad de la EPJA.

Varios y varias participantes coinciden en relatar el regreso temprano al campo de docentes que, unas veces en conjunto con los recursos comunitarios, por ejemplo, sus formas de organización y comunicación comunitaria, lograron entablar el vínculo con estudiantes de EPJA. Así, la radio y un megáfono comunitarios permitían avisar dónde y cuándo les dejaban materiales escritos que los mismos educadores habían elaborado, como es el caso de la docente de Oaxaca, México. La solidaridad y la cooperación comunitaria fueron bases centrales para el desarrollo de las actividades, como lo describen varios países.

Debido a que el nivel de contagios se concentra en ciudades grandes, las prácticas institucionales en las jurisdicciones de EPJA en algunos países como Chile y Argentina se situaron en comunidades lejanas con poca población y dispersa, lo que es una paradoja, ya que son comunidades que no eran atendidas tradicionalmente.

En prospectiva, diversas participaciones de los conversatorios insistieron en la necesidad de una *política de estado*, como ya se ha dicho antes y no se ha atendido del todo, que trascienda los gobiernos o bien que estos refuercen lo que se había hecho de manera antecedente y con una perspectiva de mejora y no de retroceso. Ello implica el diálogo de los gobiernos, con la sociedad civil y otras instancias de cooperación internacional para la toma de acuerdos y garantizar este derecho.

La *renovación institucional* en el marco de la transformación del SEN es una perspectiva que demanda su flexibilización, así como la consideración de la EPJA en su papel central que en este contexto es vital. Pero de manera sustantiva tiene que ver con cómo las instituciones definen y operan la EPJA, considerando qué pedagogía sostienen, porque ello deriva en acciones institucionales y de gestión como horarios, apoyos, organización comunitaria y en financiamiento como también lo señala el participante de Bolivia. Es imposible separar las prácticas de los conceptos que subyacen.

Finalmente, es relevante señalar la coincidencia de participantes en términos de la ausencia de datos en materia de EPJA en los órganos internacionales que no consideran este campo incluso en este momento de pandemia.

Otra coincidencia es la necesidad de advertir la tendencia de los órganos internacionales a colocar un modelo educativo basado en la virtualidad; la alerta que deriva consiste en prestar atención en la posibilidad de la educación virtual, pero con ciudadanía digital. En ese sentido, es importante también advertir el riesgo de favorecer a las grandes transnacionales que, a través de la venta de diplomas, inyectan una ideología en el campo educativo como lo señala el participante de Uruguay. Y recordar que la tecnología es un bien público que provee autonomía del sujeto, como coloca la participante de Brasil.

Asimismo, los diálogos destacan la necesidad de producir conocimiento en torno a la EPJA y que sea un recurso habilitador de las instituciones para favorecer el derecho a la educación desde una mirada crítica que muchas veces la propia comunidad académica omite y en el propio campo educativo favorece el carácter marginal, de tal manera que asistimos a un doble problema, el del campo educativo mismo y el de la sociedad. Es necesario avanzar en dejar de identificar la educación con la escuela y tejer redes institucionales, como lo propone también el participante de Uruguay, para avanzar en el conocimiento con especificidades y mirada amplia de la EPJA. En este sentido también coinciden en la necesidad de que se realicen diagnósticos institucionales de la EPJA en la pandemia a fin de conocer y generar acciones más pertinentes.

En suma, la institucionalidad en EPJA es un amplio campo de limitaciones y posibilidades comunitarias que imprimen una condición en la pandemia. Es necesaria una revaloración social como lo señala el participante de Bolivia, y considerar las necesidades e intereses propios de las personas para vivir bien, para un buen vivir, tanto de la vida humana, como la de la naturaleza. Es necesaria una educación integral, que asuma que la formación socioemocional y la convivencia son necesarias en el buen vivir. En ello las instituciones como expresión de la garantía del derecho a la educación por la vía gubernamental, en alianzas con la sociedad civil es crucial.

2. SUJETOS DE LA EPJA, EN LA PANDEMIA

El análisis de los conversatorios permite identificar una diversidad de sujetos cuyas acciones hicieron presente a la EPJA en el campo para demandar y actuar en su desarrollo. De esta manera, se identificaron a docentes, personas jóvenes y adultas, organizaciones sociales, redes, universidades y personas de los ministerios. A través de sus voces y experiencias se identificaron cinco líneas: participación, organización, formación, estrategias docentes y apoyos.

En el primer caso, las formas de participación difieren de acuerdo con las condiciones, roles, territorios y ámbitos de práctica. Las prácticas de diferentes actores se tensan con base en los conceptos de EPJA que subyacen y los sentidos sociales que se le asigna.

A la *participación en la pandemia* le antecede una cobertura limitada como lo señalan Colombia, Argentina y México. En la crisis pandémica, la participación en los programas fue variada dependiendo de las condiciones, infraestructura precedente, organización de docentes y personal de apoyo en campo y posibilidades de conectividad. En términos de la condición para la continuidad, las poblaciones en mayor desventaja social y la juventud de sectores populares figuran entre los más afectados, como sucedió en México; y en Brasil ocurre que hay personas sin casa, sin comida, desde luego sin conectividad, lo que imposibilita su participación.

Otro sector fuertemente afectado en su participación son los adultos mayores que tienen menos posibilidades de conectividad y alto riesgo de contagio con consecuencias tal vez fatales, y que al inicio de la pandemia se consideraba la población más vulnerable. Otro aspecto referido desde Paraguay es que los adultos son los más afectados por su resistencia y dificultad con lo virtual; los jóvenes tuvieron mayor posibilidad de adaptación. Ello sucede en situación de precariedad social y carencia de conectividad y dispositivos para participar en las alternativas educativas gubernamentales.

Hay una relación entre las condiciones laborales de las y los docentes y las posibilidades de continuidad que pudieron favorecer la participación de educandos. Las y los educadores que tenían mejor condición laboral, con posibilidades de mantener un salario, tuvieron mayor acceso a formación en plataformas institucionales, aunque en casos como México, que trabaja con voluntariado, el acceso a las plataformas es para todas y todos los asesores; en otros casos la formación se limitó a su personal contratado.

Es importante señalar que hay coincidencia en los países acerca de la preocupante salida de jóvenes de las escuelas y de los propios estudiantes de EPJA, de la prospectiva de que sean los espacios de EPJA demandados por esta población. No obstante, también se coincide en señalar que la EPJA que reciba a esta población no puede ser la misma, tendrá que transformarse; en ello hay ahora una gran posibilidad para avanzar en una EPJA integral e inclusiva, ampliada.

También fue variada la experiencia de acuerdo con los niveles que se ofrecen; así, se vieron más afectadas las personas de los niveles de alfabetización y educación primaria en México y estos niveles se pospusieron en Argentina; mientras que la educación secundaria pudo continuarse en línea semanas después del cierre y ante la incertidumbre. En el ámbito de la educación carcelaria o de privación de la libertad se hicieron acciones diversas como la entrega de paquetes de materiales y puntos de conectividad a fin de favorecer el acceso, como en el caso de Ecuador.

En República Dominicana sí hubo una reducción en los centros educativos debido a que, a pesar de que el gobierno amplió el ancho de banda en articulación con las empresas privadas, no llega a zonas lejanas porque a estas últimas no les es redituable; donde hay banda ancha se retrasó la entrega de equipos y ello limitó la participación. Asimismo, la atención se redujo de 650 a 147 personas porque no han sido nombrados los maestros por contrato para trabajar con adultos, así que cerraron los grupos.

De esta manera, se intensificó la publicidad para convocar a las personas a ingresar y reingresar. Se relaciona la participación con la necesidad de flexibilizar los modelos educativos. Es relevante porque la participación no solo depende de la condición de las personas, sino de las condiciones de las alternativas educativas gubernamentales, con esto último coincide la participante de El Salvador.

En Perú se atendía a 850 CEBA en tres formas: presencial, semipresencial y de ellos cerca de 60 eran a distancia. Al quedar las actividades en esta modalidad, bajó la participación, ante lo cual el gobierno realizó una estrategia de reinserción para volver a captar a estudiantes. De cada 100, 87 ya están reingresando. La participación también se fortaleció con la radio específica para personas adultas y la estrategia intergeneracional para la incorporación de personas adultas mayores. Para los penales hubo material específico a través de los docentes.

Tres casos muestran aumento en la participación, uno de ellos lo reporta Argentina a partir de una experiencia local derivada del proyecto de EPJA que se trabaja y las alianzas, en este caso, con una fábrica de trabajadores que solicitó el apoyo; en el caso de México se puede deber al acceso en los medios digitales dados los horarios de trabajo que les impedían participar en los programas y ahora que están más disponibles en línea pueden trabajar en sus tiempos disponibles. Ecuador destaca el aumento en la participación de estudiantes en sus programas en el año 2020 como consecuencia de las estrategias seguidas.

Otro sentido y práctica de la participación lo constituye la movilización social. Las juventudes latinoamericanas se configuran como sujetos de la reivindicación del derecho a la educación en movimientos en Colombia, Chile y Perú; son participaciones de jóvenes que se configuran como sujetos políticos, sociales transformadores cuyas estéticas y políticas los lleva a ser más protagónicos. En el caso de Colombia, la juventud junto con la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación consiguió una movilización juvenil que logró revertir el cierre de centros de educación de adultos y ahora pugnará por un aumento en el financiamiento.

De igual forma, las universidades contribuyen en la formación, aunque no de manera suficiente, ya que hace falta mayor aporte desde la investigación a partir de la apertura de líneas de investigación y de procesos de formación en el campo de EPJA. También las organizaciones civiles fueron consideradas en los conversatorios, como el caso de Perú y Guatemala; iniciaron atendiendo lo más urgente, lo socioemocional y alimentos en el caso de Chile, hasta apoyar en los propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las redes constituyen otro sujeto participante, ya sean de carácter virtual o presencial; en ámbitos como la docencia en Colombia, sin embargo, es relevante recuperar la reflexión acerca de que las redes requieren que las propias personas jóvenes y adultas se sumen a ellas y participen desde allí mismo y no solo como depositarias de la educación de personas adultas.

En relación con la *organización*, esta fue un aspecto relevante tanto en los espacios gubernamentales como en el campo mismo de trabajo en comunidad. Así, se puede documentar la organización de los equipos centrales para lograr la autoformación en competencias digitales en el estado de México y de allí compartirlas con docentes. Asimismo, la organización con las comunidades para lograr continuidad, los trabajos entre docentes a partir de *whatsapp* para compartir estrategias, representan formas

diversas de organización con fines y ámbitos también distintos, pero que inciden en el propósito de mejora de la EPJA.

La organización en redes universitarias o la RED EPJA que narran Colombia y México son relevantes en la medida que representan un espacio de conjunción de esfuerzos para fortalecer a la EPJA. La organización misma es un espacio de enseñanzas y aprendizajes; por ejemplo, aprendieron a reunirse de manera virtual y, como lo señalan algunas y algunos participantes, la organización mueve solidaridades y apoya visiones más de comunidad para la mejora y transformación de la EPJA.

En la línea de *formación* las respuestas ministeriales y las experiencias son también variadas. La gran mayoría se sitúa en el marco de las respuestas a la educación de la niñez y la adolescencia en programas y planes que los ministerios emitieron ante la pandemia.

En El Salvador se privilegiaron cuatro fases: prevención e información; continuidad educativa; transición acelerada hacia la digitalización de la educación; e inclusión y diversidad pedagógica. En EPJA se centraron en la continuidad educativa. En la fase de contención de la emergencia se pudo digitalizar el material y, como ya había antecedente de la metodología semipresencial y aula invertida, hubo más herramientas para afrontar la crisis. Sin embargo, esto derivó en la necesidad de formación docente, para lo cual se planeó un proceso formativo por parte de la Secretaría de Innovación de la presidencia con las siguientes acciones: se habilitaron plataformas para docentes y se elaboró un manual de herramientas tecnológicas. También se hizo un diagnóstico y se vio que un número importante de estudiantes y docentes tenía problemas de conectividad.

En Perú, la estrategia de reinserción demandó de los docentes el conocimiento de la tecnología, para lo que se hicieron campañas para la capacitación en este tema. En la República Dominicana el desplazamiento a lo digital representó retos para la docencia, por lo que se implementaron cursos técnicos para docentes a través de becas en articulación con el CREFAL.

Una experiencia local en México trabajaba todo de manera presencial. Ante el cambio a lo digital, desarrollaron estrategias de autocapacitación en la comunidad de las oficinas centrales y, de manera paralela, elaboraron un programa de formación continua en lo digital y en el tema socioemocional dadas las pérdidas de familiares por el COVID-19 y los niveles de angustia presentados. La situación llevó a querer conocer, a hacer con estrategias contextualizadas y a la afectividad en el vínculo con estudiantes. Ecuador suma a los contenidos de la formación docente la necesidad de partir de los conocimientos y las necesidades de estudiantes en este tiempo de pandemia y privilegiar las interacciones educadores y educandos.

Es relevante también lo que señala el participante de la República Dominicana acerca de que la formación, además de los conocimientos tecnológicos, requiere también sensibilidad y contenidos en torno al derecho a la educación.



Foto: Governo de São Paulo

En suma, es necesario mirar no sólo las acciones de formación, sino también sus propios contenidos que se desplazaron hacia la sensibilización, lo socioemocional, la interacción humana que significa la educación en situación de pandemia.

México realizó actividades de formación favorecidas por los antecedentes en modalidades virtuales. En la pandemia la radio y plataformas digitales fueron elementos clave para la formación de educadores. En República Dominicana, hubo un impacto positivo de la capacitación de docentes en los procesos y herramientas tecnológicas en todos los niveles, pero otros materiales como cuadernillos ya no llegaron a EPJA. La alternativa fue la capacitación con apoyo de los técnicos, con la experiencia de la modalidad semipresencial y se apoyaron con cuadernillos específicos para EPJA.

A lo largo de los conversatorios las y los participantes refieren coincidentemente la creatividad de las y los docentes, la necesidad de reinventarse, señala una educadora de México que narra la forma en que pudieron desarrollar su trabajo, la solidaridad comunitaria y con sus pares y la necesidad de construir estrategias de atención para las cuales, dice, no hubo mucho apoyo de la instancia gubernamental. En Perú también la creatividad docente ayudó a que las actividades no se cayeran y esta actitud heurística se une al compromiso de los docentes.

La participación de las Universidades puede fortalecerse a través de la investigación y la formación que permita generar conocimiento y cumplir el compromiso social de estas instituciones en un marco de alianza, solidaridad y colaboración.

La línea de estrategias *docentes* en voces de educadores y el educador participante se centraron en la experiencia vivida. En las voces de Colombia, para mantener la continuidad educativa, se trabajó más el acompañamiento con apoyo del estado, a través de plataformas virtuales como *Classroom*, *Goggle* y *whatsapp*, por parte de educadoras y el educador; para quienes no tenían el manejo se mandó material físico, guías didácticas elaboradas por docentes que les dejaba en un lugar y posteriormente se entregaban las tareas, también hicieron visitas presenciales arriesgando su propia salud.

En Paraguay se valoran no sólo las estrategias digitales, sino el amor y el compromiso, pues se entablan relaciones de familiaridad que atienden aspectos emocionales; se reparten fotocopias para enseñanza personalizada, aunque para pocas personas. En República Dominicana se implementó la motivación a través de la radio, la televisión, las iglesias, las juntas de vecinos, las primarias, llamadas telefónicas, envío de tutoriales y videos con apoyo de jóvenes de las familias; de igual forma se hicieron jornadas de motivación, supervisiones y visitas continuas.

En Chile la dispersión geográfica complejizó la atención, por lo que una estrategia fue diversificar las metodologías, es decir, que las formas de atención pedagógica se vincularon directamente con las condiciones de la población; otra estrategia fue el diseño e implementación del *Programa de integración* escolar para la atención personalizada por correo electrónico y llamadas telefónicas, también se usó plataforma Zoom, se establecieron horarios de lunes a viernes y se organizaron concursos de fotografías, de microcuentos, festejo del día del estudiante, veladas, en resumen, actividades que conecten con la afectividad y la creatividad; también hicieron videos para el trabajo de manera asincrónica; otra estrategia fue sumar a estudiantes de diversas especialidades de licenciatura que apoyaran los procesos con las personas jóvenes y adultas.

La participante de México colocó a las comunidades rurales de Oaxaca como una complejidad para trabajar en la virtualidad. Compartió que sus compañeras y compañeros también decidieron arriesgarse y acudir de manera presencial ante la ausencia de apoyos gubernamentales en sus instancias correspondientes. Esto se debió a que no hubo alternativas de apoyo para el programa de *Misiones Culturales*, que además de alfabetización y educación básica trabajan formación para el trabajo y cuyas actividades son más prácticas y requieren presencialidad.

En esta experiencia las y los docentes innovaron y tuvieron que superar obstáculos de formación; otros mandaron videos y mensajes; se creó la figura de un joven monitor para que apoyara a las personas adultas; se usaron las redes sociales que el propio pueblo usaba para la venta de sus productos y a través de estos recursos comunitarios se hicieron salas educativas en *Facebook*. La pandemia generó la

innovación en estrategias pedagógicas como lo señala la compañera de Colombia en el marco de la problemática estatal que no dio más recursos.

En la línea de *apoyos*, hay tres vertientes, la referida a los apoyos del gobierno, a las propias de estudiantes y a las de docentes. En los primeros también se señala en Chile que las bases curriculares no están actualizadas y se requiere ese apoyo que se exacerbó en la pandemia, deben ser pertinentes y considerar a las y los jóvenes y no solo a personas adultas. Eso es una oportunidad para revisar esas bases curriculares.

En Colombia la educación de las personas jóvenes y adultas no está en la constitución de su país y esta situación no favorece la asignación de apoyo. Los propios conceptos de las personas adultas por parte del gobierno, algunas veces dificultan el trabajo y la atención y la posibilidad de crear estrategias con esta población. Por otro lado, en Chile, aunque se les brinden bases de datos para conectividad, no hay antenas o fibra óptica, de manera que el propio estado no favorece la conectividad como un bien público.

Otro tipo de apoyos se refieren a las y los propios estudiantes y docentes. En los primeros su condición de pobreza, desempleo y falta de recursos para la conectividad dificulta la continuidad educativa; sin embargo, se contó con el apoyo familiar y de la comunidad como lo señala la participante de Colombia; también se señala que un recurso importante es el interés de parte de estudiantes, pues no todos los apoyos son materiales, los hay también simbólicos, valorales, emocionales. De ahí que otro participante reconozca que un apoyo importante para la continuidad fue la autonomía de los estudiantes y sentir que se querían más la parte afectiva y emocional, como ocurrió en Colombia.

Para las y los docentes, la solidaridad fue un apoyo central, hacían guías con un tema en común y la transversalizaban con un grado en el que todos trabajaban en Colombia. En República Dominicana se destaca que el propio diseño curricular específico sea un apoyo importante en este momento. En Paraguay recibieron más apoyo de particulares para la bioseguridad, pero no del gobierno; formación sí han recibido por parte del Ministerio de educación en torno a cómo planear las clases a distancia, también un protocolo para el retorno seguro y atención para la salud mental.

A fin de trabajar una estrategia gubernamental pertinente, se sugieren diagnósticos, balances de la EPJA con bases de datos disponibles, profundizar en la realidad que viven los sujetos de la EPJA, docente, estudiantes, promotores en la comunidad. Hay que reconocer que se configura una doble exclusión, en las personas, jóvenes, que salen del sistema regular y que seguramente llegarán a la EPJA, pero que esta debe transformarse.

La participante de México sugiere además la construcción de nuevas sinergias de diferentes sectores sociales, así como construir incidencia en la política en materia de EPJA; para generar política de estado sugieren, desde diferentes roles de

participación, organizaciones sociales, universidades, redes, docentes.

Finalmente, es necesario reconocer, como lo señala el participante de Brasil y en lo que coinciden otros participantes, que la presencialidad es necesaria, que la sociabilidad es un punto muy fuerte y que el significado simbólico de los espacios de personas jóvenes y adultas, puede complementarse, pero no sustituirse.

3. CONDICIONES DE USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

El déficit de competencias tecnológicas afecta a todos los países. Esta falta de competencias es percibida como un obstáculo, especialmente, en los meses iniciales de pandemia y de adaptación forzosa a la comunicación en línea. *Había falta de conocimiento de las herramientas tecnológicas y desconocimiento de su uso*, a modo de ejemplo, en Perú de 850 Centros de Educación Básica de Adultos solo 60 manejaban la tecnología. La falta de familiaridad con la tecnología digital también es señalada en República Dominicana, Colombia, Argentina, Paraguay, Chile, Ecuador, El Salvador. En países como Uruguay las herramientas estaban disponibles, pero no se sabía cómo utilizarlas, *no había un planteamiento pedagógico de cómo acceder, de cómo usarlas* o en Chile, a veces estaban los computadores, pero las personas no sabían cómo conectarse, *sobre todo las personas de mayor edad percibían un abismo digital*.

La percepción de falta de competencias tecnológicas, sucede a todo nivel, incluidos los cargos directivos: *yo misma no sabía usar el zoom*. El déficit inicial incentivó a un proceso intenso de aprendizajes, en la mayoría de los países se pusieron a disposición capacitaciones, inducciones en TIC, en algunos fue masivo, como es el caso de Paraguay donde el proceso involucró a cerca de 80.000 docentes de todo el sistema educativo en capacitación de la plataforma *Teams*. En El Salvador también se informa de la distribución masiva de computadoras acompañada de procesos de capacitación. Simultáneamente, varios de los participantes comparten experiencias de apoyo entre pares, *nos capacitamos entre nosotros mismos* señala una maestra mexicana; participantes de otros países también comparten experiencias de intercambio de aprendizajes: *lo que descubría uno se lo enseñaba a otro*. Ha sido interesante este intercambio porque además del desarrollo de competencias tecnológicas *produce un efecto en el fortalecimiento de la autoestima en las personas que trabajan en los centros*, como señala la directora del Centro Integral de Educación de Adultos de Chile. Este ha sido un valor agregado de la pandemia, comparten desde la experiencia en Paraguay.

El déficit de conectividad es una situación señalada por todos los participantes, con excepción de Uruguay *donde la fibra óptica se extendió por todo el país y la velocidad de conexión es excelente*. En todos los otros países se señalan dificultades de acceso a las redes, no hay conexión o es muy débil; en Ecuador, por ejemplo,

solo el 45% de la población tiene acceso a internet. En las zonas rurales o más apartadas el acceso es nulo o tan inestable que es imposible comunicarse, situación que es descrita especialmente en México: *en las zonas rurales e indígenas no hay internet libre y entonces pagan tarjetitas que valen 20 pesos y se acaban enseguida*. Esta es una causa directa para las posibilidades de continuidad de estudios: *la falta de conectividad provocó gran deserción* en Colombia, lo mismo sucede en Bolivia; en Brasil *se han perdido muchos estudiantes por falta de conexión*. Hemos tenido un alto porcentaje de abandono de las personas de muy escasos recursos por la conectividad, señala una educadora de Paraguay, lo mismo señala la directora de un Centro en República Dominicana, emplazado en una zona montañosa, explica que *por falta de conectividad ha perdido mucha matrícula, antes de la pandemia teníamos 650 y ahora tenemos 147 estudiantes*.

Asimismo, el déficit de conectividad está directamente relacionado con la conveniencia de las empresas, como lo expresa un participante desde República Dominicana, *el déficit de internet está afectado por la zona de residencia y no solo por la ruralidad*, como el servicio es privado, las empresas llegan a donde les es rentable. *El acceso a la conectividad debiera ser público, universal, debiera ser una función del Estado*. En República Dominicana se señala que el Estado ha hecho licitaciones para la compra de dispositivos y de tarjetas/paquetes de internet, pero el proceso de licitación es muy lento, se ha podido entregar solo lo que había en bodegas. En Chile un dictamen de la Contraloría permitió flexibilizar recursos y comprar *tablets* y *chips*, pero, aunque se entregan estos dispositivos, la red no llega a toda la comunidad, no hay antenas.

Un tema importante es la priorización de uso de internet al interior del hogar. Varias voces señalan que, debido a las limitaciones de acceso a la red y dispositivos, los adultos sean madres, padres o cuidadores priorizan por los hijos e hijas. Desde Bolivia se señala que *los dispositivos están más dispuestos para los hijos que para los propios jóvenes y adultos*, en Argentina *algunos educandos no pudieron continuar sus estudios en la modalidad a distancia debido a que dieron prioridad de conexión a sus hijos e hijas*. En las familias se comparte un solo dispositivo para los hijos y padres o bien los paquetes de datos son muy limitados, los adultos dan prioridad a los niños y niñas, señala una especialista de Brasil.

El *whatsapp* y el *teléfono*, en ausencia de otros dispositivos, cobró un gran protagonismo, en todos los países fue la manera de establecer comunicación con sus estudiantes, sobre todo al inicio de las cuarentenas. *Se puede decir que hubo una resignificación del uso del celular vinculado al aprendizaje*, como señalan desde Argentina, lo mismo sucede en Paraguay o en Chile.

Esencialmente, el celular y *whatsapp* se convirtieron en la posibilidad de continuar el vínculo con los estudiantes, acompañado de una gran creatividad de los docentes; como señalan en Colombia, el celular se convirtió en el *mecanismo fundamental, para dar apoyo socioemocional*. El *whatsapp* también fue una manera de organizar la



Foto: El Peruano Peru

continuidad de estudios; en República Dominicana, hicieron grupos de *whatsapp* según asignaturas, se enviaban materiales y guías, a los que no respondían se les llamaba por teléfono, *la comunicación en cascada permitió mantener la relación de aprendizaje, rescatando el intercambio de vivencias y aprendizajes entre los grupos, los docentes y los directivos*. En Uruguay, en donde hay conectividad universal, los estudiantes que pertenecen al área no formal no cuentan con el beneficio de la computadora, con ellos la relación también se estableció por *whatsapp*. En las zonas rurales de México fue la única manera de establecer conexión, aun cuando se les enviaban materiales y contestaban mucho después, porque a veces en el hogar hay un solo celular.

La revalorización de la radio como manera de comunicación y aprendizaje fue otra de las lecciones aprendidas durante la pandemia. En México, por ejemplo, por radio se daba aviso del envío de material para que fuera recogido en la comunidad, se dejaban tareas y luego se llamaba por teléfono para verificar su recepción. En República Dominicana, con una tradición histórica en el uso de radio con fines educativos, desde la Radio Santa María en articulación con el Dirección de Educación de Adultos del Ministerio de Educación se desarrollaron y actualizaron programas radiales; se cuenta con 48 programas radiales para alfabetización y educación básica. En Argentina también se señala el uso de la radio con la finalidad de mantener el vínculo. En Chile, se señala la utilización de *podcast para trabajar con y desde la oralidad con las personas*. Docentes de Colombia también elaboraron sus propias páginas *web* y canales de *Youtube*.

La estrategia digital tiene límites en poblaciones específicas. Eso ocurre con la atención a personas privadas de libertad, que no tienen acceso a la comunicación virtual, como lo señalan en Perú y en El Salvador. En Ecuador se han creado puntos en centros de privación de libertad *donde existen condiciones de conectividad, se organizaron horarios para encuentros sincrónicos entre docentes y estudiantes*. En Paraguay se generaron sistemas de apoyo para bajar centralizadamente información desde plataformas. Las limitaciones también se dan en los procesos de aprendizaje con población migrante, como se señala desde Chile, *además de los problemas de idioma, el acceso a internet es nulo*, tienen tantos problemas de subsistencia que solo se puede contactar por *whatsapp*, pero es difícil que respondan. Los procesos de alfabetización son los más afectados, así lo reportan la mayoría de los países. Acuden muchas personas mayores que no tienen familiaridad con la tecnología y que, además, privilegian la presencialidad. Eso ocurre en El Salvador, Chile, México, Ecuador, Argentina, República Dominicana, Bolivia y Brasil. En algunos países optaron por suspender por un tiempo los programas de alfabetización como es el caso de Argentina, en otros buscaron estrategias digitales, pero no tuvieron la respuesta esperada como es el caso de El Salvador.

El déficit de competencias tecnológicas, las dificultades de conexión, las limitaciones de aparatos digitales disponibles y las dificultades focalizadas en poblaciones específicas son dificultades visibles. No obstante, existen otros obstáculos que forman parte de la vida de las personas y sus comunidades que actúan condicionando la disposición a continuar procesos educativos *on-line*. Así lo señalan en la experiencia de República Dominicana, *las personas no tienen conocimiento de herramientas tecnológicas, les da temor pasar a algo digital, como no lo conocen, les desmotiva*. Desde Argentina señalan que a las personas acostumbradas a educación presencial *les cuesta encontrar el sentido a las tareas o a los ejercicios del formato virtual*. En la educación remota no hay interacción social, aunque se hagan las clases las personas no encienden las cámaras, se puede decir que *esta es una educación bancaria 2,0* señala un educador de Chile. Desde Paraguay se dice que *ya es difícil motivar a las personas en situación presencial, ahora cuesta doblemente porque hay que vencer muchos obstáculos*. Especialistas desde Bolivia y Uruguay aportan una reflexión que profundiza sobre el concepto de la educación y las implicaciones de la virtualidad en relación con la falta de contacto, encuentro, acogimiento, entre otros; *la educación presencial es insustituible*.

El uso de las plataformas digitales es otro tema que surgió en los conversatorios; en muchos países se optó por digitalizar el material ya disponible, así lo hizo en El Salvador con apoyo de la Secretaría de Innovación de la Presidencia. En Perú también se puso a disposición la plataforma *Aprendo en Casa*, en la cual las y los docentes podían descargar materiales según los contenidos que necesitaban. En Paraguay también se puso a disposición una plataforma virtual para todos los niveles y modalidades del sistema educativo; se señala que después de cuatro meses de clases remotas se empezó a subir documentos para la modalidad de educación permanente. En Chile también están disponibles en plataformas programas para la educación con

personas jóvenes y adultas. No obstante, como señalan especialistas y docentes, no hay suficiente *reflexión pedagógica basada en el uso de la tecnología*.

Se advierte *el peligro de mercantilización por parte de grandes grupos que proporcionan paquetes envasados de contenidos*; bajo el discurso de la autonomía se puede exacerbar el individualismo. Existe el riesgo de incrementar la virtualidad o incrementar la tecnología desplazando la presencialidad imprescindible en los procesos educativos. Por último, se advierte sobre la ampliación de corrientes de mercado, con licitación de paquetes educativos que, finalmente, privatizan la educación. Lo mismo sucede con las grandes empresas que ofrecen cursos de capacitación para colocar sus productos en el mercado. El desafío es señalar que la tecnología es un bien público que se tiene que democratizar y trabajar desde la pedagogía el uso de las herramientas digitales disponibles.

El uso de las redes digitales fue valorado como una experiencia positiva en varios aspectos. Todos los participantes señalan que se ha aprendido a hacer reuniones y encuentros que antes eran muy costosos y difíciles de organizar. Por ejemplo, en México, la red de normales, que reúne a 2000 maestros, se demoraba hasta cinco años en convocarse; durante la pandemia se han reunido varias veces y también las redes de directivos que trabajan por la Educación de Adultos. En Colombia, las redes y los movimientos sociales aprendieron a reunirse sin tanto costo gracias a las vías virtuales, *la pandemia aceleró lo que de pronto dentro de una década o dos décadas iba a venir*, reflexiona un maestro de Medellín.

El manejo de las tecnologías permitió expandir los diplomados; en México, el INEA empezó a dar cursos en línea vía plataforma para asesores. En el marco de *Aprende en casa* se realizaron programas radiales para la población indígena. Se abordaron temas desde la salud, fortalecer la comunidad, se hicieron otras cápsulas y programas para familias con integrantes con necesidades especiales. También se registran iniciativas comunitarias de mucho interés como es el uso de redes sociales para comunicar productos. El uso del *Facebook* con fines comerciales también abrió la puerta para el envío de guías educativas. También se han utilizado las redes con fines culturales y recreativos; *hubo quienes hicieron festivales muy lindos para el día de la madre*.

La pandemia nos llevó a innovar en recursos virtuales, *poder acceder a esa globalización in situ porque a los chicos se les hablaba de las nuevas tecnologías y no se habían dado cuenta que se puede hacer enseñanza virtual*, reflexiona una maestra desde Bogotá.

La brecha digital es un tema presente en la mayoría de los conversatorios, se señalan dos razones que afectan fuertemente a la educación con personas jóvenes y adultas, por un lado, es la modalidad con menos recursos y apoyo por parte de los gobiernos siendo muchas veces invisible en los propios sistemas educativos, cuestión evidenciada de manera dramática en el caso de Brasil; por otro, la pandemia evidencia la enorme brecha digital que es expresión de la enorme desigualdad de nuestros países, como se señala desde Colombia y desde las experiencias, percepciones y opiniones expresadas

de manera unánime por los participantes

Para finalizar este apartado, se comparte una breve síntesis respecto del uso de las tecnologías digitales y medios de comunicación. Destaca la percepción común del déficit de competencias tecnológicas como un obstáculo para la adaptación *on-line*, en tanto, la falta de acceso a la conectividad y a los aparatos tecnológicos fue señalada como una condición estructural para la continuidad de estudios. Los contactos más frecuentes se reducen a los dispositivos a los cuales las personas tienen acceso, fundamentalmente *whatsapp*, comunicación que tiene límites visibles. Hay otros límites no visibles, los que tienen que ver con la disposición a adaptarse a sistemas *on-line*, los miedos al uso de la tecnología y la motivación al aprendizaje en contexto no presencial.

Está también el lugar que ocupa la persona adulta en su propio hogar, la escasez de recursos y la priorización por las hijas e hijos. A su vez, el uso de plataformas, generalmente, tiene como función proveer información o proporcionar paquetes de guías o textos para quienes pueden acceder a bajarlos en red, se advierte también sobre la comercialización de paquetes digitales y su incidencia en los procesos de aprendizajes. La adaptación forzosa a las plataformas digitales también tiene valoraciones positivas en cuanto a las posibilidades de comunicación y de desarrollo de competencias necesarias en el mundo actual. El peligro, especialmente, para la educación con personas jóvenes y adultas, es la vivencia de nuevas exclusiones y debilitamiento de la oferta generada por la brecha digital, expresión de las múltiples desigualdades en el contexto latinoamericano actual.

4. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

Uno de los aspectos más presentes en los conversatorios sobre la EPJA es su dimensión pedagógica, la que engloba una serie de definiciones, procesos y prácticas tanto institucionalizadas como subyacentes, relativos a la organización de contenidos u objetos de aprendizaje; los procesos de mediación y relación entre los sujetos participantes, los materiales educativos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otros factores también asociados al currículo.

En el caso de la dimensión pedagógica, una consideración importante es que en la intermitencia producto de la fluctuación temporal y de intensidad de la pandemia, los países optaron por utilizar esquemas de educación a distancia que se alternaron con regresos presenciales o semipresenciales a los espacios educativos, en una especie de modalidades de trabajo mixtas o híbridas; esto aun en los casos de aquellos servicios educativos denominados “flexibles” que ya venían operando habitualmente de manera semipresencial.

En torno a la *priorización y adecuación curricular* surgieron especificidades tanto en lo que se refiere a contenidos como a diversidad de estrategias para la enseñanza,

el aprendizaje y su socialización. La totalidad de los países participantes refiere haber contado, previamente a la pandemia, con un currículo específico para la educación con personas jóvenes y adultas, a excepción de Brasil, donde el currículo antes existente sufrió un desmantelamiento total a partir del más reciente cambio de gobierno, y para el que, en cambio, se ha dictado una directriz de *asimilación tanto al currículo de la educación media como a la asunción de enfoques pedagógicos en alfabetización asociados a paradigmas ajenos a la EPJA*.

Casi todos los países consultados dicen haber realizado algunas acciones de orden curricular orientadas a la priorización, la adaptación o la dosificación de contenidos a excepción, en el ámbito general de la nación, de Colombia y Uruguay. Hubo países que optaron por realizar priorizaciones o adecuaciones centradas en privilegiar los contenidos considerados básicos (lenguaje, matemáticas, ciencias), como fue en El Salvador y en Ecuador, mientras que otros aprovecharon la coyuntura para desarrollar algunas experiencias de transformación curricular en la que *transitaron hacia la integración de asignaturas o áreas de conocimiento*, como ocurrió en el caso de Villa María, Argentina, con los “núcleos conceptuales” abordados desde una perspectiva de articulación interdisciplinar con base en situaciones de vida de las comunidades, o de Perú, con las “áreas integrales”, mismas que hacen énfasis en el desarrollo de competencias específicas como eje de la integración multidisciplinar. Otros países, en cambio, decidieron continuar trabajando en revisiones y adaptaciones curriculares iniciadas antes de la pandemia, como fueron Bolivia y República Dominicana.

En la mayor parte de los casos, para que los participantes estudiaran, se utilizaron los *materiales* ya existentes antes de la pandemia. Algunos países como Bolivia, México, Paraguay o Uruguay ya los tenían tanto en sus versiones físicas como virtuales, mientras que otros tuvieron que “montarlos” en los sitios *web* o en plataformas contratadas. Por otro lado, en el ámbito local, se dieron iniciativas y procesos de análisis curricular que derivaron en *materiales propios*, como ocurrió en Bogotá, Colombia, Ovalle, Chile y en Villa María, Argentina. Además, hubo experiencias en las que los espacios institucionales se abrieron para que las y los educadores o docentes establecieran sus propias dosificaciones, adecuaciones contextuales y materiales, como ocurrió en las experiencias locales de Argentina, Chile y México, y en mayor escala en Paraguay y Perú. Los casos de la localidad en Brasil, y de Bogotá y de Medellín, Colombia, en tanto, obedecieron más a una exclusiva *voluntad de carácter local*. *En estas prácticas, asimismo, se dio la participación directa de universidades y organizaciones de la sociedad civil*.

En las experiencias referidas se hace notable el hecho de que, si bien algunas de estas iniciativas provinieron de personas responsables locales de la EPJA o de proyectos puntuales de educación de adultos, como se dio en el Estado de México, México, en Villa María, Argentina y en Uruguay en el marco de un programa que atiende a jóvenes que se encuentran fuera de la escuela y el trabajo, *muchas de estas iniciativas de adecuación surgieron de las educadoras y educadores* y se vieron complementadas con *estrategias didácticas* producto también de su propia

experiencia y de *la participación de las comunidades locales*, como fueron los casos de algunos sistemas educativos en Brasil; de Bogotá y de Medellín, en Colombia; o de Ovalle, en Chile.

En la mayor parte de los casos, las adecuaciones o priorizaciones se formularon acompañadas de *estrategias para su aplicación*, ya sea concretadas en guías, manuales, orientaciones o fichas para educadoras y educadores y para las personas jóvenes y adultas, o bien que se integraron en un solo recurso para la enseñanza y el aprendizaje, como fue el caso de los módulos de Villa María. Pero también se hizo uso de estrategias de corte social, como fue el caso del “Programa de Integración” en Ovalle, Chile, que permitió continuar la atención educativa a través de la elaboración y dotación de kits educativos para el aprendizaje. Algo similar se formuló y distribuyó también en Ecuador.

En materia de la *evaluación del aprendizaje* y su adecuación a los ajustes curriculares y a las dificultades de acceso de las personas a las opciones disponibles para continuar estudiando, en varios países, entre ellos Ecuador, Perú, Paraguay y República Dominicana, refirieron haber flexibilizado o cambiado los criterios de evaluación y la temporalidad en la presentación de exámenes. El Salvador, incluso, emitió una normativa transitoria al respecto, mientras que el Estado de México hizo guías de

Foto: Governo de São Paulo



estudio para que las personas adultas se sometieran a un examen único y República Dominicana hizo un proceso generalizado de aprobación basado en evidencias de aprendizaje y no en exámenes.

La necesidad de que las personas tengan acceso no solamente a los materiales físicos o electrónicos sino a los contenidos sin contar con un apoyo de la magnitud del dado a la educación regular de niños y niñas, ha determinado que, *en lo local y desde las y los educadores*, se aprovechen y generen una diversidad de *recursos para el aprendizaje* tales como la producción artesanal de audios y videos por parte de educadoras, educadores y docentes en Ovalle, Chile, y en las Misiones Culturales de Oaxaca, México; la creación de podcasts y canales de *YouTube* en Medellín, Colombia, y en Chile; o la producción de cápsulas y la negociación para su uso en la radio o en la televisión, como en Argentina, El Salvador, Paraguay y República Dominicana.

En la totalidad de los casos los mecanismos de socialización y entrega de los currículos y de los recursos se dieron en un contexto marcado por las decisiones orientadas a realizar la educación a distancia, particularmente vía en línea, y la profunda *desigualdad de acceso, tanto de educadores como de participantes, a las tecnologías de la información* (equipos de cómputo, otros dispositivos electrónicos e Internet). Ello determinó que, finalmente, la distribución tuviese que hacerse en línea, a través de plataformas o de los sitios *web* de las instancias de educación de adultos, pero también de *manera física* por medio de una *multiplicidad de opciones en las que los educadores asumieron la responsabilidad y tomaron un papel protagónico, colocando de facto, como centro de su intervención, el derecho a la educación de las personas*. Se acudió a los domicilios y al tiempo se definieron puntos de entrega (Estado de México, México); se fue de casa por casa, como en el caso de Bogotá y de Medellín, Colombia, Chile y El Salvador; o bien se concertaron entregas a partir de convenios con algunas empresas de distribución de Internet, como fue en una experiencia local en Brasil.

Un medio de distribución de contenidos y materiales que ha sido absolutamente relevante en condición de pandemia y que todos los países refieren estar utilizando, son las redes sociales, principalmente el *whatsapp* a través de los teléfonos móviles o celulares. En un caso local de Colombia, inclusive las y los docentes cubrieron los gastos de la conectividad de los celulares de las personas adultas. Esta dinámica *ha venido a desplazar la responsabilidad institucional, una vez más, hacia los sujetos directamente involucrados en la relación educativa*.

Los mecanismos de distribución de materiales mediante visitas domiciliarias y a través de redes como el *whatsapp* se convirtieron, al mismo tiempo, *en un poderoso medio de comunicación entre educadores y personas jóvenes y adultas. En ese sentido, se posicionaron como un dispositivo de vinculación, acompañamiento y seguimiento educativo* que, además, trasciende la parte formal de la relación para convertirse en un vínculo de apoyo y confianza que ha permitido construir comunidad y continuidad,

si bien esta última en menor medida. República Dominicana refiere haber contado, previamente a la pandemia, con grupos de *whatsapp* que ya se constituían como comunidades de aprendizaje, intercambio y motivación, y que hoy permiten algo fundamental: *mantener vivo el vínculo para mantener viva la relación de aprendizaje*. Estas redes también jugaron un papel muy importante, al lado de otras estrategias como el perifoneo, para que, en el caso de Colombia, se organizara la *movilización social* que dio como resultado la derogación del decreto que suspendía la atención educativa a las personas adultas bajo la pretendida justificación de priorizar la educación infantil.

Los casos de la construcción de comunidades donde las personas se *experimentan como sujetos que saben, actúan, aprenden y enseñan*, evidencian no solamente la posibilidad de continuar y fortalecer los vínculos aun en situaciones donde se interrumpe la presencialidad, sino de *reconfigurar una educación desde y con los sujetos de la EPJA*. Es el caso de las escuelas laborales que ya vienen funcionando en República Dominicana previamente a la pandemia, y en las que las formaciones ocupacionales de las y los participantes se brindan entre los propios miembros de la comunidad: *nuestra escuela es la comunidad*, dice un educador.

Otro ámbito de particular interés en la situación de pandemia, fue la situación de afectación de la *salud emocional* en tanto que condición constituyente de lo humano. Todos los países y actores que participaron en los conversatorios expresaron su preocupación e interés en este aspecto. Algunos países como Argentina, México y República Dominicana refieren haber hecho guías, fichas o formación docente para el tema, dirigidas a las y los educadores, mientras que El Salvador incluyó estrategias de diagnóstico socioemocional y Perú concertó acciones profesionales de atención a las personas jóvenes y adultas, con instituciones a nivel local.

Algunos hechos llamativos en relación con la dimensión pedagógica es la muy *limitada alusión al currículo, los recursos para el aprendizaje o la atención socioemocional específica para grupos en condiciones de mayor vulnerabilidad*. Algunos países como Ecuador, El Salvador, Paraguay y Perú, mencionan la dotación de guías y materiales a personas en situación de encierro (en recintos penitenciarios, específicamente), mientras que únicamente México menciona la existencia de programas de radio para poblaciones indígenas y Chile señala como un beneficio inesperado de la situación, el haber podido focalizarse en áreas rurales más alejadas, usualmente poco atendidas.

Una reflexión emergente de lo manifiesto en torno a la *dimensión pedagógica deja en claro su íntima dependencia de la institucionalidad de la EPJA* pero al tiempo, el papel fundamental de *los sujetos participantes para sostener la atención educativa y construir alternativas pedagógicas concretas*; esto permite entrever algunos espacios posibles de reconfiguración de la educación con personas jóvenes y adultas con un nuevo sentido: desde lo local y lo comunitario; en condición de autonomía curricular; en colaboraciones con instituciones y otros actores y organizaciones sociales que trabajan en salud, educación, investigación, actividades productivas y más; y en el



Foto: Governo de São Paulo

autorreconocimiento del potencial de autogestión, sin por ello declinar la obligación del Estado de garantizar este derecho.

5. FINANCIAMIENTO Y RECURSOS

Las iniciativas gubernamentales encuentran vínculo directo con el financiamiento. Este ha sido un campo de demanda constante en las CONFINTEA y otros espacios como movilizaciones y foros. Para dar cuenta del financiamiento se identificaron tres líneas: una tiene que ver con el lugar de la EPJA en instrumentos jurídicos que otorgan presupuestos al campo educativo y que afectan su aumento, permanencia o ausencia en EPJA; otra con acciones de financiamiento y sus consecuencias; y la tercera con la presencia de subsidios de particulares.

A propósito del *lugar de la EPJA en instrumentos jurídicos para el financiamiento*, dos casos permitieron reconocer que el lugar marginal de la educación con personas jóvenes y adultas se sitúa también en su ausencia en instrumentos jurídicos que otorgan presupuesto. En Colombia la EPJA no pertenece al Sistema General de Participaciones, que es la manera en que en este país se distribuye los recursos; es un proyecto menor sujeto a acuerdo a las políticas de acuerdos locales con la secretaría de educación. Fueron los docentes quienes solventaron desde sus recursos, la continuidad de actividades pues no hay presupuestos destinados a EPJA. El

fallo a favor del movimiento de estudiantes obligó al municipio de Medellín a dar continuidad a las actividades de EPJA. La Ley General de la Nación de Paraguay no menciona presupuestos a EPJA.

En la línea de las *acciones de financiamiento y consecuencias* se encuentra la falta de presupuesto o disminución que en Colombia se tradujo en directivas de reducción del pago de horas extras al personal de atención de jóvenes y adultos, limitando matrícula como en Antioquia. En el estado de México, el financiamiento de la entidad solo se concreta en cubrir la nómina de los salarios de docentes, los recursos necesarios recaen en mucho en los salarios de estos, la cooperación y solidaridad en el campo. En el Perú, hubo recorte, pero ante las necesidades de la pandemia se presentó una demanda adicional que está en proceso. En la República Dominicana se mantuvo igual; el presupuesto es aceptable debido al programa *Quisqueya Aprende Contigo* que sigue recibiendo recursos, el 6% del total de educación, no obstante, se reduce en gastos de operación. Ecuador reconoce una replanificación en general ante la pandemia, ello llevó a focalizar presupuestos, colocando el foco en el territorio.

Como se señaló en el apartado referido a la institución, los presupuestos encuentran relación con los proyectos de país de los gobiernos en turno. En Brasil ya se venía de bajos financiamientos, pero en el gobierno actual se agrava la situación de tal manera que se queda sin ellos. En México igualmente hubo disminución de presupuestos, no obstante que acciones de incidencia lograron visibilizar a la EPJA en los documentos jurídicos. Tener bajo presupuesto también promueve movilización, como es el caso de la Red EBJA Colombia que está llevando a adelante un proceso de incidencia legislativa con líneas jurídicas solicitando mayor financiamiento a la educación y a la EPJA en particular.

La presencia de la localidad en el financiamiento es otra forma de subsidio, como es el caso de la experiencia de Villa María en Argentina cuyo financiamiento es de la municipalidad para sostener el proyecto que ha tenido un aumento en su matrícula y acciones de colaboración con espacios de la localidad.

En Chile la EPJA percibe una subvención escolar muy inferior a la del resto del sistema educativo. El problema es aún más grave debido a la manera en que se calcula la subvención, al igual que el resto del sistema escolar, el cálculo se realiza por asistencia media de sus estudiantes, como las personas jóvenes y adultas tienen dificultades para asistir regularmente a clases, el pago se torna aún inferior. En Paraguay, a pesar de que la dirección de adultos está reconocida legalmente, no se beneficia a personal directivo, docentes y estudiantes, de la misma forma que la educación regular de niños y adolescentes, por ejemplo, en alimentación, habilitamiento de espacios y conectividad segura.

La existencia de *subsidios particulares* fue mencionada; por ejemplo, en El Salvador se mantuvo igual, aunque ya tenía una reducción previa. Ante la priorización en el sistema regular de niños y adolescentes se impactó a la EPJA, pero la gestión y

apoyo de cooperantes para la reproducción de materiales impresos fue relevante.

La perspectiva que se ve en este campo es la urgente necesidad de visibilizar a la EPJA y carácter estratégico y con ello exigir un aumento en el financiamiento gubernamental, en su distribución y uso. Pero le antecede dialogar en torno a qué EPJA se quiere visibilizar y financiar.

En suma, si bien la crisis económica se inserta en la crisis civilizatoria como lo señala el participante de Bolivia, y esto afecta presupuestos, hay una necesidad y una responsabilidad gubernamental para designar presupuestos, pero no para una EPJA remedial, sino una EPJA que apoye la educación comunitaria, permanente, para la producción. Hay necesidad de un fuerte financiamiento en el contexto actual como lo señala el participante de Brasil, pero en el marco de una visión autocrítica con la construcción de su sentido social y transformador.

6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Las experiencias vividas de la EPJA en situación de pandemia abren un campo analítico de problemáticas y posibilidades que, en conjunto, contribuyen para el posicionamiento de la EPJA en el contexto actual. Los nudos problemáticos tratados en el ámbito institucional permiten sostener que estos espacios se desarrollan con una dependencia de los proyectos de país que los gobiernos en turno sostienen dejando de lado una política de estado, lo que tiene consecuencias en la vulnerabilidad institucional.

Prevalece lo que durante décadas se ha documentado, el papel marginal de la EPJA en los sistemas educativos nacionales. La especificidad es que esta condición se agrava en la pandemia al afectar a los más desfavorecidos en términos de continuidad educativa y centralmente en el ejercicio de su derecho a la educación. Las experiencias reportan acciones relevantes de algunos ministerios de educación, pero aún insuficientes de cara a la necesidad de formación, de acceso a la conectividad segura con ciudadanía digital, de flexibilidad institucional, de transformación curricular y de reconocimiento de las condiciones en que educadores y educadoras desarrollan su labor en situación de riesgo.

Las experiencias dan muestras claras de que la interinstitucionalidad y el tejido de sinergias no solo potencian la atención, sino que decantan en experiencia de colaboración y solidaridades múltiples. En esta medida, también el reconocimiento y valoración de lo local, el territorio como espacio de encuentros, de construcción de subjetividad, de producción de experiencia, como polos identitarios y como lugares y tiempos de interacción pedagógica, configuran una trama insustituible en aras de la virtualidad, antes bien, su mixtura permite la formación de sujetos sociales en la era actual.

Se documenta una diversidad de estrategias de respuesta en la pandemia, pero se coincide en la falta de apoyos oportunos e igualitarios para la EPJA en el marco del conjunto de los sistemas educativos nacionales. En este contexto, la innovación, creatividad y compromiso, singularmente de educadoras y educadores, fue central para la continuidad educativa. Su sentido incluyó más que los contenidos curriculares, la interacción personal, la afectividad, lo socioemocional ante pérdidas humanas y precarización del trabajo y la vida en confinamiento.

El reconocimiento de las condiciones de participación de personas jóvenes y adultas manifiesta que no basta con abrir espacios, se requieren recursos, comprendidos como medios de poder, para la participación y en ello van desde materiales, hasta emocionales. El reconocimiento va más allá de estas condiciones, se sitúa también en la participación de varios sujetos sociales como redes, organizaciones de la sociedad civil o universidades.

La dimensión pedagógica refiere que la construcción de modalidades, énfasis curriculares, contenidos, materiales y formas de evaluación de aprendizajes, encuentran íntima relación con la institucionalidad. Asimismo, se sintetizan en perspectivas pedagógicas que es necesario concientizar, pues en ellas se sustenta el vínculo pedagógico, la formación entre sujetos.

El escaso financiamiento de la EPJA por parte de los gobiernos es un lugar común en las participaciones, demandado desde hace décadas, muestra su déficit y repercusiones en la situación de pandemia. Situación que coloca en la responsabilidad, centralmente de sujetos en el campo, de garantizar la continuidad educativa.



Foto: ANSES Flickr Argentina

HACIA CONFINTEA VII: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LÍNEAS ESTRATÉGICAS

CONCLUSIONES

En situaciones de crisis se observan con mayor nitidez problemas y fenómenos sociales que suelen ocultarse o minimizarse. La crisis actual genera incertidumbre, pero también esperanza, porque pone en evidencia la necesidad de producir cambios profundos en los modos de vida y formas de habitar el planeta. Si bien no es la primera crisis que enfrenta la humanidad, en la actual pandemia adquiere un sentido civilizatorio que pone en riesgo el ejercicio de los derechos humanos. Terminada la Guerra Mundial, hace más de setenta años, los acuerdos entre las naciones permitieron suscribir la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sus principios siguen teniendo plena vigencia, siendo actualizados de acuerdo a contextos y coyunturas particulares.

Iniciamos con esta reflexión porque el estudio sobre la Educación con Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y El Caribe asume esta doble mirada: la crisis en tanto necesidad de cambios profundos y los derechos humanos como un referente fundamental para sustentar y orientar transformaciones. Desde estas perspectivas resaltamos las principales conclusiones del estudio.

La invisibilidad de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas, se acentúa en pandemia.

Si bien la EPJA continúa como oferta educativa en los ministerios y secretarías, en la mayoría de los casos se limita a un tipo inercial de política pública que la coloca al final de todos los procesos y presupuestos. La invisibilidad es generalizada, incluso entre personas sensibles a las injusticias sociales y comprometidas con la perspectiva del derecho a la educación. En tiempos de pandemia la invisibilidad de la EPJA en América Latina y El Caribe, se acentuó. No sólo por la baja prioridad

que la EPJA tiene para los gobiernos, sino también en los propios organismos internacionales. En la pandemia, los organismos presentes en la región de ALC no pusieron atención a la EPJA, ni siquiera lo mencionan en los diversos informes sobre los impactos de la crisis sanitaria en la educación, incluyendo la propia UNESCO que históricamente se ha ocupado del tema. Las dificultades aumentan porque quienes participan de la educación con personas jóvenes y adultas, en pandemia, han visto acentuada su precariedad laboral, porque no tienen acceso a conexiones ni aparatos digitales, porque deben hacer frente a las múltiples dificultades de sus familias. Estas dificultades se acentúan por la falta de programas que visibilicen a la EPJA a través de recursos y apoyos específicos para favorecer la continuidad de estudio.

El lugar reservado a la Educación con Personas Jóvenes y Adultas, favorece la continuidad crítica de las políticas en el sistema educativo.

La inmanencia de la invisibilidad de la EPJA es funcional al propio sistema educativo, es el lugar reservado para aquello que no funcionó en el sistema regular de niños y adolescentes. La EPJA se ha constituido en un espacio encasillado, renuente a la innovación y con poco estímulo para su desarrollo y crecimiento. Son escasas las experiencias que refieren cambios en la concepción, gestión y acciones que posibiliten el ejercicio del derecho a la educación. Las normativas de obligatoriedad de años de escolaridad que la mayoría de las legislaciones de los países han promulgado no se traducen en metas posibles de lograr por deficiencias en cobertura, retención y calidad del sistema escolar, generando un círculo que retroalimenta la permanencia de la EPJA como un espacio residual, remedial y compensatorio abierto para ofrecer una alternativa poco fortalecida a quienes han sido excluidos del sistema. Las razones del abandono no solo deben buscarse en factores externos al sistema, se encuentran también en las propias políticas y acciones educativas, crecientemente, se verifica una población juvenil para quienes la educación regular se ha convertido en un espacio tedioso.

Las políticas no garantizan el derecho a la educación ni el logro de avances hacia los ODS.

La carencia de información válida, confiable y transparente dificulta la elaboración y seguimiento de las políticas en EPJA. Los escasos datos disponibles están dispersos y/o están discontinuados, no se cuenta con estadísticas oficiales y comparables. A nivel latinoamericano, no existe un módulo específico que capture la información sobre la educación con personas jóvenes y adultas, una fuente usualmente utilizada a nivel de ALC como es SITEAL no dispone de información sobre EPJA.

A la falta de fuentes de información se agrega la escasa visión sobre el contexto y

condiciones de vida de las personas jóvenes y adultas, para fundamentar el diseño y seguimiento de políticas y programas. Ello se refleja en la escasa flexibilidad de las ofertas educativas, en metodologías y contenidos poco pertinentes y formas rígidas de evaluación, en escasas instancias sistemáticas de formación docente, en ajustes curriculares y pedagógicos poco pertinentes. Falta un enfoque sistémico, que sitúe a la EPJA en el contexto social, de lo contrario no se garantiza el derecho a la educación de todas las personas. La inadecuación y poca pertinencia de las políticas se acentúa en tiempos de pandemia, generando una brecha aún mayor entre las necesidades de las personas y la capacidad de respuesta del sistema. La precariedad de los apoyos solo contribuye a limitar sus alcances y a reproducir las condiciones que se pretende solventar. Asociado a ello se encuentra la poca relevancia de las políticas para el logro de los ODS de manera integral.

Asimismo, si bien los propios ODS no reconocen la existencia y potencial de la EPJA para su cumplimiento, las políticas asumidas en la condición de pandemia, al presentar tal rigidez e invisibilizar las diversidades; las dinámicas complejas y participativas de las comunidades; y el rol central de las y los educadores en el mantenimiento del trabajo educativo y sus aspectos emergentes, tampoco están contribuyendo a ello.

En pandemia la falta reconocimiento a personas jóvenes y adultas como sujetos de derechos, se agudiza en poblaciones específicas.

La mayoría de los estudios disponibles en pandemia no hacen referencia a la educación con personas jóvenes y adultas. Sin embargo, los informes de los países y organismos internacionales, apelan a la necesidad que las madres, padres, cuidadoras o adultos responsables apoyen a los hijos e hijas con las tareas, que los acompañen en sus lecciones, que les den soporte emocional, generen instancias de recreación, en fin, que sean intermediarios del aprendizaje que se ha trasladado de la escuela al hogar. Los jóvenes y adultos no son percibidos como sujetos de derecho, son percibidos como ayuda, apoyo a las nuevas generaciones. Este lugar está internalizado por las propias personas jóvenes y adultas con responsabilidad parental o familiar, si hay algún recurso disponible son las y los hijos la prioridad, las personas no creen legítimo ejercer su derecho a la educación.

La falta de reconocimiento del derecho a la educación se acentúa en poblaciones específicas. Las sociedades requieren de un soporte social que sustente y dé continuidad a su propia existencia. Ese soporte, prioritariamente, recae en las mujeres y en muchas comunidades en las mujeres mayores. Las mujeres que viven esa situación no son reconocidas como sujetos de derechos, habitualmente, ellas mismas internalizan un lugar subalterno, ello explica en parte la dificultad de lograr motivación para iniciar un proceso formativo. En situación de pandemia, la posición de las mujeres en tanto cuidadoras principales en los espacios domésticos y de los miembros de la familia, las ha colocado en una mayor situación de vulnerabilidad y

desigualdad económica, laboral y de acceso a la educación.

En la lógica de la exclusión de orden estructural, otras poblaciones están experimentando una agudización de las condiciones de desigualdad y marginalidad en el sistema educativo. El racismo y la xenofobia son expresiones recurrentes de esta situación, se expresa hacia las poblaciones indígenas marginadas que no tienen acceso a condiciones básicas para continuar estudios, en las poblaciones migrantes las cuales deben priorizar la subsistencia, en las personas en recintos penales a quienes escasamente se ha podido dar continuidad educativa. Sucede también con poblaciones que tienen escaso dominio de la lectura y escritura, entre las cuáles ha sido muy difícil la adaptación a formatos no presenciales.

A su vez, en todos los países y los estudios regionales, los datos advierten del abandono escolar de niños, niñas y adolescentes. En situación de pandemia el sistema educativo y las políticas y planes han sido insuficientes para responder a la emergencia, la continuidad de los estudios se ha traspasado con frecuencia a la capacidad de las familias. Las y los estudiantes provenientes de lugares con menos oportunidades son quienes están más expuestos a la interrupción de sus trayectorias formativas. Son esos niños/niñas y jóvenes los que encontrarán en la oferta de educación con personas jóvenes y adultas un lugar para continuar.

El panorama analizado muestra que las políticas y acciones específicas para estas poblaciones son prácticamente nulas en situación de pandemia. Salvo escasas excepciones, ni siquiera se les nombra. La singularidad de la diversidad no se reconoce ni atiende, sino que se le inserta en el marco de lo que se hace para las personas jóvenes y adultas en genérico, sin consideración de aspectos nodales como las lenguas, condición territorial o culturas.

En pandemia se resignifica el valor y compromiso de las y los educadores y el aprendizaje mutuo como clave para los procesos necesarios de formación.

Se evidencia que la creatividad, la capacidad de diálogo y de organización basada en el compromiso y profesionalismo de los docentes han sido clave para sustentar a la EPJA en pandemia. El estudio muestra que las múltiples estrategias docentes han permitido la continuidad de procesos, el contacto con los participantes a través de medios tecnológicos y/o visitas a los domicilios, e incluso el apoyo económico desde su propia iniciativa, así como el conocimiento y puesta en uso de los códigos comunitarios manejados por docentes fueron relevantes para apoyar aspectos socioemocionales y cognitivos, aún a riesgo de su propia salud. En este proceso de adaptación forzosa a la virtualidad, el apoyo mutuo, la posibilidad de diálogo intergeneracional entre los propios docentes, han permitido descubrir capacidades y reforzar la autoestima y la identidad de educadores y educadoras. Estos procesos se ponen en relieve ante la necesidad de una formación sistemática, actualizada que también reconozca a los docentes como sujetos de derecho.

La falta de acceso a la tecnología y medios de comunicación, acentúa la desigualdad.

Como se puede verificar en el estudio, las posibilidades de comunicación virtual son muy limitadas, no solo por el acceso a la tecnología sino también por el valor de reconocerse junto a otros y otras en un espacio de pertenencia y de encuentro que les permita descubrir sus potencialidades y reconocerse como “legítimo aprendiz”. La brecha digital, ampliamente constatada, genera en las personas jóvenes y adultas una doble exclusión, por la falta de apoyos y por los obstáculos visibles y no visibles para acceder a una modalidad educativa *on-line*. La forma de comunicación ampliamente utilizada es el *whatsapp* por ser el único acceso tecnológico generalizado. No obstante, es una herramienta unidireccional y su empleo tiene el propósito fundamental de generar redes de comunicación y apoyo emocional, al tiempo que demanda condiciones económicas para su uso tanto en el nivel personal como en el familiar y comunitario. La revalorización de la radio como medio de comunicación y aprendizaje fue otra de las lecciones aprendidas durante la pandemia debido a que existe mayor disponibilidad y cobertura en las localidades. También emerge el uso podcast para trabajar con y desde la oralidad, sobre todo, con poblaciones en procesos de alfabetización.

La adaptación forzosa a las plataformas digitales también tiene valoraciones positivas en cuanto a las posibilidades de comunicación y de desarrollo de competencias necesarias en el mundo actual. El peligro, especialmente, para la educación con personas jóvenes y adultas, es la vivencia de nuevas exclusiones y debilitamiento de la oferta generada por la brecha digital, expresión de las múltiples desigualdades en el contexto latinoamericano actual.

En pandemia se perciben con claridad el agotamiento y límites de un modelo.

Se evidencia la importancia del aprendizaje intergeneracional e intercultural. Los nuevos espacios y tiempos de aprendizaje desafían a encontrar nuevos significados y valor a la educación.

Son muchas las situaciones de aprendizaje intergeneracional que la pandemia hace visibles, no solo como un intercambio funcional de jóvenes y niños ayudando a personas mayores con la tecnología o de madres o padres enseñando labores domésticas. La pandemia abre las posibilidades de un diálogo distinto, un diálogo transversal que se da en las casas, en los espacios comunitarios y laborales. En estos tiempos de crisis los espacios de diálogo se abren como una estrategia de subsistencia en ollas comunes, comedores populares, talleres productivos. La pandemia resignifica el contexto desafiando al sistema a repensar la oferta educativa en donde el apelativo de “formal” lo distancia y encapsula como un sistema cerrado, al margen de lo que ocurre en los contextos y en la vida de las personas. Es en

el contexto en donde el aprendizaje a lo largo de la vida se transparenta y se posibilita, no como una compensación ni como una visión tan amplia en donde todo tiene cabida; el aprendizaje intergeneracional, el reconocimiento y valorización de ese espacio de encuentro es también una manera de valorizar a las personas jóvenes y adultas como sujetos de derechos y como productoras de conocimiento y hacedoras de cultura.

La continuidad educativa, el cuidado de la salud, la construcción de comunidad y ciudadanía, el logro en avances del aprendizaje de niñas, niños, jóvenes y familias; la organización social para la preservación del ambiente, la solidaridad, el respeto por el saber compartido, la reflexión y recuperación cultural, la creación de proyectos de producción y consumo sostenible, son algunos de los campos que desde la experiencia cotidiana, en los espacios y entramados familiares y comunitarios, una EPJA viva articula y potencia.

La insuficiencia de investigaciones dificulta la producción de conocimientos en torno a EPJA.

En el campo de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas no sólo es difícil acceder a datos públicos, válidos y confiables. Falta investigación que permita producir conocimiento. La carencia de investigaciones se asocia al escaso estímulo de las políticas de Estado en torno al tema, refleja también la exigua importancia que tiene la EPJA en las universidades y otros centros de producción del conocimiento. Como se puede verificar, en este estudio solo se menciona una experiencia inicial de Programa de Doctorado en EPJA en ALC. Es dable pensar que la propia comunidad académica omite a la EPJA, favoreciendo su carácter marginal; se asiste así a una doble omisión, la del campo educativo mismo y la de la sociedad.

Con frecuencia no se percibe el enorme potencial investigativo de la EPJA. Poco se ha investigado sobre la identidad que construye en articulación con otras redes e instituciones sociales, más allá del ámbito educativo formal. No se ha valorado la generación de un campo específico transdisciplinar de conocimiento, en donde confluyen diversas disciplinas del ámbito de las ciencias sociales y biológicas. No se ha apreciado la enorme importancia de profundizar en la construcción de conocimientos desde procesos políticos y pedagógicos participativos. Poco se ha sistematizado sobre necesidades de aprendizaje de las personas como base para el diseño de políticas y programas; y, específicamente, en pandemia, se abre un campo para reconocer nuevas posibilidades a nivel de innovaciones curriculares y estrategias apoyadas por educadores y educadoras.



RECOMENDACIONES

En la situación de crisis del contexto actual la realización de los procesos preparatorios para la CONFINTEA VII representa una oportunidad para construir alternativas en EPJA. La propia noción de crisis refiere a cambio, tránsito, a un proceso de definición para mejorar el trayecto andado y significa también una perspectiva de futuro. Conviene tener presente también que en la Conferencia “se analizarán políticas eficaces de aprendizaje y educación de adultos desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la toda la vida y teniendo en cuenta los objetivos de desarrollo de las Naciones Unidas”.

Asimismo, es necesario mencionar que los procesos preparativos hacen un llamado para “contribuir a la cultura de los derechos humanos, la justicia social, los valores comunes y la sostenibilidad” en tanto que perspectivas relevantes para un momento de la humanidad que demanda cambios sociales y transformaciones también en la manera en que hemos convivido con el medio ambiente. En el marco de la realización de la *Consulta Subregional de educación para jóvenes y adultos en América Latina. Camino a Confintea VII* se consideraron cuatro estrategias: generación de conocimiento, fortalecimiento de la promoción de alianzas, fortalecimiento de capacidades y apoyo a la formulación de las políticas, elementos referenciales que

permitieron dialogar con los procesos preparatorios y que ahora avanzan hacia la CONFINTEA VII. Con el fin de contribuir en este proceso se exponen enseñanzas, recomendaciones derivadas del estudio realizado y con una visión de futuro.

Construcción de otra narrativa de la EPJA

Las condiciones que la pandemia exhibe y profundiza demandan la construcción de otra narrativa toda vez que el estudio muestra los límites y agotamiento del modelo de definición y acción de la EPJA. Otro modo de comprensión de la EPJA que permita acciones más contundentes para redefinir su campo de acción y generar conocimiento que contribuya al diseño e implantación de las políticas y las prácticas para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación. Este es el principal desafío a partir del cual las recomendaciones que siguen cobran sentido.

Recuperar la tradición latinoamericana de educación fundamental renovada con aportes del saber regional construido desde la educación popular, así como la sistematización de experiencias gubernamentales que han favorecido el derecho a la educación de las personas más desventajadas. Avanzar a una EPJA ampliada, que no redunde en su carácter marginal y remedial, que recupere una perspectiva humanista para desarrollar acciones *con* las personas jóvenes y adultas, sus colectivos, necesidades e intereses. Supone otras relaciones educativas desde una perspectiva de interculturalidad entendida como diálogo con el género, la generación y la etnia para construir otro vínculo pedagógico.

El aprendizaje a lo largo de la vida y los valores que lo sostienen, pueden enriquecerse con la sostenibilidad, con valores como la solidaridad y la cooperación que la propia pandemia colocó en la agenda social. Resulta indispensable ratificar la educación también para *la vida social y natural*, con categorías y enfoques como la biopolítica, bioética y el buen vivir.

Las líneas recomendadas para la construcción de otra narrativa no soslayan su contribución para el cumplimiento de los ODS, no obstante, es necesario ampliar la mirada y construir perspectiva de largo alcance que coloque de manera explícita a la EPJA, su sentido social y su potencial educativo para toda la sociedad y la mejora del medio ambiente.

Visibilizar otra EPJA en espacios nacionales e internacionales

Su visibilización en espacios internacionales implica mirar a los contextos desde otros marcos comprensivos y a las personas de la EPJA como sujetos de derecho y establecer compromisos de cooperación y de política pública. En el marco de los sistemas educativos nacionales implica, además de fortalecer los espacios específicos, reconocer su carácter transversal en tanto que aporta al enriquecimiento

de la educación en lo general y es portadora de perspectivas y acciones para la consecución de propósitos sociales.

Renovar la relación entre la EPJA y los sistemas educativos nacionales

Construcción de subsistemas educativos de EPJA en el marco de los Sistemas Educativos Nacionales que, al tiempo que consoliden su identidad, se articule con otras acciones en un fortalecimiento mutuo. Estos subsistemas tendrían como misión gestionar de manera interseccionada, órganos y consejos con representación y acciones intersectoriales e interinstitucionales hacia la garantía al derecho a la educación y el fortalecimiento de su carácter público y gratuito. Otra forma de gestión que comprenda la condición educativa del momento actual ante la intermitencia y el desplazamiento de los territorios educativos que reformulan los tiempos y espacios tanto de las personas como de los propios procesos educativos en sus diversas modalidades. El lugar de transversalidad que ocupa la EPJA debe ser reconocido y puede potenciar no solo el logro de objetivos institucionales sino, centralmente, el derecho a la educación

Avanzar hacia políticas renovadas y contextualizadas

Construir políticas de estado que den lugar a acciones que garanticen el derecho a la educación de todas y todos. Sugiere iniciativas de gobierno concretadas en financiamientos, instituciones fortalecidas, interinstitucionalidad, intersectorialidad y cooperación. Es necesario que las políticas hagan realidad sus propósitos en ámbitos como el financiamiento, la construcción de alternativas educativas contextualizadas y acordes con los sujetos participantes, instituciones flexibles y con sentido de cooperación y solidaridad.

Revisar las concepciones desde las cuales las políticas definen el problema público a atender con el cual se definen acciones, estrategias y agendas. Asimismo, implica el diseño e implantación de políticas que articulen dimensiones como lo local, estatal y nacional, en su puesta en marcha. Existe en este nivel un recurso social y cultural para construir políticas también desde lo local.

Renovar la Institucionalidad

La vulnerabilidad institucional debe ser superada con acciones oportunas, recursos y una perspectiva interseccionada de derechos y de educación a lo largo de la vida y para la vida social y natural. Su renovación demanda la flexibilidad en tiempos, espacios, modelos pedagógicos, formas y tiempos de acreditación de conocimientos adquiridos en la vida y en los espacios educativos de EPJA. Al mismo tiempo, la

renovación demanda la recuperación contextualizada y crítica de la misión, visión y ética institucional que muestren su capacidad de coherencia entre sus propósitos y sus acciones en el marco de su responsabilidad social y el contacto que establecen con las personas y su derecho a la educación.

Reconocimiento de la diversidad y sujetos de derecho en la EPJA

Garantizar el reconocimiento de todas y todos como sujetos de derecho y no solo como soportes de la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes como lo mostró el estudio. De igual modo, es necesario que las políticas en EPJA realicen iniciativas concretas que permitan que la diversidad no se convierta en desigualdad, como acontece con las comunidades indígenas y rurales ya que la precaria posibilidad de continuidad educativa se profundizó en el contexto de pandemia.

Es necesario reconocer a los sujetos de derecho como sujetos de diálogo, con propuestas capaces de construir propósitos comunes desde la diversidad. Su participación y el reconocimiento a las formas de hacerlo, por ejemplo, a través de movimientos sociales, es crucial a fin de construir solidaridades y acuerdos sociales.

Revalorar y dignificar la labor docente

Reconocimiento de educadoras y educadores como sujetos de derecho; mayor apoyo en el sentido material, de traslado, infraestructural, con dispositivos y datos de accesibilidad. Apoyos pedagógicos en el sentido de una formación gratuita, sistemática y pertinente con las demandas de enseñanzas y aprendizajes que el contexto exige y en ámbitos también como el socioemocional y la salud que apoyen su trabajo cotidiano.

La experiencia educativa que la región Latinoamericana y el Caribe históricamente ha realizado y lo hace en el momento de pandemia a través de las prácticas educativas de docentes, es un aporte clave para desarrollar mejores encuentros pedagógicos, por lo que se recomienda su sistematización e incidencia en los modelos y prácticas educativas.

Ciudadanía digital

El desplazamiento de los procesos educativos hacia las tecnologías digitales y los medios de comunicación representan un desafío y un compromiso de los gobiernos por dar gratuidad en el acceso, garantizar seguridad en su uso, formación para su empleo y condiciones sociales y comunitarias de infraestructura para su efectividad.

La promoción y fomento de ciudadanía digital que preserve el derecho al acceso a las

nuevas tecnologías de la comunicación y la información desde un posicionamiento crítico, que apoye a la constitución de personas no sólo como consumidoras de plataformas, sitios *web*, redes sociales y otros medios de comunicación que favorecen el enriquecimiento de grandes consorcios de la comunicación. Es indispensable que se comprendan las relaciones que se establecen a través de estos medios, sus amplias posibilidades y sus límites ya que apoyan, pero nunca sustituyen una relación social, un vínculo pedagógico.

La ciudadanía digital demanda el acceso y el reconocimiento del lugar y la forma que ocupan los medios digitales en el mundo político, cultural, del trabajo, educativo, así como el derecho al respeto y a la privacidad de las personas.

Generar conocimiento

Producir conocimiento en y sobre la EPJA en su sentido amplio es un medio para comprender y transformar los contextos; es imprescindible también conocer para habilitar la toma de decisiones. El conocimiento es un bien público al que se tiene derecho y ello puede hacerse realidad a través de procesos educativos que permitan superar una mirada utilitaria y reposicionar su lugar en la construcción de subjetividades, de acciones y de proyectos de vida y de sociedad.

Se ha constatado el valor de la afectividad, de lo socioemocional como parte central tanto de la producción, como de la apropiación y uso del conocimiento en los procesos educativos y de investigación, por lo que es necesario el reconocimiento de estos ámbitos.

Construir sistema de monitoreo

Construir un sistema de monitoreo que permita la rendición de cuentas a la sociedad al mismo tiempo que apoye la toma de decisiones y la investigación educativa en EPJA. Se requiere un sistema con datos actualizados, accesibles, transparentes, válidos y confiables que contengan indicadores que favorezcan el monitoreo del derecho a la educación.

Mayor financiamiento transparencia y uso coherente

Las recomendaciones antes señaladas solo son posibles si los gobiernos asignan mayores presupuestos para la realización de sus fines. Es otra forma de visibilizar a la EPJA al darle la dimensión de justicia presupuestaria para garantizar el derecho a la educación.

A la obligatoriedad de los gobiernos en este rubro se suma la necesidad de una

distribución equitativa con un uso coherente del mismo, al tiempo que es necesario transparentarlo.

Renovar el sentido y estructura de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos

Renovar postulados y acciones a través de la construcción colectiva de agendas pertinentes con perspectiva de futuro hacia un mundo más justo y en convivencia con el medio ambiente. Proveer de contenidos que ratifiquen los desafíos previos y den lugar a retos emergentes que la pandemia colocó como la presencia de las tecnologías digitales y electrónicas en las vidas de las personas.

La estructura de diálogo y participación en las Conferencias, así como los compromisos que se establezcan, permite construir sinergias para dar continuidad a los marcos de acción que de ellas surjan. El compromiso de su realización en su sentido articulador para la generación de conocimiento y monitoreo de políticas públicas son responsabilidades fundamentales.

Foto: Governo de São Paulo



LÍNEAS ESTRATÉGICAS

En pleno siglo XXI es indiscutible que las políticas públicas requieren de la participación de diversos actores en la toma de decisiones y de un enfoque multidimensional e intersectorial para abordar los temas de desigualdad y desarrollo de las sociedades. En América Latina y el Caribe, sólo es posible comprender y asumir las diversidades entendiendo las raíces profundas de la desigualdad social, con una perspectiva inclusiva que reconozca a todos y todas sus potencialidades y derechos; con la incorporación de un enfoque intercultural como un espacio de encuentro respetuoso e igualitario; con expectativas de transformación social; y con el deseo del lograr bienestar y justicia social.

El desafío es cómo avanzar desde el paradigma del derecho a la educación como un derecho humano fundamental, en tanto deber de Estado consagrado en la Constitución de la mayoría de los Estados latinoamericanos y del Caribe, teniendo en perspectiva un futuro en el que las políticas en aprendizaje y educación con personas jóvenes y adultas asuman en toda su complejidad y amplitud el hecho de las diversidades y de las crisis estructurales. Esta perspectiva requiere de políticas públicas innovadoras y de estrategias que articulen iniciativas provenientes de los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil, las comunidades locales, los organismos intersectoriales, las empresas y el sector privado, y la cooperación internacional.

Con tales consideraciones, y en la intención de establecer pautas concretas que permitan a los Estados tomar decisiones de política y acción en torno a la EPJA de cara tanto a la situación cíclica de la pandemia como a los desafíos que implica su renovación y visibilización, se trazan algunas líneas estratégicas susceptibles de discutirse y analizarse en cada país y en la región en conjunto. Estas líneas se derivan tanto de las conclusiones y recomendaciones que les preceden, como de algunos de los compromisos establecidos en el Marco de Acción de Belém que, a la luz del estudio, siguen pendientes. Un supuesto y condición imprescindible para el desarrollo de cada una de ellas son el diálogo y la participación de todos los sectores y actores ya mencionados.

1. RENOVAR LA NARRATIVA DE LA EPJA COMO DERECHO HUMANO, ASÍ COMO SUS FUNDAMENTOS, POLÍTICAS Y ACCIONES.

- a.** Constituir, con los gobiernos, organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales, y todos los actores y sujetos de la EPJA, una iniciativa de análisis y renovación de la narrativa de Educación con Personas Jóvenes y Adultas, desde una perspectiva de derechos, las experiencias vividas y el marco de la crisis civilizatoria.

- b. Establecer desde los organismos internacionales y regionales, así como desde los gobiernos nacionales, un posicionamiento explícito y público sobre la EPJA con base en una nueva narrativa.

2. VISIBILIZAR A LA EPJA EN LOS CONTEXTOS INTERNACIONALES Y NACIONALES, CON UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS Y LEGITIMACIÓN SOCIAL.

- a. Incluir a la EPJA en diversos espacios de cooperación regional e internacional, asociada a sus múltiples ámbitos de desarrollo y contribución social.
- b. Instrumentar políticas de comunicación nacionales y locales que creen ambientes sociales favorables hacia la EPJA como derecho inalienable y habilitador, sus beneficios personales y su contribución social, y el valor y la dignidad de quienes participan en ella.
- c. Arraigar la oferta de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas en la comunidad con un enfoque territorial, de manera que sea reconocida y legitimada en tanto un espacio que ofrece oportunidades de aprendizaje a toda la población, incluyendo a todas las diversidades.
- d. Articular iniciativas y programas comunitarios de educación, capacitación y emprendimiento referidos a diferentes sectores de la economía, recuperando los trabajos productivos que hacen personas y colectivos en su propio beneficio, y con acciones de acompañamiento.
- e. Difundir las posibilidades y aportes sociales de la EPJA a través de radios comunitarias, redes sociales, espacios de interacción colectiva y territorial (consultorios, colegios, municipalidad; entre otros); y, especialmente, a través de acciones directas de comunicación apoyadas en la disposición y emplazamiento de organizaciones y grupos de la comunidad.

3. DEFINIR POLÍTICAS DE ESTADO DE LARGO ALCANCE Y SITUAR A LA EPJA EN EL MARCO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES Y EN SUS ESTRUCTURAS.

- a. Establecer marcos legales específicos, desde al ámbito constitucional hasta las leyes de educación, normativas y reglamentos nacionales y locales, que fortalezcan y sustenten el ejercicio de la EPJA como derecho y la obligatoriedad del Estado en su cumplimiento.

- b. Crear subsistemas específicos de EPJA en los sistemas educativos nacionales, que brinden a esta visibilización, autonomía y articulación desde una perspectiva intersectorial e interseccionada.

- c. Desarrollar una estrategia intersectorial amplia y articulada de fortalecimiento de capacidades locales para la gestión y la participación social en la que se incluya el rubro educativo y específicamente a la EPJA.

- d. Validar y aplicar sistemáticamente mecanismos de participación con la sociedad civil y todos los actores de la EPJA, públicos y transparentes, para la definición y evaluación de sus políticas, programas, currículo, materiales, formación y gestión educativa y de operación.

- e. Generar programas flexibles de reinserción para jóvenes y personas adultas excluidas del sistema escolar.

4. RENOVAR Y FORTALECER LA INSTITUCIONALIDAD DE LA EPJA EN LOS ESTADOS.

- a. Redefinir los núcleos de la institucionalidad para las políticas públicas desde una perspectiva de derechos, con énfasis en grupos excluidos; el trabajo con diversidades territoriales y sujetos; el desarrollo sostenible; y la ciudadanía digital.

- b. Reforzar y ampliar la sectorialidad e intersectorialidad de la EPJA, haciéndola parte de los programas vinculados al logro de los ODS y de ejes transversales presentes en las políticas, programas y acciones de educación, salud, empleo, ambiente, bienestar familiar, desarrollo comunitario y otros, de modo que las líneas estratégicas, los enfoques y los recursos canalizados se armonicen y aprovechen integralmente.

- c. Profundizar en la articulación, sinergia y compromiso de diferentes niveles de gobierno, de lo nacional a lo local, para el diseño y aplicación de estrategias y líneas de acción en la EPJA.

- d. Avanzar en la integración de los marcos de calificaciones de estudio y empleo para movilidad, y por tanto en los sistemas de Reconocimiento, Acreditación y Validación de Conocimientos y saberes adquiridos en cualquier ámbito y momento de vida.

- e. Fortalecer la gestión de recursos que permitan mejorar las condiciones de los espacios educativos, así como apoyos en alimentación, transporte y financiamientos tales como becas.

5. MEJORAR LA CALIDAD Y PERTINENCIA DE LA EPJA CON UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA EN LA DIVERSIDAD.

- a. Renovar, fortalecer e instrumentar participativamente los currículos, la normatividad y la gestión de los aprendizajes de la EPJA, para facilitar que estos sean útiles, relevantes y pertinentes en los ámbitos locales, e incorporar los temas y líneas emergentes y de desarrollo sostenible, así como para ofrecer la flexibilidad temporal y espacial que requieran en la diversidad de sus contextos específicos.
- b. Favorecer la generación de redes entre las y los participantes de la EPJA con una perspectiva de legitimación del territorio y la comunidad como espacio de saberes, vida y aprendizajes.
- c. Estimular la creación de programas propios en ámbitos de interés específicos, que permitan la formación en áreas como la filosofía, la expresión artística o deportiva, como también la formación en oficios o la preparación para continuar con estudios superiores.

6. RECONOCER Y GARANTIZAR EL ACCESO DE LOS GRUPOS EXCLUIDOS Y LAS DIVERSIDADES A LA EPJA.

- a. Visibilizar la caracterización y problemática de los diversos grupos y colectivos que participan en la EPJA, así como sus necesidades y demandas socioeducativas, con una perspectiva interseccional.
- b. Instrumentar y reafirmar las políticas de género, lingüísticas, de pertinencia cultural y de atención a condiciones y necesidades específicas tales como la situación de encierro, así como su monitoreo transversal en los programas y acciones públicas de todos los sectores vinculados al campo de la EPJA.
- c. Recuperar y desarrollar propuestas educativas específicas para los diferentes grupos y colectivos de las diversidades, con inclusión, pertinencia y calidad.

7. DESARROLLAR UN PROCESO CONTINUO DE PROFESIONALIZACIÓN DE LAS Y LOS EDUCADORES Y DOCENTES DE LA EPJA.

- a. Realizar estudios que permitan conocer y comprender las condiciones de participación, laborales y salariales de los educadores de adultos, orientados a realizar acciones intersectoriales para su mejoramiento.

- b. Diseñar y aplicar políticas docentes para la EPJA, que consideren trayectos o carreras por su participación y de formación; reconocimientos e incentivos; socialización de la práctica; y participación en la determinación de políticas y en la formulación y adecuación de métodos y materiales.
- c. Recuperar y diseñar estrategias para la creación o la profundización de sinergias con instituciones académicas y educativas, especialistas e interesados en el ámbito local, y generar compromisos de apoyo y participación continua en la formación.
- d. Establecer un marco de cualificaciones y criterios para el reconocimiento, validación y acreditación de saberes docentes, independientemente de dónde hayan sido adquiridos.
- e. Realizar experiencias, modelos y procesos de formación de docentes y educadores de distintos niveles y modalidades educativos, desde una perspectiva de incidencia en situaciones emergentes tales como el bienestar socioemocional, la apropiación de tecnologías y el aprendizaje intergeneracional en la familia y en la comunidad.
- f. Instrumentar programas de educación Normal o de formación de profesorado, para el egreso de docentes con dedicación específica a la EPJA.
- g. Constituir redes virtuales y presenciales de capacitación e intercambio permanente entre educadores que, en articulación con universidades, apoyen estrategias para mejorar la calidad y pertinencia de la EPJA, y aprovechen y fortalezcan las capacidades de los formadores y educadores en los ámbitos locales.

8. DESARROLLAR LA CIUDADANÍA DIGITAL.

- a. Realizar diagnósticos a profundidad para conocer las condiciones reales de infraestructura y acceso digital de las y los diferentes sujetos de la EPJA.
- b. Establecer las condiciones para garantizar el acceso equitativo a dispositivos y la conectividad para la inclusión digital de los sujetos de la EPJA, en todas sus diversidades, así como el cuidado y respeto de su privacidad y derechos en el acceso digital.
- c. Formular e instituir marcos normativos que regulen los términos y condiciones de la participación privada en los servicios digitales para los actores y sujetos de la EPJA.
- d. Desarrollar programas educativos y de capacitación gratuitos para la comprensión y el uso crítico y reflexivo de las tecnologías digitales necesarias en la EPJA, tanto

para las y los educadores y docentes, como para las personas jóvenes y adultas.

- e. Promover el derecho a la participación de los actores de la EPJA y las comunidades en el uso de las tecnologías digitales como una herramienta de transformación.

9. GENERAR CONOCIMIENTO COLABORATIVO, PERTINENTE E INNOVADOR ESPECÍFICO PARA LA EPJA.

- a. Crear iniciativas de generación de conocimiento en EPJA a través de sinergias entre instituciones de educación superior e investigación y la sociedad civil en el diseño, que contribuya a la toma de decisiones, las prácticas educativas, la formación y el monitoreo.
- b. Fortalecer capacidades de investigación y de sistematización de políticas y prácticas en Educación con Personas Jóvenes y Adultas, estableciendo redes que a través de proyectos y/o líneas de acción específicas vinculen universidades, centros especializados, entidades públicas estatales y/o nacionales, ONGs e instituciones de la sociedad civil de América Latina y el Caribe.
- c. Vincular lo escolar y lo no escolar a través investigaciones, experiencias y programas que fortalezcan la transversalidad sectorial y la gestión comunitaria en el aprendizaje adulto.

10. ASEGURAR UN FINANCIAMIENTO ETIQUETADO, SUFICIENTE Y ADECUADO PARA LA EPJA

- a. Incrementar la inversión específica en la EPJA como parte de los sistemas educativos nacionales.
- b. Formular matrices programático presupuestales que precisen la inversión necesaria para desarrollar distintas ofertas de calidad en EPJA.
- c. Crear fuentes alternas de financiamiento y nuevos mecanismos de movilización de recursos que aportan o pueden aportar los sectores público, privado y social, creando o adecuando el marco normativo que sea necesario.
- d. Diseñar indicadores que permitan visualizar la inversión directa e indirecta en la EPJA y en la alfabetización, así como en los programas intersectoriales que las involucren, y los mecanismos para su transparencia, seguimiento y rendición de cuentas.

- e. Institucionalizar sistemas de incentivos para que empresas, organizaciones y otros grupos de la sociedad civil promuevan y faciliten que sus trabajadores, miembros o afiliados participen en la EPJA.

11. REALIZAR ACCIONES DE MONITOREO PERMANENTE Y SISTEMATIZAR EXPERIENCIAS EN LA EPJA.

- a. Generar normas, directrices e indicadores que permitan evaluar la política pública en EPJA teniendo como eje fundamental el cumplimiento del derecho a la educación.
- b. Crear y mantener mecanismos para la participación de las autoridades públicas, organizaciones de la sociedad civil, sector privado, comunidades, educadores y educandos, en la elaboración, la ejecución y la evaluación de las políticas y los programas.
- c. Diseñar y aplicar indicadores que permitan visualizar las acciones efectuadas en materia de EPJA en los ámbitos nacionales y locales, así como en los programas intersectoriales que las involucren, y los mecanismos para el seguimiento y la rendición de cuentas a la sociedad.
- d. Diseñar y aplicar procesos de seguimiento con indicadores que permitan visualizar y comunicar la contribución de la EPJA a la sociedad y al desarrollo sostenible en los ámbitos nacionales y territoriales.
- e. Generar procesos de acompañamiento y seguimiento local a las iniciativas y prácticas de colectivos y comunidades, para impulsarlas y sistematizar y socializar la experiencia.

12. CREAR Y GESTIONAR, DESDE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES, UN OBSERVATORIO DINÁMICO Y PERMANENTE DE LA EPJA EN EL ÁMBITO REGIONAL, QUE RECOJA, SISTEMATICE, PRESENTE Y DEBATA DATOS E INFORMACIÓN CONTINUOS EN TONO A POLÍTICAS, PROGRAMAS, ACCIONES, EXPERIENCIAS, MONITOREO Y PROBLEMÁTICA DEL CAMPO EN CADA PAÍS.

13. RENOVAR LA PERSPECTIVA, ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LAS CONFINTEA.

- a. Articular la especificidad de la EPJA y su nueva narrativa en un campo, módulo o área que nombre la Educación con Personas Jóvenes y Adultas el Aprendizaje y la Educación con Personas Adultas (AEA) como una línea de trabajo prioritaria y explícita dentro de las que manejan el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL) y la UNESCO Regional (OREALC).
- b. Convocar a todos sus actores y sujetos de la EPJA en el ámbito regional para que participen en diálogos permanentes, establezcan compromisos y mecanismos concretos de cooperación y se emitan recomendaciones de carácter vinculante.

Foto: PIXNIO



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acebey, F. (2015). Crisis civilizatoria y superación del capitalismo. *Problemas del Desarrollo*. doi: 10.22201 / iiec.20078951e.2015.180.47197

Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular (ALER), Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), Federación Internacional Fe y Alegría (FIFyA), Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) y la Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM) (2021). Pronunciamento de la plataforma de redes regionales por la educación de personas jóvenes y adultas hacia la CONFINTEA VII. Análisis y propuestas para la Consulta subregional en América Latina camino a la CONFINTEA VII. "Por una educación para vivir bien". Recuperada de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Posicionamiento-Plataforma-EPJA-hacia-la-CONFINTEA.pdf>

Berlanga, B. (2014). Educar con sujeto. Experiencia, don y promesa. Recuperado de <http://ucired.org/index.php/publicaciones/pedagogia-sujeto/educacion-relacion-nos-otros/item/119-educar-con-sujeto-experiencia-don>

Berlanga, B. (2020). Consideraciones y propuestas sobre la formación de educadores-as en la educación para personas adultas. Recuperado de <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/wp-content/uploads/2020/10/Documento-1.-Benjam%C3%ADn-Berlanga-M%C3%A9xico.pdf>

Campero, C. y Kalinowski, D. (2016). *El Currículum globALE para la formación*. Recuperado de https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte/Bilder_und_Dokumente/Materialien/Curriculum_globALE/Curriculum_globALE_para_America_Latina_2016.pdf

Campero, C. y Zúñiga, N. (2017). Las tareas pendientes en materia de políticas dirigidas a la EPJA en América Latina: Aportes del ICAE a la VI CONFINTEA+6. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 39(2), 144-159. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457555939009/html/index.html>

Campero, C. (2018). Por qué es importante la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica, y cómo su limitada prioridad en las agendas debilita su impacto. *Educación de adultos y desarrollo* 85. Recuperado de <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-852018-papel-e-impacto-de-la-educacion-de-adultos/section-1-cumplir-un-papel/por-que-es-importante-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-en-latinoamerica-y-como-su-limitada-prioridad-en-las-agendas-debilita-su-impacto>

CEAAL (2021). Pronunciamento por una EPJA pública, transformadora, inclusiva a propósito de la CONFINTEA VII. Recuperado de <https://www.ceaal.org/v3/docs/2021/>

[GIPE/pronunciamentoEPJAConfinteaGIPEabril2021.pdf](#)

CEPAL (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de pandemia COVID19. Informe*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

CEPAL (2021). *La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad*. Recuperado de https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46633/S2000740_es.pdf

Céspedes, N. (2013). El derecho a la educación con personas jóvenes y adultas. *Sinéctica* 40, 1-20. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2013000100008&lng=es&tlng=es

CLADE (23 de julio de 2018). *No dejar a nadie atrás: El rol central de la Educación de personas Jóvenes y Adultas en la implementación de la Agenda 2030*. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/No-dejar-a-nadie-atr%C3%A1s-El-rol-central-de-la-Educaci%C3%B3n-de-Personas-J%C3%B3venes-y-Adultas-en-la-implementaci%C3%B3n-de-la-Agenda-2030.pdf>

CLADE (28 de noviembre de 2018). *La educación con personas jóvenes y adultas debe ser una prioridad para alcanzar el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://redclade.org/noticias/la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-debe-ser-una-prioridad-para-alcanzar-el-desarrollo-sostenible-en-america-latina-y-el-caribe/>

CLADE (2020). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y El Caribe. El derecho a la educación de las personas migrantes*. Recuperado de https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_EPJS-y-Migraciones_v6.pdf

CLADE (2021). *La educación de personas jóvenes y adultas*. Recuperado de <https://redclade.org/que-hacemos/educacion-de-personas-jovenes-y-adultas/>

Corona, S., Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.

CREFAL (1952). *Educación Fundamental. Ideario, Principios, orientaciones metodológicas*. Pátzcuaro, México: CREFAL.

CREFAL (2012). *Aprendizajes en familia en México. Hacia la integración de escuela, familia y comunidad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002193/219325S.pdf>

CREFAL (2016). Carta de Brasilia. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 38(2),

128-129. Recuperada de <https://www.redalyc.org/journal/4575/457546143008/html/>

DVV-UNAE (2021). Cátedra Abierta EPJA Quito. Recuperado de https://unae.edu.ec/noticias/catedra_educacion_personas_jovenes_adultas/

Encuentro Andino (2020). Pronunciamento latinoamericano sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas como factor clave para el cumplimiento de los ODS en el actual contexto de crisis. Recuperado de https://www.dvv-international.org.ec/fileadmin/files/south-america/Documents/PRONUNCIAMIENTO_V_Encuentro_Andino_DVV.pdf

Estermann, J. (2012). Crisis civilizatoria y Vivir Bien: Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el *allin kawsay/suma qamaña* andino. Recuperado de Crisis civilizatoria y Vivir Bien: Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el *allin kawsay/suma qamaña* andino (scielo.cl)

Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: 1999.

GIPE-CEAAL (2020). *La educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe durante la pandemia por la covid-19*. Autor.

Gudynas, E. (2019). Desarrollo y límites al crecimiento económico: una polémica persistente. En P. O. García, *Desarrollo, sociedad, alternativas*, 252-279. Recuperado de <http://gudynas.com/wp-content/uploads/GudynasDesarrolloLimitesCrecimientoPolémica19.pdf>

Hanemann, U. (2016). La alfabetización a lo largo de la vida como requisito fundamental y herramienta clave para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Perspectivas Internacionales en la Educación de Adultos* IPE 75, 52-60. Recuperado de https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_75_SPAN_web.pdf

Hattan-Yeo, A. y Ohsako, T. (2001). *Programas intergeneracionales: política pública e implicaciones de la investigación una perspectiva internacional*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL).

Ireland, T. (2018). El camino de Belém a Suwon: una perspectiva latinoamericana. En *Decisio. Saberes para la acción* 50, 21-27. CREFAL. Recuperado de <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-50/decisio-50-completo.pdf>

Ireland, T (2020). Conversatorio EPJA y EP en tiempos de pandemia. 9 julio. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=kkEBF5_grYs&t=6547s

Jonas, H. (1995). *El principio de la responsabilidad*. Barcelona: Herder editorial.

Kalman, J., & Carvajal, E. (2020). Adult literacy programs in the context of covid 19. A regional snapshot from Latin America and the Caribbean. Paper commissioned for Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.

Kothari, A.; de Maria, F. & Acosta, A. (2014) Buen Vivir, Degrowth and Ecological Swaraj: Alternatives to sustainable development and the Green Economy. *Development* 57(3-4), 362-375. Recuperado de <https://kalpavriksh.org/wp-content/uploads/2018/12/BuenVivirDegrowthandEcologicalSwarajDevelopment2015.pdf>

Le Blanc, D. (2015). Towards integration at last? The sustainable development goals as a network of targets. *Sustainable Development* 23(3), 176-187. Recuperado de https://iccia.com/sites/default/files/library/files/wp141_2015.pdf

Latapí, P. (2009). El Derecho a la Educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40012.pdf>

Lindón, A. (2000). Del campo de la vida cotidiana y su espacio-temporalidad (una presentación). En Lindón, A. (coord.) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. México: Anthropos

Martínez, P., & Martínez, I. (2016). La Agenda 2030: ¿cambiar el mundo sin cambiar la distribución del poder? Lan Harremanak: *Revista de Relaciones Laborales* 33, 73-102. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301888224_La_Agenda_2030_cambiar_el_mundo_sin_cambiar_la_distribucion_del_poder

Nilsson, M., Griggs, D., & Visbeck, M. (2016). Policy: map the interactions between Sustainable Development Goals. *Nature*, 320-322. Recuperado de <https://www.nature.com/articles/534320a>

OIT (2019). *Panorama Laboral de América Latina*. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_732198.pdf

ONU (s.f). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf

ONU (2021). *Declaración Universal de los derechos Humanos*. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

PNUD (2021). *Informe regional de desarrollo humano 2021 atrapados: alta desigualdad y bajo crecimiento*. Recuperado de https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human_development/regional-human-development-report-2021.html

Robalino, M., Andrade, P., y Larrea, D. (2020). *Diagnóstico de la situación del derecho humano a la educación en tiempo de pandemia*. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/INFORME-DIAGNOSTICO-DERECHO-HUMANO-A-LA-EDUCACION-TIEMPO-DE-PANDEMIA-FINAL-25-11-2020.pdf>

Sáinz, J., Capilla, A., & Sanz, I. (2021). Efectos en la Educación en Iberoamérica: un año después de la pandemia. Recuperado de <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/efectos-en-la-educacion-iberoamericana-un-ano-despues-de-la-covid-19>

Schmelkes, S. (2010). La educación básica de adultos. Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.). *Los grandes problemas de México. VII Educación*. México: El Colegio de México.

SEGIB/OEI (2020). Ministros y ministras de Educación de Iberoamérica acuerdan medidas para mejorar la educación ante el impacto del COVID-19, que ha excluido a millones de estudiantes. Recuperado de <https://www.agci.cl/sala-de-prensa/2057-ministros-y-ministras-de-educacion-de-iberoamerica-acuerdan-medidas-para-mejorar-la-educacion-ante-el-impacto-del-covid-19-que-ha-excluido-a-millones-de-estudiantes>

SEGIB/OEI (2021). *Plan Iberoamericano de alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida*. Recuperado de <https://epale.ec.europa.eu/es/content/plan-iberoamericano-de-alfabetizacion-y-aprendizaje-lo-largo-de-la-vida>

de Sousa, B. (2014). *Una Epistemología del sur*. Madrid: Siglo XXI.

de Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.

de Sousa, B. (2021). *El futuro comienza ahora*. Madrid: Akal.

Tetreault, D. (2004). Una taxonomía de modelos de desarrollo sustentable. *Estudios sobre Estado y Sociedad* X(29), 45-77. Recuperado de <http://www.espiral.cucsh.udg.mx/index.php/EEES/article/download/1271/1149>

Torres, R.M. (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del Reporte Regional. Hamburgo: UNESCO/UII.

UNESCO (1972). *Tercera conferencia internacional de educación de adultos*. Tokio: UNESCO

UNESCO (1985). *Cuarta conferencia internacional de educación de adultos*. París: UNESCO

UNESCO (1997). *La Educación de Las Personas Adultas. La Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro* (CONFITEA V). 5ª Conferencia Internacional de Educación

de las Personas Adultas, Hamburgo, 14-18 de julio de 1997.

UNESCO/OREALC, CEAAL, CREFAL e INEA (1998). *Hacia una Educación sin Exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

UNESCO/OREALC (2002). *Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe* (PRELAC). La Habana, Cuba, 14-16 de noviembre de 2002.

UNESCO/UIIL (2010). *Marco de Acción de Belém*. Recuperado de <https://unesdoc.UNESCOorg/ark:/48223/pf0000187789>

UNESCO (2015a). *Declaración de Incheon y Marco de Acción*. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. (Proyecto final). Recuperada de <http://www.UNESCOorg/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Marco-de-Accion-E2030-Incheon.pdf>

UNESCO (2015b). Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos, aprobada el 13 de noviembre de 2015 en la Conferencia General de la UNESCO, en su 38ª reunión, celebrada en París. Recuperada de http://portal.UNESCOorg/es/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO/UIIL (2017a). *Declaración de Suwon-Osan sobre la Revisión a Medio Término de la CONFINTEA VI: El poder del aprendizaje y la educación de adultos: una visión hacia el 2030*. Recuperada de https://unesdoc.UNESCOorg/ark:/48223/pf0000261223_spa

UNESCO/UIIL (2017b). *Tercer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Recuperado de <https://unesdoc.UNESCOorg/ark:/48223/pf0000247556>

UNESCO/UIIL (19 de julio de 2019). *El amigo invisible: Educación de Adultos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://uii.UNESCOorg/es/educacion-adultos/onu-recibe-al-amigo-invisible-educacion-adultos-y-los-objetivos-desarrollo>

UNESCO/UIIL (2019). *4to Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Recuperado de <https://unesdoc.UNESCOorg/ark:/48223/pf0000374755>

UNESCO (2020). Día Internacional de la Alfabetización 2020: La enseñanza de la alfabetización y el aprendizaje durante la crisis de la COVID-19 y más allá. Recuperado de <https://en.UNESCOorg/sites/default/files/ild2020-concept-note-es.pdf>

UNESCO (2021). Respuestas del ámbito educativo COVID 19. Recuperado de <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/210312spa.pdf>

Vladimirova, K. y Le Blanc, D. (October, 2015). How well are the links between education and other sustainable development goals covered in UN flagship reports? A contribution to the study of the science-policy interface on education in the UN system. *ESA Working Paper 146*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/desa/>

[papers/2015/wp146_2015.pdf](#)

Weitz, N., Carlsen, H., Nilsson, M., & Skånberg, K. (2018). Towards systemic and contextual priority setting for implementing the 2030 Agenda. *Sustainability Science* 13, 531-548. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11625-017-0470-0>

ANEXO 1. Cuadro de países y fuentes consultadas

	PAÍS	FUENTES DE CONSULTA
1	Argentina	<p>https://siteal.iiep.unesco.org/pais/argentina</p> <p>https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0829.pdf</p> <p>https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resolucion_146-2020_plan_fines_0.pdf</p> <p>https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resolucion_146-2020_plan_fines_anexo_i.pdf</p> <p>https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316</p> <p>https://www.educ.ar/recursos/152889/permanente</p> <p>https://cms.argentinoporlaeducacion.org/media/reports/Tiempo_destinado_a_actividades_escolares_y_ayuda_de_adultos_ArgxEdu.pdf</p> <p>https://epja.mineduc.cl/plan-de-alfabetizacion/estudiantes/plan-alfabetizacion-contigo-aprendo/</p> <p>https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_366_anexo_i_if-2020-57797539-apn-sgcfeme.pdf</p> <p>https://www.argentina.gob.ar/noticias/innovacion-publica-presento-conectar</p> <p>http://educaciondelamirada.com/wp-content/uploads/2020/05/Miguez-Marú-Educaci%C3%B3n-de-J%C3%B3venes-y-Adultos-en-tiempos-de-pandemia.pdf</p> <p>chacodiapordia.com/2020/09/01/educacion-permanente-de-jovenes-y-adultos-una-modalidad-educativa-afectada-por-la-pandemia/</p> <p>Hernández, G., Letelier, M. y Mendoza, S. (2021). Conversatorio con profesionales de ministerios.</p>
2	Bolivia	<p>RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 001/2021. SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL. (minedu.gob.bo)</p> <p>https://www.unicef.org/bolivia/media/3336/file/Consideraciones%20clave%20para%20el%20retorno%20seguro%20a%20clases:%20Para%20tomadores%20de%20decisiones.pdf</p> <p>Respaldo obrero. La COB apoya las medidas para recuperar el derecho a la educación. (minedu.gob.bo)</p> <p>Documento sin título (asfi.gob.bo)</p> <p>https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=4891:rendicion-publica-de-cuentas-final&catid=283&Itemid=1087</p>

3	Brasil	<p>http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192</p> <p>https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006</p> <p>https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf</p> <p>https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/Orientacoes%20Curriculares%20Continuum%20EJA%202020</p> <p>http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20dos%20F%C3%B3runs%20de%20EJA_0.pdf</p> <p>https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/06/4928215-cni-defende-metodo-eja-para-conclusao-da-educacao-basica.html</p> <p>https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/10026</p> <p>https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2021/04/13/mesmo-na-pandemia-aulas-continuam-no-sistema-prisional/</p> <p>https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/809 (artículo de Goiás 2021)</p> <p>https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2021/04/05/nao-e-de-hoje-eja-tem-dificuldades-historicas-agravadas-pela-pandemia.htm</p> <p>https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/582218/noticia.html?sequence=1&isAllowed=y</p> <p>https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020</p> <p>https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html</p>
4	Chile	<p>https://www.yoaprendomas.cl/docentes/Equipos-Directivos/Orientaciones-para-el-establecimiento/215782:Orientaciones-para-el-establecimiento</p> <p>https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/11/Lineamientos2021.pdf</p> <p>https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2020/05/Educ-Personas-Jo%CC%81venes-y-Adultas-Priorizacio%CC%81n-Curricular.pdf</p> <p>https://www.upla.cl/noticias/wp-content/uploads/2020/07/CONVOCATORIA-CONVERSATORIO-2020.pdf</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=PQXncK3fr4Y</p> <p>http://educacion.uantof.cl/2020/11/09/coloquio-abordo-la-practica-reflexiva-en-educacion-para-personas-jovenes-y-adultas-en-contexto-virtual-y-de-justicia-social/</p> <p>https://epja.mineduc.cl/evaluacion-de-aprendizajes/</p> <p>https://www.curriculumnacional.cl/apoderados/Orientaciones/Aprovechar-los-recursos-de-Aprender-en-linea/228475:Orientaciones-Pedagogicas-Plan-de-Estudios-EPJA-2021</p> <p>https://epja.mineduc.cl/cuando-regresemos-a-clases-tendra-prioridad-la-parte-emocional/</p>

5	Colombia	<p>1. DIRECTIVA NO 5 - ESTRATEGIAS-RECURSOS-PAGOS - 25032020.pdf (coronaviruscolombia.gov.co)</p> <p>https://coalicioneeducacioncolombia.wordpress.com/2020/06/05/http-chng-it-nwhq5gpz/</p> <p>https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-396390_pdf.pdf</p> <p>Colombia Aprende La red del conocimiento</p> <p>Colombia Aprende La red del conocimiento</p> <p>Servicios de contenidos educativos Colombia Aprende</p> <p>Tejiendo Saberes Colombia Aprende</p> <p>El Ministerio de Educación financiará los proyectos de alfabetización para mayores de 15 años, presentados por 21 Entidades Territoriales Certificadas en la reciente Convocatoria - Ministerio de Educación Nacional de Colombia (mineducacion.gov.co)</p>
6	Costa Rica	<p>https://siteal.iiep.unesco.org/pais/costa_rica</p> <p>https://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/yo-me-apunto/cindea</p> <p>https://datosmacro.expansion.com/demografia/tasa-alfabetizacion/costa-rica</p> <p>https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/ms-dm-1165-2021-resolucion-mep-0065-01-2021.pdf</p>
7	Ecuador	<p>https://siteal.iiep.unesco.org/pais/ecuador</p> <p>https://educacion.gob.ec/educacion-para-jovenes-y-adultos/</p> <p>https://educacion.gob.ec/objetivos/</p> <p>https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-extraordinaria/</p> <p>https://educacion.gob.ec/educacion-dio-a-conocer-a-la-asamblea-las-acciones-que-realiza-por-la-emergencia-sanitaria/</p> <p>https://educacion.gob.ec/inicio-de-inscripciones-para-los-servicios-educativos-extraordinarios-de-la-campana-todos-abc-modalidad-semipresencial-periodo-2021-2022/</p> <p>https://educacion.gob.ec/conectando-al-futuro/</p> <p>https://educacion.gob.ec/conectando-al-futuro-acciones-realizadas/</p> <p>https://www.facebook.com/hashtag/todosabc</p>
8	El Salvador	<p>file:///C:/Users/usuario/Downloads/Ley_General_de_Educaci%C3%B3n.pdf</p> <p>https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10221.pdf</p> <p>https://redclade.org/pais/el-salvador/</p>

9	Guatemala	<p>https://siteal.iiep.unesco.org/pais/guatemala</p> <p>https://es.unesco.org/news/alfabetizacion-y-pandemia-renovacion-compromiso-colaboracion-unesco-y-conalfa-que-educacion</p> <p>https://www.mineduc.gob.gt/portal/documents/PLAN-DE-RESPUESTA-CORONAVIRUS-COVID-19-010620.pdf</p> <p>https://www.mineduc.gob.gt/portal/documents/PLAN-DE-RESPUESTA-CORONAVIRUS-COVID-19-010620.pdf</p> <p>https://es.unesco.org/news/transformando-oportunidades-realidades-traves-crisis</p> <p>http://digeex.mineduc.gob.gt/portal/index.php/en/#orientaciones-para-la-atencion-de-los-programas%0A-de-educacion-extraescolar</p> <p>https://www.mineduc.gob.gt/noticias-institucionales/</p>
10	Haití	<p>https://www.facebook.com/SecretairerieEA</p> <p>(2) Facebook</p> <p>haiti_ministere_education_plan_reponse_covid-19.pdf (unesco.org)</p> <p>MENFP_Plan décennal d'éducation et de formation _11Déc2020 (1).pdf (omniscientinfo.com)</p> <p>(2) SEA - Secrétairerie d'État à l'Alphabétisation - Publications Facebook</p> <p>(2) Facebook</p>
11	México	<p>https://siteal.iiep.unesco.org/pais/mexico</p> <p>https://www.gob.mx/inea/documentos/resultados-del-censo-de-poblacion-y-vivienda-2020-inegi</p> <p>https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/</p> <p>https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-80-fortalece-sep-programa-aprende-en-casa-mediante-sitio-web-especializado-en-educacion-basica?idiom=es</p> <p>https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-159-disminuye-sep-indice-de-analfabetismo-nacional-a-3-8-por-ciento-inea?idiom=es</p> <p>https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-159-disminuye-sep-indice-de-analfabetismo-nacional-a-3-8-por-ciento-inea?idiom=es</p> <p>https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-174-presenta-inea-avances-en-la-implementacion-de-la-estrategia-nacional-de-educacion-inclusiva-para-personas-con-discapacidad?idiom=es</p> <p>https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-222-presenta-sep-los-componentes-para-educacion-especial-asi-como-para-los-adultos-en-la-modalidad-a-distancia?idiom=es</p> <p>https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-232-ofrece-inea-la-posibilidad-de-estudiar-primaria-y-secundaria-en-linea-a-jovenes-y-adultos?idiom=es</p> <p>https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-174-presenta-inea-avances-en-la-implementacion-de-la-estrategia-nacional-de-educacion-inclusiva-para-personas-con-discapacidad?idiom=es</p> <p>http://www.ineafomate.conevyt.org.mx/</p> <p>https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-159-disminuye-sep-indice-de-analfabetismo-nacional-a-3-8-por-ciento-inea?idiom=es</p> <p>https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-72-protesta-teresa-guadalupe-reyes-sahagun-como-directora-general-del-inea?idiom=es</p>

12	Nicaragua	Nicaragua SOCIAL DIGITAL (iadb.org) Jóvenes y Adultos 2021 – Nicaragua Educa (mined.gob.ni) Presentan estrategia para uso de TIC en Educación de Jóvenes y Adultos - MINED Teleclases E. Jovenes y adultos – Nicaragua Educa (mined.gob.ni)
13	Panamá	https://www.iphe.gob.pa/content/page/file/40087/Normativa-Operativa-para-el-Apoyo-Educativo-Modalidad-a-Distancia-929f3009e8e1909d271f914129dfc6b0.pdf http://www.educapanama.edu.pa/?q=planes_priorizados2021 https://sertv.gob.pa/nacionalfm/representantes-del-meduca-entregan-radios-a-jovenes-y-adultos-de-cocle/
14	Paraguay	Tu escuela en casa - Ministerio de Educación y Ciencias (mec.edu.py) Res 358- PETTA (unesco.org) 15716 (mec.gov.py) Ministerio de Educación y Ciencias - Paraguay (mec.gov.py) https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19 https://www.mec.gov.py/cms/?ref=300402-convocatoria-a-docentes--para-cursos-de-especializacion Ministerio de Educación y Ciencias - Paraguay (mec.gov.py)
15	Perú	Resolución Viceministerial N° 034-2019-MINEDU https://terredeshommessuisse.org.pe/wp-content/uploads/2020/04/ORIENTACIONES_DOCENTES_MEDIADORES.pdf Resolución Ministerial N° 160-2020 Orientaciones para desarrollar la atención semipresencial en los Centros de Educación Básica Alternativa”, aprobada por Resolución Ministerial N° 427-2013-ED https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/498898-minedu-refuerza-educacion-de-personas-adultas https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/peru_rvm_n_093-2020-minedu_0.pdf

16	República Dominicana	Ley General de Educación. N°66/97 establece el Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas Resolución del Consejo Nacional de Educación, CNE, 421-2011 Diseño Curricular de Educación Básica, aprobado por el Consejo Nacional de Educación mediante la Ordenanza https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/media/base-legal-de-la-institucion/otras-normativas/UQa-ordenanza-1-2018-que-establece-el-marco-del-diseño-curricular-revisado-y-actualizado-para-la-educacion-basica-del-subsistema-de-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-de-republica-dominicanapdf.pdf Resolución 03-2020, Consejo Nacional de Educación https://eldia.com.do/consejo-de-educacion-suspende-pruebas-nacionales-para-este-ano-escolar/ https://radiosantamaria.net/banco-de-clases/?fbclid=IwAR084ACuHkScR7SfdEw1UfBfcx0AWk-quU5ywkotGBwGN1XpcOWFMTbgIgA estimonio de la coordinadora del centro Secundaria para jóvenes y adultos “Liceo Vitela Villaman” ubicado en una comunidad semi rural, denominada Luperón, Provincia Puerto Plata de la República Dominicana. (Jorgita Esterlin Almonte de Pérez) https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-50/decisio-50-testimonio.pdf SITEAL, con base en la ENFT del Banco Central de la República https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/dpe_r_dominicana_25_09_19_0.pdf https://redclade.org/pais/republica-dominicana/
17	Uruguay	https://siteal.iiep.unesco.org/pais/uruguay https://oei.int/downloads/disk/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaDdDRG9JYTJWNVNTSWh https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/educacion-formal https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/pas-programa-aprender-siempre file:///Users/macbook/Downloads/PAS_a%20once%20a%20C3%B1os%20de%20su%20creacion%20(1).pdf https://machform.ceibal.edu.uy/formularios/view.php?id=320457&ga=2.110350405.1173940649.1625943375-1613911951.1625943375 https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/108870/1/la-gestion-educativa-en-situacion-de-confinamiento-en-uruguay.pdf

https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/venezuela_planpedagogicomppe15mar.pdf
<http://cadafamiliaunaescuela.fundabit.gob.ve/images/documentos/fundamentos/La-modalidad-de-educacion-de-jovenes-adultas-adultos.pdf>
 Adultos Media General (fundabit.gob.ve)
[INCES-Orientaciones-Generales-Puntos-de-Apoyo-Pedaggico-y-Autoformacin-Productiva-PAPFAP.pdf](#) (fundabit.gob.ve)
[MisionRibas-Temas-generadores-y-referentes-teoricos.pdf](#) (fundabit.gob.ve)
[MisionRibas-Temas-generadores-y-referentes-teoricos.pdf](#) (fundabit.gob.ve)
 Presentación de PowerPoint (fundabit.gob.ve)





Campaña
Latinoamericana
**por el Derecho
a la Educación**