



consejo de educación popular
de américa latina y el caribe

Educación de Personas, Jóvenes, Adultas y Adultas Mayores: Esperanzas, urgencias y apuestas desde la Educación Popular en América Latina y el Caribe



GRUPO DE INCIDENCIA EN POLÍTICA EDUCATIVA /CEAAL



consejo de educación popular
de américa latina y el caribe

Equipo de Coordinación Estratégica de CEAAL:

Verónica del Cid, Guatemala
Sandra Gallo, Argentina
Raimunda de Oliveira, Brasil
María Isabel Romero, Cuba
Alfonso Torres, Colombia
Rosa Elva Zúñiga López, México

La publicación, **“Educación de Personas, Jóvenes, Adultas y Adultas Mayores: Esperanzas, urgencias y apuestas desde la Educación Popular en América Latina y el Caribe”**, ha sido elaborada por el Grupo de Incidencia en Política Educativa del CEAAL. La edición y publicación digital es gracias a la colaboración de Raúl Peña de Impresión Arte Perú S.A.C.

Responsables de producción:

Miriam Camilo Recio (República Dominicana), Nélida Céspedes Rossel (Perú), Timothy Ireland (Brasil) Jorge Osorio Vargas (Chile).

Editora

Nélida Céspedes Rossel

Corrección de estilo:

Diana Peña Silvera

Créditos de fotos:

Foto 1, 4, 5, 6, 7: Archivo General CEAAL

Foto 2: Archivo CEAAL Perú

Foto 3: Archivo Quisqueya Aprende Contigo, MINERD

Foto 8: Archivo ICAE

Diagramación:

Impresión Arte Perú S.A.C.

Edición digital, 2025.

Lima, Perú

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2025-07855

© CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe

Pino 2237, Col. Del Freno, Guadalajara, Jalisco, México.

www.ceaal.org/v3



Índice

Presentación	5
1. Concepciones y transformaciones actuales de la Educación de Personas Jóvenes, Adultas y Adultas Mayores desde la Educación Popular	10
Semillas de Esperanza de la Educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores <i>Nélida Céspedes (Perú)</i>	11
Participación, sujetos y formas de la Educación de personas jóvenes, adultas <i>Gloria Hernández (México)</i>	31
2. La irrenunciable tarea de la Alfabetización de Personas Jóvenes, Adultas y Adultas Mayores	41
Alfabetización y educación popular <i>Alfonso Torres Carrillo (Colombia)</i>	42
Alfabetización de personas jóvenes, adultas y adultas mayores en América Latina y el Caribe: Realidades y desafíos. <i>Miriam Camilo</i> <i>Nicolás Guevara (República Dominicana)</i>	47
Quisqueya Aprende Contigo, una experiencia de alfabetización con perspectiva de derecho <i>Miriam Camilo</i> <i>Nicolás Guevara (República Dominicana)</i>	65
Alfabetización, Educación Popular y uso de nuevas tecnologías <i>Lola Cendales (Colombia)</i>	73
3. El necesario giro de la Educación de Personas Jóvenes, Adultas y Adultas mayores en políticas, incidencia, ciudadanía y participación.	80
Historia, presente y miradas de futuro: el lugar de la educación de personas jóvenes y adultas. <i>María Eugenia Letelier Gálvez (Chile)</i>	81
O lugar da Educação Popular no pacto pela superação do analfabetismo e qualificação da EJA: a experiência Brasileira <i>Fernanda dos Santos Paulo (Brasil)</i>	91

La urgencia de abrir el campo de la formación política en la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores desde la perspectiva de la educación popular <i>Jorge Osorio Vargas (Chile)</i>	101
Sujetos de la educación de personas jóvenes, adultas en el mundo popular y sus desafíos en la formación de los y las trabajadores-as <i>Cesar Picón (Perú)</i>	122
La educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores desde la perspectiva de la educación popular en los movimientos sociales. Realidad y desafíos. <i>Guillermo Williamson Castro (Chile)</i>	142
4. La educación de personas jóvenes y adultas y los procesos globales	151
De Belém a Marrakech: o itinerário acidentado da EPJA visto da América Latina e o Caribe <i>Timothy Ireland</i>	152
Alianzas globales para el avance de la educación popular y de adultos <i>Katerina Popović</i>	161
Consideraciones Finales	168
Reseñas	170

Presentación

La publicación, “Educación de Personas Jóvenes, Adultas y Adultas Mayores: Esperanzas, urgencias y apuestas desde la Educación Popular en América Latina y el Caribe”, elaborado por el Grupo de Incidencia en Política Educativa del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, GIPE- CEAAL, se propone ser una contribución para las comunidades de educadores y educadoras populares, y de educación de personas jóvenes y adultas, entidades públicas en nuestros países y agencias comprometidas con el fortalecimiento de la Educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores, EPJA.

Es urgente compartir el impacto de los procesos políticos globales y regionales que generan violaciones a todos los derechos humanos , así como el impacto en la vida de nuestras poblaciones, especialmente aquellas cuyos derechos se siguen vulnerando sistemáticamente por la ausencia y debilidad de políticas públicas gubernamentales, el embate a los diversos sectores que luchan denodadamente por conquistar sus derechos a Vivir Bien, otros por asegurar que, sus derechos conquistados se preserven.

La lucha titánica por enfrentar la trenza de la dominación capitalista, patriarcal, colonial y su derivación en políticas y comportamientos opresores siguen convocando nuestras energías para seguir apostando por sociedades que defiendan la vida, enfocándonos en la construcción de sociedades más justas, igualitarias y democráticas, donde todos tengan la oportunidad de participar y tomar decisiones.

En ese marco, el Grupo de Incidencia en Política Educativa, GIPE- del CEAAL, busca que se comprenda y se asuman compromisos en relación a la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores cuyas educaciones van más allá de la educación formal, comprendiendo un enjambre de educaciones que se desarrollan en el espacio comunitario, empresarial, ministerial, en organizaciones de sociedad civil y en muy variados componentes. Esta intencionalidad se sustenta en: a) la perspectiva de justicia educativa para este sector poblacional, largamente olvidado del goce de sus derechos; b) por la potencia que tiene esta población que, mediante sus aspiraciones y luchas apuestan por transformaciones para su vida personal y social, c) porque ante los cambios tan acelerados que se dan en nuestras sociedades que ahonda las discriminaciones y exclusiones es un desafío el desarrollo de transformaciones que hagan realidad, “que nadie quede atrás”.

En ese sentido convocamos a la comunidad de educadores y educadoras populares y de educación de personas jóvenes y adultas, de América Latina y El Caribe a expresar su compromiso por hacer presente el derecho a una educación de calidad a lo largo y ancho de la vida, como un eje articulador de las luchas contra las todas las opresiones y discriminaciones por la liberación de nuestros pueblos.

Asumiendo que la Educación Popular tiene como objetivo la transformación social y la construcción de una sociedad más justa, promoviendo la participación ciudadana y la toma de conciencia política.

¿Podemos quedarnos indiferentes que en el periodo del 2015 al 2021 en América Latina y el Caribe tengamos 28 millones de personas jóvenes y adultas de 15 años y más, de analfabetos y que las mayores deudas estén en la zona rural y con las mujeres?

¿Qué decir del 19% de la población joven y adulta que no ha logrado completar la educación primaria? ¿Qué de la finalización del nivel secundario aún más problemático, ya que apenas el 44% de la población joven y adulta tiene ese nivel completo y el 17% tiene estudios superiores finalizados?

El GIPE ha asumido que una de las estrategias para revertir la situación de inequidad, discriminación, invisibilidad del derecho a la educación de las personas jóvenes, adultas y adultas mayores, es la incidencia como estrategia de poder. En tal sentido nos hemos concentrado en materia de políticas y acciones públicas para defender y salvaguardar el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA). En los períodos de emergencia y crisis, la EPJA ha sido excluida de los programas oficiales de atención y recuperación. Esto, se puso en evidencia en la reciente pandemia por el COVID-19, pero también frente a los flujos migratorios, la violencia y el impacto del cambio climático.

La incidencia como una estrategia de poder, es un proceso deliberado y estratégico de influir en las decisiones y acciones de los gobiernos y otros actores con poder, con el objetivo de lograr cambios positivos en la sociedad. Se trata de un esfuerzo planificado y sistemático para lograr que las políticas públicas aborden las necesidades y problemas de la población de manera más efectiva.

La participación de los sectores populares en la incidencia política es fundamental, desde la Educación Popular buscamos la intervención activa, consciente, crítica de grupos sociales históricamente marginados en la toma de decisiones y en la formulación de políticas públicas que los afectan directamente. Esta participación busca transformar las relaciones de poder, exigiendo mayor transparencia, responsabilidad y apertura de los gobiernos hacia las necesidades y demandas de estos sectores. Por lo que, desarrollamos estrategias formativas con redes de educadores, autoridades, sectores universitarios; de producción de conocimiento, elaboración de publicaciones, alguna de ella ligada a procesos formativos, así como, diversos artículos en periódicos locales, revistas de organizaciones sociales, universitarias, con una política de alianzas que se desarrolla tanto en el territorio como a nivel regional.

Una de las principales alianzas a nivel regional la realizamos, con la Plataforma de Redes por la EPJA, para impulsar a nivel regional e internacional el balance de la CONFINTEA VI y la preparación para la CONFINTEA VII, elaborando propuestas que puedan ser asumidas en las Conferencias internacionales como en Belem do Pará, y el Marco de Acción de Marrakech. Hacemos presencia en múltiples actividades regionales de entidades y espacios similares, además de las del CEAAL, ya sea con Ministerios de Educación con sus direcciones de educación de adultos (Chile, República Dominicana, Guatemala); la academia, Catedra Abierta de UNAE de Ecuador; Universidad UPN de México; Programa de Estudios de Educación con especialidad en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa; CREFAL; redes de educadores de jóvenes y adultos (RED EPJA de Chile, Red EPJA de México, Red de Selva Alta Arequipa/Perú), Encuentros organizados por DVV, entre otras.

La EPJA constituye un campo importante de contribución al desarrollo de las personas y de nuestras sociedades. Qué mejor ocasión la de sentir el impulso de nuestro querido compañero y amigo, presente entre nosotr@s, Noel Aguirre Ledezma.

- a) En tiempos de grandes cambios y problemas multidimensionales, se tiene que posicionar la concepción de educación propia de América Latina y el Caribe, se requiere una “EPJA para la vida” que procure la armonía y existencia de todos los seres vivos del planeta, la equidad entre el saber y conocimiento “universal y científico” con el “popular, comunitario y permanente”, la valorización de la educación antes que únicamente el aprendizaje, la educación a lo largo (criterio edad) y ancho (criterio de diversidad y equidad) de la vida, y que coadyuve al desarrollo de la educación intra e intercultural como proyecto histórico de la región.
- b) Reconocer el valor social de la EPJA; no solo tiene fines curriculares y didácticos, puede contribuir al cambio de la sociedad, a repensar y vivir otra concepción de democracia, Estado y de desarrollo, a plantear y llevar a la práctica de manera holística la relación educación-producción-trabajo-territorio. Por supuesto en un tiempo más corto que la educación escolarizada y con efectos de mayor trascendencia.
- c) Es necesario resolver la relación tecnología-EPJA. Corresponde revertir la inequidad que se produjo en los recientes tiempos a propósito del acceso y uso de la tecnología, sin embargo, la solución no solo puede reducirse a lo instrumental, la irrupción de la tecnología en el fondo es una disputa del conocimiento y de las concepciones de vida en este siglo XXI.

¿Cuáles son los capítulos de este libro y que comprende cada uno de ellos?

1. **Concepciones y transformaciones actuales de la Educación de Personas Jóvenes, Adultas y Adultas mayores desde la Educación Popular**

Nélida Céspedes en su artículo, “Semillas de Esperanza de la Educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores”, presenta diversas experiencias de EPJA que se impulsan en el ámbito formal y comunitario en las que anidan transformaciones a diversas escalas cargadas de resistencia y esperanza basadas en la educación popular y las pedagogías críticas. Gloria Hernández, plantea en su artículo, “Participación, sujetos y formas de la Educación de personas jóvenes, adultas” que, la participación popular en EPJA demanda lecturas críticas del contexto en que se insertan los sujetos y sus prácticas, y la importancia de incorporar las propias interpretaciones de sus mundos como sujetos de decisión y no como destinatarios y el reconocimiento de las modalidades que asume la EPJA en territorialidades y temporalidades diversas como un recurso contra la desigualdad y la reivindicación de otras participaciones posible para un buen vivir.

2. **La irrenunciable tarea de la Alfabetización de personas jóvenes, adultas y adultas mayores**

Un titular para provocar a todos los gobiernos de la región ALC, en la desatención que la gran mayoría ha tenido con millones de hombres y mujeres excluidos del derecho a la educación. El capítulo aborda la alfabetización a partir de cuatro miradas. Alfonso Torres,

de Colombia, en su artículo reflexiona sobre “Alfabetización y la Educación Popular”. Coloca el énfasis en que, desde sus orígenes, ha estado ligada a la alfabetización, la cual ha sido un escenario privilegiado de acción y reflexión de la educación popular. Hace referencia al CEAAL, cuya Red de Alfabetización y Educación Básica fue muy destacada a nivel regional; por otra parte, la Revista Piragua, ha sido un medio privilegiado para posicionar el tema. Miriam Camilo y Nicolás Guevara, de República Dominicana, abordan la “Alfabetización de personas jóvenes, adultas y adultas mayores en América Latina y el Caribe: Realidades y desafíos” desde una perspectiva de derechos. La alfabetización como derecho es un habilitador de otros derechos. Toman como referencia la situación global de la región en las últimas décadas y en particular las situaciones más recientes de algunos países. También presentan la experiencia llevada a cabo en República Dominicana, en el período del 2012 al 2020, el Plan Nacional de Alfabetización: Quisqueya Aprende Contigo, una experiencia de inclusión, articulada a una estrategia más global de lucha contra la pobreza, denominada Quisqueya Sin Miseria. Finalmente, Lola Cendales, de Colombia, en su artículo, “La Alfabetización, la Educación Popular y Uso de nuevas tecnologías” hace referencia al gran acumulado con el cual se inicia el trabajo de alfabetización, con la propuesta de Paulo Freire, la cual suponía una ruptura con los trabajos realizados desde una concepción desarrollista, esa ruptura se expresaba en tres aspectos sustantivos, señala: la intencionalidad, el diálogo y la investigación.

3. El necesario giro de la Educación de personas Jóvenes, adultas y adultas mayores en políticas, incidencia, ciudadanía y participación

En este capítulo María Eugenia Letelier en su artículo, “ Historia, presente y miradas de futuro: el lugar de la educación de personas jóvenes y adultas”, nos sitúa en la encrucijada histórica de quienes trabajamos junto a los sectores populares para avanzar en la superación de su exclusión social a través de un giro sustantivo en las políticas de la EPJA luego de más de medio siglo de trabajo a favor de la justicia educativa y nos plantea las claves parare pensar y organizar nuevos modos de hacer educación con personas adultas. Fernanda Paula describe en, “O lugar da Educação Popular no pacto pela superação do analfabetismo e qualificação da EJA: a experiência Brasileira”, un proceso de movilización política en Brasil para incidir en transformaciones que reconozcan las necesarias y nuevas políticas que otorguen el valor de justicia y dignidad a la educación de las personas y comunidades excluidas. Jorge Osorio plantea en su artículo, “La urgencia de abrir el campo de la formación política en la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores desde la perspectiva de la educación popular”, las claves conceptuales y pedagógicas para darle contenido movilizador a la formación política en la EPJA como un ingrediente principal para que lxs sujetos de ella accedan a aprendizajes y prácticas de ciudadanía activa. César Picón en su artículo, “Sujetos de la educación de personas jóvenes, adultas en el mundo popular y sus desafíos en la formación de los y las trabajadores-as”, revisita una temática histórica en la Epja como es la educación que desarrolla capacidades para el trabajo en un contexto en que las dinámicas de la producción, los servicios y la formación laboral viven un turbulento proceso de cambios.

Guillermo Williamson describe en, “La educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores desde la perspectiva de la educación popular en los movimientos

sociales. Realidad y desafíos”, y analiza las dinámicas de la Epja en el contexto de los movimientos sociales y valora la potencia de las pedagogías participativas

4. La educación de personas jóvenes y adultas y los procesos globales

Los dos textos presentados en este capítulo final se refieren a la educación de jóvenes y adultos y a los procesos globales desde dos perspectivas. El primero de Timothy Ireland titulado, “De Belém a Marrakech: o itinerário acidentado da EPJA visto da América Latina e o Caribese “ se centra en los principales «eventos» que tuvieron lugar a nivel internacional entre la CONFINTEA VI (2009) y la CONFINTEA VII (2022). Estos eventos se refieren a la producción de documentos y agendas de distintas naturalezas que buscaron fortalecer la actuación de la EPJA. El último evento mencionado registra la formación de la Plataforma de ONGs de la región ALC como producto del proceso preparatorio de la Conferencia de Marrakech. El segundo texto de Katarina Popovic, “Alianzas globales para el avance de la educación popular y de adultos”, destaca la importancia de la EPJA no sólo como instancia de política educativa, sino como espacio de participación social, conciencia crítica y empoderamiento colectivo, especialmente cuando se fundamenta en la educación popular. Así, se entiende que las alianzas y redes globales cumplen un rol estratégico en promover y garantizar la colaboración y solidaridad entre distintas regiones geográficas y sectores de la sociedad. Sin menoscabo de la necesidad del referencial que ofrecen los documentos normativos, el autor hace hincapié en la EPJA como espacio de compromiso político, cultural y cívico.

El presente libro, se caracteriza también, como un aporte a la reflexión y a las definiciones de futuro que se realizarán en la XI Asamblea General del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe a realizarse en la ciudad de Sao Paulo en el mes de agosto del presente año. Este evento será muy importante para revisar a fondo los mandatos políticos, programáticos, éticos y pedagógicos; orgánico y financieros, que sustentan la Educación Popular y las Pedagogías Críticas en el CEAAL, como uno del protagonista del movimiento de Educación Popular en la Región.

Grupo de Incidencia en Política Educativa / CEAAL

1.

Concepciones y transformaciones actuales de la Educación de Personas Jóvenes, Adultas y Adultas mayores desde la Educación Popular



FOTO 1



FOTO 2

Semillas de Esperanza de la Educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores

Nélida Céspedes Rossel (Perú)

I. Introducción

Las reflexiones del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas (GIPE) del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) en relación a la educación de personas jóvenes, adulta y adultas mayores (EPJA); se sustenta en una visión transformadora del “*derecho a la educación a lo largo y ancho de la vida*” (Aguierre 2022), desde procesos de educación popular.

Abogamos por una nueva EPJA que debe ser popular, de calidad, gratuita, laica, inclusiva, transformadora, que articula todas las educaciones de jóvenes y adultos, así como tiene que dejar de tener rasgos coloniales, sexistas, patriarcales y racistas. Frente al enfoque asistencial y remedial, la EPJA tiene que ser de calidad con pertinencia cultural y relevancia social. Ante la arremetida de tendencias que intentan privatizar la educación se tiene que garantizar el derecho a la EPJA con carácter gratuito. La visión homogeneizadora tiene que ser superada con una concepción de una EPJA sustentada en la valoración y ejercicio de la educación desde sus múltiples expresiones.

La EPJA no sólo tiene un alto valor educativo, es un compromiso con la transformación de la realidad, con el cambio de las estructuras sociales. La EPJA frente a distintas formas de discriminación y exclusión de carácter estructural tiene que contribuir a sentar las bases para que nuestras sociedades dejen de ser coloniales, patriarcales y racistas.

Partimos de una visión crítica de lo que acontece en nuestro continente que, por la aplicación de políticas neoliberales ha agudizado la pobreza, vulnerado los derechos humanos y de la tierra, especialmente la educación, la salud, la seguridad alimentaria, el trabajo digno, en un contexto marcado por la inseguridad, la corrupción, con débiles políticas de Estado olvidando su rol fundamental como garante de derechos.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)¹ en el Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe-2024, indica que *“...la persistencia de la pobreza, la desigualdad en la región permanece elevada y que, se extienden a aspectos esenciales como la educación o las condiciones de vida de la población. A modo de ejemplo, la asistencia a la educación de los jóvenes de 20 a 24 años alcanza al 52,7 % en el caso de aquellos que pertenecen a los hogares urbanos del 20 % de mayores ingresos, descendiendo al 27,1 % en el caso de los jóvenes de hogares urbanos del primer quintil de ingresos”*.

Esta intolerable situación es parte de la crisis civilizatoria, que afecta diversos aspectos de la vida humana y los ecosistemas colocándonos en una situación de incertidumbre.

Remando a contracorriente se gestan diversas propuestas transformadoras cargadas de resistencia impulsadas por hombres y mujeres de zonas urbanas, rurales, amazónicas que, luchan por la afirmación de la vida, por lo tanto, cargadas de esperanza.

La voz de Nita Freire acerca de la esperanza grafica magistralmente el sentir de Paulo Freire:

“Paulo nunca se cansó de repetir: soy esperanzado no por obstinación, sino porque soy un ser humano, porque quiero y sé que como tal puedo, junto con otros y otras, cambiar el mundo para mejorarlo y hacer realidad el sueño utópico de hoy: una sociedad más justa, más bella y más ética, en suma, más democrática” (Araujo 2005).

Desde esta perspectiva que se van tejiendo propuestas de educación de personas jóvenes y adultas que se presentan en este artículo con la intención de reconocer la potencialidad de la, sus sombras, más bien identificándolas seguir apostando, luchando por una EPJA transformadora.

Tenemos el convencimiento que la EPJA contribuye a la transformación personal y social, porque articula la lucha por la justicia social con la educativa, que promueve la inclusión, el trabajo digno, el desarrollo de una ciudadanía plena. A este respecto la UNESCO, en la Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (Alva 2015), plantea que *“...la ciudadanía activa comprende la educación comunitaria y la educación popular”*. Este reconocimiento se debe a las largas luchas que realizan los educadores populares que pugnan por una EPJA popular, intra e intercultural, inclusiva, biocéntrica, con perspectiva de género, flexible, gratuita y financiada.

El desarrollo de la ciudadanía es clave para que los jóvenes, adultos y adultos mayores defiendan y ejerzan sus derechos políticos, sociales, económicos, culturales, se comprometan en diversas acciones políticas para superar la pobreza, la baja calidad de vida, las restricciones a la vida democrática y el deterioro ambiental. El convencimiento del potencial de la EPJA es a su vez un desafío, sumado al derecho a la información y a las tecnologías de la comunicación develando y enfrentado las trampas del capitalismo con argumentos, y acciones que permitan seguir construyendo una EPJA transformadora.

¹ <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-lanza-edicion-2024-anuario-estadistico-datos-relevantes-la-situacion-economica>

Desde estas perspectivas presentamos algunas experiencias de EPJA en el ámbito formal y comunitario en las que anidan transformaciones a diversas escalas, con otras formas de actuar, de innovar, en diversos ámbitos, con diversos actores. Iniciativas político educativas cargadas de semillas de esperanza que se sustentan en la educación popular y las pedagogías críticas.

II. El potencial transformador de la Educación Popular

En el siglo XX los planteamientos de transformación de Paulo Freire, junto a un sin número de movimientos de cultura popular, artística, de comunicación, de movimientos libertarios, de movimientos basados en la Teología de la Liberación, impulsaron procesos formativos, organizativos, de producción de conocimiento colectivo que apostaban por la liberación personal y social.

Se trata de un enfoque político educativo cuya identidad se sustenta en determinadas características: a) parte de las personas, su contexto, su cultura e intereses, b) está mediada por el diálogo y los procesos participativos, c) es una educación que construye conciencia crítica, empodera a los sujetos sociales, impulsa su protagonismo social y político, que construye ciudadanía crítica.

Los procesos de educación popular se impulsan tanto en la educación formal como comunitaria. Alva plantea que “...un antecedente de la educación comunitaria es su vínculo estrecho con las experiencias de educación popular”. En educación formal referida a la educación de personas jóvenes y adultas, un diagnóstico de la Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL) (2008), señaló a propósito de la educación popular que, “Su accionar replanteó el rol transformador de la educación desarrollando su propuesta educativa y metodológica desde la perspectiva del cambio”. Por lo tanto, cuestionó el vaciamiento de la educación formal, los currículos separados de las prácticas cotidianas de los sujetos y su supuesta asepsia o neutralidad. Freire recusaba la neutralidad porque todo acto educativo es también un acto político que promueve la liberación o la domesticación.

Los procesos socio educativos en EPJA aún mantienen una visión desarticulada. La apuesta es por amalgamar todas las educaciones que se dan tanto en la educación comunitaria como en la educación formal favoreciendo procesos liberadores, dialógicos, con sólidos niveles de organización, promoviendo alianzas, tejiendo vínculos, fortaleciendo el tejido social desde la EPJA.

III. Apuestas por una EPJA transformadora: políticas gubernamentales

Por su relevancia en América Latina y el Caribe se presentan dos experiencias de políticas gubernamentales una importante en Bolivia, parte de la Región Andina, y el de República Dominicana en la Región Caribe. En ellas podemos encontrar algunos puntos en común como por ejemplo: a) los enfoques educativos base de sus políticas en EPJA partes de la educación popular, las pedagogías críticas, y de la educación a lo largo y ancho de la vida,

b) reconocen y valoran a los jóvenes, adultos y adultos mayores como sujetos de derechos, c) la población proviene de zonas urbanas y rurales, d) impulsan y desarrollan políticas públicas en educación de personas jóvenes y adultas; e) buscan aportar a la superación de la desigualdad y la exclusión, d) las autoridades gubernamentales muestran voluntad política para la transformación de la EPJA, e) han contribuido a forjar un movimiento a favor de la EPJA.

Desde la perspectiva de la educación popular estos puntos en común son vitales porque presuponen un compromiso ético, político, social, cultural por la EPJA.

a) Bolivia: La Educación Alternativa y Especial para el ejercicio del derecho a la educación de todas y todos².

En el documento de balance de la educación boliviana titulado, “Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos” se han señalado las características de la Educación Alternativa y Especial sustentada en la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez³, que reconoce a la educación como derecho fundamental de todos los bolivianos. Este impulso ha tenido sus orígenes en la promulgación de la nueva Constitución Política del Estado (2009) denominado Estado Plurinacional que, asumió el reto histórico de enfrentar la desigualdad, la exclusión social y económica, erradicar la pobreza redistribuyendo equitativamente la riqueza y los recursos económicos del país.

Esta revolución como así la han llamado, implicó crear una nueva institucionalidad como, el subsistema de Educación Alternativa y Especial organizado en tres ámbitos: la Educación Alternativa, la Alfabetización y Post-Alfabetización, y la Educación Especial, basándose en tres principios; a) Educación popular/Comunitaria, b) Educación a lo largo de la vida; c) Educación Inclusiva.

El balance también señala que el subsistema ha fortalecido el desarrollo de experiencias de educación productiva, que orientan el desarrollo del modelo educativo socio-comunitario productivo y el bachillerato técnico-humanístico, y diversificando su oferta según las necesidades y expectativas de la población: Trabajadoras del Hogar, Soldados y Marineros de Unidades Militares, Personas en Contexto de Encierro, Bolivianas y Bolivianos Migrantes, etc.

En relación a la Alfabetización, bajo el lema “Bolivia, Estado Libre de Analfabetismo” se ha señalado que desde el 2006, fueron alfabetizadas aproximadamente un millón de personas mayores de 15 años, el 70 % de ellas mujeres. En Post-alfabetización, también ha habido una gran población que alcanzó una formación equivalente al sexto de primaria, lo que les permite continuar estudios en la secundaria de adultos.

Articulada a estos programas también se ha promovido una movilización social y cultural mediante una campaña denominada, “Bolivia Lee” dirigida a toda la población para apoyar procesos de lectura-escritura y promoción de la cultura. En esta campaña ha existido el compromiso decidido de las gobernaciones y municipios con personal y recursos

2 “Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Estado Plurinacional de Bolivia.”

Para obtener más información, contactar con: efa2015reviews@unesco.org

3 https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=1524:ley-avelino-sinani-elizardo-perez&catid=233&Itemid=933

económicos y materiales educativos, que más adelante diera pie a la creación de cientos de bibliotecas comunitarias.

Aguirre (2010), educador popular boliviano, miembro del GIPE/CEAAL quien fuera vice ministro de Educación Alternativa y Especial, ha señalado la importancia del Modelo Socio Comunitario y Productivo, explicando lo distintivo de la formación integral:

...en consonancia con el “vivir bien”— parte de la concepción de ser humano propio de nuestras culturas y otros estudios que señalan que las personas somos seres holísticos y por lo tanto estamos constituidos por cuatro dimensiones vivenciales: Espiritual (Ser), Conocimiento (Saber), Política (Decidir) y Producción (Hacer). Ser, constituida principalmente por los principios, valores e identidad. Saber, por la capacidad de crear, adaptar y recrear saberes y conocimientos. Decidir, capacidad para asumir la organización, el ejercicio del poder, así como la convivencia con la comunidad. Hacer, creación y producción material e intelectual. La formación debe ser integral, por lo tanto, el currículo no solo tiene que “trabajar” en lo cognitivo, menos únicamente en lo memorístico y repetitivo, sino que también debe contribuir a la formación en valores, principios, fortalecimiento de la convivencia y la capacidad de crear y desarrollar su creatividad. Ahora más que nunca, en tiempos de pandemia y de crisis civilizatoria, esa formación integral es absolutamente necesaria y de alta relevancia.

Una de las estrategias valiosas de Educación Alternativa y Especial estaba dada por los Encuentros Internacionales. Estos Encuentros, fueron impulsados como espacios de balance, debate, coadyuvando a la construcción colectiva de lineamientos, propuestas, experiencias y prácticas educativas para configurar una educación transformadora e inclusiva, articulada a las comunidades y organizaciones.

En el año 2024 se desarrolló el XIV Encuentro Internacional con el lema, “Valoración crítica de las políticas en educación Alternativa y Especial ¡Una construcción colectiva hacia una educación transformadora!”. En este evento se encargó a una comisión la elaboración de un diagnóstico del subsistema.

Los logros se han presentado en líneas anteriores y junto a ellos los problemas transformados en desafíos tale como: a) necesidad de aumentar el acceso, permanencia y conclusión de la educación primaria de personas jóvenes y adultas incluyendo a personas con discapacidad, asegurando que más participantes culminen sus estudios; b) establecer modalidades de atención y horarios flexibles; d) desconcentrar los CEA a barrios periurbanos y comunidades rurales; e) fortalecer la investigación, el seguimiento, el desarrollo y armonización de normativas adecuadas para la evaluación y gestión de los procesos y resultados en los servicios educativos; f) desarrollar capacidades digitales en todos los niveles y áreas; g) responder a las realidades socioculturales, necesidades específicas de los participantes, y a las demandas del contexto actual; h) trabajar en un sistema integral de evaluación, medición, acreditación y monitoreo; i) profundizar los programas de alfabetización en lenguas originarias; j) Desarrollar programas de Educación y Convivencia con la Madre Tierra y Salud Comunitaria.

Por su parte, la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (p. 93), ha planteado también valiosos desafíos en relación a la EPJA, señalando la necesidad de superar el rol

remediador, porque esta perspectiva mantiene al subsistema en una posición marginal. Así también, saldar la deuda histórica con las personas adultas y, en especial, con aquellas de mayor edad y más vulnerables (residentes en áreas rurales, pobres e indígenas) junto a garantizar y profundizar las políticas de alfabetización y post alfabetización, de transferencia de habilidades básicas, de formación continua y de desarrollo profesional, con énfasis en poblaciones vulnerables. Al mismo tiempo, es importante mirar también a las áreas en las que se ha avanzado poco, como la alfabetización digital, la educación para la ciudadanía, cultura digital y la cultura de paz, entre otras.

Tanto los resultados del diagnóstico de la situación de la Educación Alternativa, así como, el estudio realizado por la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación son alentadores, plantean desafíos para la realización del derecho a la educación de las personas jóvenes, adultas y adultas mayores para que nadie quede atrás y así, enfrentar la desigualdad, la exclusión social y económica siendo la EPJA un pilar fundamental de la transformación.

b) República Dominicana: Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya⁴ Aprende Contigo⁵

Entre el 2010-2020, la República Dominicana enfocó sus esfuerzos en combatir la exclusión, centrándose en los derechos a lo largo de toda la vida, la perspectiva de género y el diálogo intercultural. El objetivo principal fue reinventar la Educación Popular de Jóvenes y Adultos (EPJA) para mejorar la calidad de vida de millones de personas excluidas. La tasa de analfabetismo disminuyó significativamente, pasando del 14 % en 2012 al 5,5 % en diciembre de 2019.

El Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo (2012-2020), iniciado el 7 de enero de 2013 mediante el Decreto 546-12, fue diseñado y gestionado por técnicos nacionales y adaptado para personas con discapacidad auditiva y visual. Estableció cuatro objetivos, incluyendo la "Continuidad Educativa", permitiendo que los participantes obtengan certificaciones en Educación Básica, Secundaria y capacitación Técnica Laboral.

Una amplia movilización de alfabetizadores se llevó a cabo, capacitando alrededor de 170,000 alfabetizadoras y alfabetizadores voluntarios, quienes estaban comprometidos con la tarea de alfabetizar. Se formuló un programa de capacitación y formación continua, el cual se desarrolló con gran rigor metodológico, siguiendo criterios y propuestas metodológicas de educación popular y tomando como referencia el acumulado de experiencias nacionales y regionales en el campo. La inversión en educación aumentó y, como consecuencia, en Alfabetización y EPJA. Se priorizaron acciones de sistematización, incluyendo la capacitación de alfabetizadores, la recuperación de aprendizajes de los alfabetizandos y el sistema de gestión del plan, así como los resultados finales, tanto cualitativos como cuantitativos, entre otros.

4 Nombre literario o familiar aplicado a la República Dominicana, cuyo vocablo aborígen taíno significa «madre de todas las tierras».

5 En base a Quisqueya aprende contigo: Plan Nacional de Alfabetización. Guía para orientar el aprendizaje de personas jóvenes y adultas.

Es importante señalar que este esfuerzo se enmarcó en la estrategia nacional "Quisqueya sin Miseria", con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de toda la población.

Años después, en julio del 2023, Miriam Camilo⁶ en una entrevista acerca de la alfabetización de adultos, señaló críticamente que:

"...no ha sido una prioridad para el gobierno y eso se evidencia en el aumento del índice de analfabetismo que pasó de 5,5 % en el año 2020 a un 6,5 % para el año 2022. Relanzar el programa 'Quisqueya Aprende Contigo', implicaría prácticamente iniciar desde cero, pues los núcleos de alfabetización no están activos, ni las juntas nacionales, provinciales y municipales y habría que coordinar de nuevo el andamiaje mediante el cual funcionó todo el plan. Había un proyecto marca país, el Plan Nacional de Alfabetización. Una referencia a nivel latinoamericano y caribeño, en Chile fuimos tomados como ejemplo. El plan más documentado y resaltado por Organismos internacionales como Unesco y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (OEI)". El Plan Quisqueya Aprende Contigo sigue detenido, a pesar de que se ha agotado un presupuesto de 3,000 millones, para un registro de 21,400 alfabetizados.

Como se puede apreciar implementar el plan implicó una gran movilización, con procesos complejos, masivos, participativos y plurales; con productos nacionales, como los materiales educativos; con personal técnico nacional capacitado, con directivos, formadores, capacitadores, alfabetizadores, coordinadores, animadores y con el aval de políticos de todos los partidos.

Este despliegue mostró una gestión coherente, comprometida, basada en una ética centrada en la importancia de las personas que, implicó dotar de recursos humanos, económicos justos y necesarios, amplios procesos creativos, de investigación, sistematización, de monitoreo, de gestión, de voluntad política.

Frente a estos logros genera gran preocupación las marchas y contramarchas en el desarrollo de las políticas públicas de educación de personas jóvenes y adultas, también expresa desinterés, mirada cortoplacista, e indigna la falta de compromiso de gobierno a gobierno siendo los principales afectados, las personas jóvenes, adultas y adultas mayores. Lamentablemente esta realidad no es ajena a otros países de América Latina y el Caribe.

Por lo tanto, constituye un desafío contar con políticas públicas gubernamentales y de Estado con mirada de largo plazo a fin de lograr el bienestar de las personas y el desarrollo sostenible del país, junto a la participación comprometida de la sociedad civil y la construcción de un vigoroso movimiento por la EPJA en y de la vida, para Vivir Bien, como contribución a la construcción de propuestas alternativas a la crisis civilizatoria del mundo actual y en nuestra región.

6 Entrevista a Miriam Camilo Recio.

IV. Educadores y educadoras forjando redes

A continuación, presentamos dos experiencias de Redes de Maestros: a) La Red EPJA de México, b) Las Redes Pedagógicas de EPJA en Chile, en ambas identificamos a docentes como sujetos y diseñadores de propuestas educativas integradoras, y no como meros ejecutores de ellas; como profesionales, reflexivos, autónomos, creativos y comprometidos con el cambio socio educativo.

Se trataría de evidenciar la politicidad del educador(a). Al respecto, Freire plantea que, *“La politicidad de la práctica educativa no es una invención de los subversivos como piensan los reaccionarios. Por el contrario, es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera sino porque mi misma condición de educador me la impone. Esto no significa ser partidario de este o de aquel partido, aun cuando yo considero que todo educador deber asumir una posición partidaria”* (Freire 2003).

Con esta premisa comprendemos el compromiso de los educadores y educadoras a trabajar en red, sentido como proceso dialógico para construcciones colectivas, para compartir visiones de política educativa, pedagógicas, metodológicas; articular esfuerzos, construir e impulsar proyectos socioeducativos, realizar investigaciones, elaborar propuestas de cambio socio educativo, implementar estrategias de incidencia política. Así también, en Red se vivencia, se construye el apoyo mutuo, la solidaridad, la empatía, se comparten logros, dificultades, desafíos. Así, se van tejiendo múltiples Redes.

a) Red EPJA - México

Fue creada en el 2001, en el momento en que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México emprendía dos proyectos nacionales: el fortalecimiento de este campo educativo desde la Licenciatura en Intervención Educativa línea EPJA y el de Formación Docente. En este escenario se invitó y convocó al personal a conformar una red académica, así se hicieron sinergias entre los tres proyectos. Al crearla, se llevó a cabo un trabajo colectivo que señaló el quehacer sustantivo de la Red, así como la apertura a cambios para responder a nuevas realidades.

A partir de ese momento, y de manera ininterrumpida, la Red ha venido contribuyendo a lo largo de 25 años a la construcción de un espacio en el que convergen personas comprometidas con la EPJA para articular esfuerzos y construir e impulsar proyectos socioeducativos, programas, difusión, extensión e investigación con el fin de fortalecer, visualizar, resignificar e incidir en políticas públicas, así como revalorar socialmente este campo educativo, utilizando modalidades presenciales y virtuales, al igual que medios impresos, audiovisuales y electrónicos.

La Red está organizada por un Consejo Nacional, integrado por representantes docentes y estudiantiles, y un Comité Coordinador de cinco personas, quienes son electos cada cuatro años durante las reuniones nacionales, lo que ha favorecido la participación amplia y alternada. Sus integrantes son docentes, estudiantes y egresados de varias unidades de la UPN del país; también educadores y educadoras de organizaciones de la

sociedad civil, de universidades y de instituciones públicas, quienes establecen vínculos con otros actores interesados en este campo educativo. Dichos integrantes priorizan su labor con sujetos mayores de 15 años que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad social y educativa. Los trabajos se orientan desde el enfoque de derechos humanos, particularmente el derecho a la educación a lo largo, ancho y profundo de la vida y las perspectivas de género e interculturalidad.

En las reuniones nacionales de la Red se han reflexionado y profundizado temáticas centradas en el campo de la EPJA: su orientación, los sujetos prioritarios, las áreas de acción, la formación de sus educadores, la educación popular, promoción social, la EPJA de calidad desde el derecho a la educación, el enfoque de competencias; además se brindó capacitación sobre algunas herramientas de comunicación e información.

La Red asume que su trabajo es pedagógico/político. *“Una expresión de la dimensión política de nuestro quehacer consiste en que las políticas nacionales e internacionales se integran a las acciones de la Red en tiempos coyunturales. En el marco de las reuniones, se realizaron foros para analizar y plantear propuestas frente a los cambios de gobierno en México en los años 2006, 2013 y 2018. Y con relación al escenario internacional de la EPJA, en los años 2007-2009 se abordaron las reuniones de preparación de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) en AL y los resultados de esta conferencia; se hizo lo propio en el año 2016 y 2017, con relación a la CONFINTEA VI +6”.*

En la actualidad, la Red EPJA es la única en México y representa una alternativa de formación para sus integrantes y personas interesadas en este campo educativo, dado que es un espacio en el que se comparten experiencias académicas (teórico-metodológicas) y se fortalecen vínculos no solo de trabajo sino también afectivos, lo que contribuye a una actitud humana entre sus integrantes.

Las más recientes colaboraciones han sido con DVV, CADEM, CUPS, GIPE/CEAAL, subdirecciones de Educación Extraescolar, Misiones Culturales y el INEA en algunas entidades, entre otras, lo que ha robustecido el caminar como Red.

Uno de los logros en incidencia política ha sido, el incidir en la Reforma Educativa del año 2019, que, por primera vez se nombra a la «educación para personas adultas» en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y además se incluyó un capítulo específico sobre la EPJA en la Ley General de Educación. La Red EPJA es un espacio abierto a todas las personas interesadas en contribuir a la construcción de un mundo más digno y justo (Campero y otros autores 2021).

b) Las Redes Pedagógicas de EPJA en Chile⁷

En el mes de octubre del 2024 en la ciudad de Ñuble, tierra de Violeta Parra y Víctor Jara se realizó el X Congreso de Redes Pedagógicas de Chile. Existen 52 redes a largo del país que agrupan a 588 establecimientos educacionales de la EPJA. El Congreso es una instancia que surge como iniciativa de las Redes desde el año 2012, tiene como propósito el propiciar

⁷ <https://epja.mineduc.cl/2016/10/19/v-congreso-nacional-redes-pedagogicas-epja/>

espacios de diálogo e intercambio de experiencias para mejorar la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores.

Las redes pedagógicas de EPJA son grupos colaborativos de docentes directivos y de aula que trabajan en equipo, también entre pares, con el objetivo de hacer propuestas pedagógicas y de gestión institucional para el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes. Las redes fortalecen la identidad, el sentido de pertenencia y especialización profesional. Aborda la complejidad de trabajar en diversos contextos. Cuentan con el apoyo técnico, político y financiero básico del Ministerio de Educación de Chile.

Algunos logros del trabajo de las Redes son: a) Promueve la democratización de la toma de decisiones, el compromiso y responsabilidad. b) Visibiliza la importancia de la Modalidad EPJA. c) Genera vínculos de confianza, horizontalidad y solidaridad. d) Desarrolla el pensamiento reflexivo crítico sobre la base del vínculo dialógico. e) Produce conocimientos a partir de la sistematización de experiencias. f) Promueve el trabajo colaborativo con Universidades. g) Realiza actividades de intercambio: pasantías, ferias pedagógicas, jornadas regionales y Congresos Nacionales. g) Desarrolla el trabajo colaborativo a través de la implementación y elaboración de los planes anuales de trabajo.

En una sistematización realizada por Williamson y Vergara (2022) señalan como desafío:

“... cambiar el enfoque de la educación y la EPJA, hacia el aseguramiento del derecho a la educación de todos y todas con inclusión, diversidad, variedad y calidad, a lo largo de toda la vida; con un estado comprometido con las comunidades, actores y territorios; con la participación activa, autogestionada, autónoma, de organizaciones gremiales y técnicas de cooperación docente y directiva, con financiamiento que asegure condiciones pedagógicas a la gestión. En ello las Redes Pedagógicas EPJA tienen mucho que enseñar, aportar y actualizarse a los desafíos de los tiempos presentes y futuros.

Apuestas de las Redes por la EPJA

Recogiendo las reflexiones de Freire acerca de la politicidad del educador se aprecia que, las reflexiones, las prácticas que realizan los y las educadoras trabajado en Red, muestran un compromiso político, que, como el mismo señala, no se trata de política partidaria sino la apuesta por aportar a la transformación personal y social de la educación con los jóvenes y adultos.

Podemos apreciar que educadores(as) de jóvenes y adultos de Chile y de México están realizando transformaciones decisivas en el campo pedagógico y de políticas públicas, ya sean locales o nacionales. Son de gran valor la articulación de esfuerzos, la construcción de proyectos socioeducativos, investigaciones, la elaboración de materiales pertinentes a la diversidad de actores, así como, programas de difusión, congresos, y, estrategias de incidencia política para superar las exclusiones y desigualdades en la vida de los jóvenes y adultos vulnerados en sus derechos.

Si bien la Red de México se organiza partiendo del ámbito universitario, la de Chile lo hace desde los establecimientos educativos, ambas muestran el compromiso por

transformar la EPJA en sus espacios de actuación. Ambas se orientan desde el enfoque de derechos humanos, particularmente el derecho a la educación a lo largo de la vida; a nivel pedagógico se prioriza una educación liberadora, intercultural y con perspectiva de género.

La perspectiva de las Redes utilizando las reflexiones de Williamson y Vergara sería que, *“...las Redes como expresión de una modalidad más de comunidad autogestionada de aprendizaje (CAA) impulsada por diversos actores docentes, constituya, una construcción social-pedagógica de educadores para desarrollarse y aprender recreando, reconstruyendo política y pedagógicamente la EPJA inclusiva, diversa, popular, creativa y cooperativa del sistema educacional...que puedan contribuir a una mejor concepción y praxis democrática de educación y sociedad”*.

V. Las mujeres tejiendo redes comunitarias

El tejido social que construyen las mujeres populares a lo largo y ancho de nuestra América Latina y Caribeña es muy basto. Impulsan diversos tipos de iniciativas relacionadas con la seguridad alimentaria, la economía social, las culturas, los derechos a la educación, iniciativas en defensa de la madre tierra, en la defensa de los derechos humanos, los derechos sexuales y reproductivos, así como acciones de incidencia política, construcción de alianzas, –podría seguir la lista–, todas esas experiencias van cargadas de resistencia y de propuestas y acciones de lucha en aras del bien común.

Estas iniciativas inciden en el desarrollo personal, social, político de las mujeres que transforman sus formas de convivencia en que lo individual se amalgama con lo colectivo volcándose también a la comunidad.

En este camino van tejiendo una red de relaciones sociales en la comunidad que les permite consolidarse como actoras protagónicas del cambio social en las localidades, pero también en personas claves para la política social. Por lo que la educación popular feminista, las pedagogías críticas, la perspectiva de género son aspectos que fortalecen tal actoría.

En base a las experiencias socioeducativas de las y los miembros del GIPE, la mayoría de las mujeres que participan en organizaciones sociales, tienen educación primaria, en menor medida culmina la secundaria. Ante esta situación nos preguntamos, ¿Cuánto de los diversos aprendizajes de las mujeres han sido parte de los currículos de estudio? ¿Cómo han logrado desarrollar sus capacidades para llevar adelante las diversas iniciativas que se proponen? ¿De qué manera han logrado asumir su liderazgo como un rol político?

Tanto los aprendizajes de las mujeres en la comunidad como su compromiso social, político, cultural constituyen desafíos para la educación formal o educación escolar, de ellas es necesario nutrirse, así como ligarse a las organizaciones promoviendo lazos en la comunidad, enriqueciendo el sentido de la educación en general y, más específicamente el derecho a la educación de las personas jóvenes, adultas y adultas mayores.

Como expresión de lo señalado, presentamos dos experiencias de organizaciones de mujeres: a) La Red de Mujeres de Organizaciones populares del Cono Norte de Lima; b) Experiencia de las ollas populares solidarias de Bañados del Paraguay.

a) Redes de Mujeres de Organizaciones populares del Cono Norte de Lima, comprometidas con el derecho a la educación⁸

En el distrito de Comas ubicado en Lima Norte, las mujeres de dieciocho organizaciones sociales (promotoras de salud, de prevención de la violencia de género, de centrales distritales de comedores populares, vasos de leche, entre otras), forman parte de la Mesa de Concertación de Género de ese distrito.

La Mesa tiene como un eje importante de su trabajo la educación a favor de la igualdad de género y la prevención de la violencia, la cual desarrollan en alianza con diversas ONG e instituciones que trabajan en el distrito. La formación en género, la violencia de género, y sobre cuidados, es una estrategia que permite a las mujeres comprender críticamente los mecanismos mediante los cuales se ejerce, las señales para reconocerla, la importancia de acercarnos a la víctima y abordar la situación y, lo más importante, cómo ayudarla a salir de ella. A su vez desde un enfoque comunitario se trata de identificar cómo se desarrolla en el distrito especialmente con niños y niñas.

La metodología basada en la educación popular asume: a) el proceso es de reflexión-acción. b) Todas las personas aprendemos de todas. Se aprende desde la experiencia, desde la práctica social con las demás personas. c) La comunicación es dialógica relaciona lo teórico con lo práctico en la vida de las personas participantes. d) Exalta los valores comunitarios, la solidaridad, la cooperación, la creatividad, el valor y la capacidad de todo individuo.

En relación a la violencia de género las Mujeres de las organizaciones mencionadas han asumido la importancia de la defensa de la vida libre de violencia. Entre las actividades se han organizado campañas informativas, vigilancia ciudadana a los servicios públicos de prevención de la violencia como las comisarías, Centros de emergencia Mujer, centros de salud, la Defensoría del Pueblo entre otros servicios.

Así también, han comprendido la importancia de llegar a las niñas, niños y adolescentes, y han promovido en escuelas capacitaciones con estudiantes secundarios de escuelas de Comas, en alianza con otras instituciones, o a través del Comité Municipal por los Derechos del Niño y del Adolescente (COMUDENA), así como, entre las familias; los temas abordados han sido, la igualdad de género, salud sexual y reproductiva, la prevención de la violencia de género. De esta forma, también realizan acciones afirmativas en favor de que la igualdad de género en las escuelas.

Ligada a esta acción, y reconociendo la importancia el derecho a la educación de sus hijas, hijos y de la comunidad ligada a sus necesidades y perspectivas de transformación, las lideresas de organizaciones sociales de los Distritos de Comas, Independencia, Rímac, promotoras de salud de San Martín de Porres, Ancón, Puente Piedra, han realizado acciones de difusión de la Campaña de la Matrícula Excepcional 2024 explicando a la población que aún es posible matricularse y que nadie debe quedarse atrás, llegando con este mensaje a los barrios, mercados, centros de salud, comedores populares y vasos de leche entre otros. (alcance de más de 3,500 personas)

⁸ Información basada en la entrevista a Maritza Caycho Figueroa. Jefa de Área Desarrollo Social de la Ong Alternativa, miembro del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe/Perú.

Asimismo, en un estudio impulsado por UNICEF y Alternativa, con participación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, lideresas de Comas, pudieron realizar en el distrito una acción de identificación de niñas, niños y adolescentes que están fuera del sistema educativo, logrando ubicar a familias cuyos hijos e hijas no están estudiando este año permitiendo que la investigación logre llegar a ubicar, identificar y analizar las barreras que limitan su ingreso o reingreso a la escuela. ¡Por la acción política de las mujeres de Comas!

Experiencia de las ollas populares solidarias de Bañados Paraguay

Paraguay, tiene un sistema político permeado por la corrupción, la malversación de recursos, el autoritarismo, el prebendalismo y clientelismo, expresión de un modelo neoliberal que no posibilita el desarrollo y bienestar de toda la población (Novara 2020). Esta realidad agudiza la destrucción de los ecosistemas urbanos y rurales, la expansión del monocultivo, la privatización de bienes y servicios, el desempleo, la precarización laboral, la expulsión de campesinos, indígenas y poblaciones urbanas de sus territorios, entre otros.

Desde la Organización SAVIA, integrante del Colectivo CEAAL Paraguay y la Organización barrial Kuarahy Mimbi (nombre en lengua guaraní que significa básicamente sol radiante), se inició un trabajo de apoyo a la conformación de ollas populares en el barrio Caacupemí, del Bañado Sur⁹.

¿Cómo se inicia la lucha por un plato de comida?

Familias bañadenses deciden organizarse para dar de comer a sus hijas e hijos. Bajo la denominación de «Ollas populares solidarias» se conformaron equipos de trabajo (cocina, encargado de preparar diariamente los almuerzos; equipo de comunicación para conseguir los insumos y una responsable del almacén).

Rápidamente esta iniciativa se expandió y amplió, integrándose 6 ollas de Caacupemí, San Blas Santa Rosa y Villa Bartolo. Se realizaron actividades de autogestión, promoviendo la solidaridad ante la precaria condición de la población y donde el valor nutricional de las comidas es mínimo.

¿Qué involucra esta experiencia?

Esta experiencia comprende estrategias de organización, educación, producción, formación política y trabajo de las subjetividades individuales y colectivas.

Lo organizativo: comprendió la conformación de las ollas populares como una alternativa para la alimentación familiar, así como, el espacio de coordinación entre 30 ollas populares, que a su vez conformaron la “Red por el derecho a la alimentación” quien coordina a nivel nacional y cuyo logro es contar con la asistencia de víveres y materiales para los galpones para la cocina diaria por parte del Estado, gracias a la lucha y movilización

9 Los Bañados constituyen una comunidad conformada en Asunción, en las márgenes del río Paraguay a lo largo de más de 70 años, a partir de la expulsión del campo por la expansión del monocultivo y que hoy aglutinan a más de 26 000 familias que habitan en esta zona inundable.

de las mujeres de las ollas populares. También se consiguió la incorporación de varias modificaciones al proyecto de ley de Ollas Populares dirigidas a transparentar la utilización de recursos públicos, mejorar la calidad de los insumos y dar participación directa a las referentes de las ollas. Hoy la Ley 6603, es una conquista a pesar de que aún no está garantizada la alimentación integral de las familias.

Educación: Comprendió el apoyo a los niñas y niños en sus tareas escolares, el apoyo en lecto escritura. Esto posibilitó el desarrollo de la autoestima, la valoración colectiva, el respeto mutuo y la solidaridad entre las niñas/os mediante un espacio de expresión, creatividad, libertad y solidaridad. Se promovió un enfoque de, “pedagogía de la ternura” y el diálogo, logrando que, niñas y niños relegados del sistema se valoren, escriban, compartan y recuperen la sonrisa.

Producción: se inició como una actividad para completar la alimentación, más adelante se creó un emprendimiento llamado PANASUR proyectado como un trabajo cooperativo de mujeres del sector popular bañadense. También se iniciaron las huertas familiares.

Formación política: en la medida que todo espacio de articulación y lucha es un espacio político, se desarrolló un espacio formativo para el empoderamiento de las mujeres, comprendió la lectura de la realidad, de los actores, sus relaciones de poder; se organizaron reuniones periódicas y encuentros de vocería, analizando críticamente la realidad, elaborando propuestas emancipadoras y liberadoras.

Trabajo de las subjetividades individuales y colectivas: para construir el poder popular, se precisa una transformación individual y colectiva que sea el cimiento de la nueva comunidad. Por ello se impulsaron procesos, aprendizajes sustentados en la Educación Popular; se construyeron propuestas, así como, estrategias de fortalecimiento y articulación de espacios colectivos para incidir en políticas públicas, apostando en ese camino por la transformación radical y democrática de nuestra sociedad.

Desafiando a la educación escolar

Las experiencias de Redes lideradas por mujeres en Perú y Paraguay asumiendo el enfoque de Educación Popular expresan el rol político que asumen las mujeres en sus luchas cotidianas por una vida digna. Luchan para que la infancia, la adolescencia, la juventud y los adultos y adultos mayores, las mujeres, logren junto a políticas de alimentación, una educación pertinente, liberadora, intercultural, gratuita, participando en diversos espacios educativos formales y comunitarios, porque asumen que ambos son vitales para el desarrollo de las personas y sus territorios.

Como hemos señalado en líneas anteriores, el liderazgo de las mujeres constructoras de comunidad, constituye un desafío para la educación escolar y específicamente para la educación de personas jóvenes y adultas.

Reflexiones finales

Al iniciar el artículo partimos por señalar nuestra identidad y compromiso como educadores(as) populares y miembros del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas del CEAAL en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas. En base a algunas experiencias significativas buscábamos reflexionar sobre las condiciones que permiten el desarrollo de la EPJA desde la perspectiva de la educación popular.

Una primera constatación es que las propuestas cuyo enfoque parten de la EP y de las pedagogías críticas implican un remar a contracorriente por la permanente situación de inestabilidad política, económica, social que vive nuestro continente, en el marco de una crisis civilizatoria sin precedentes.

Así también, las propuestas transformadoras que se gestan especialmente por el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas van cargadas de resistencia, de esperanza. Importante es, su desarrollo desde instituciones públicas, el compromiso de educadores y educadoras trabajando en RED como actores políticos, y el liderazgo político de las mujeres forjando comunidad.

En relación a las políticas gubernamentales de EPJA son pocos los países que han realizado sustantivas transformaciones. Uno de ellos ha sido Bolivia, que crea en el 2009, el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial cuyo impulso ha tenido sus orígenes en la promulgación de la nueva Constitución Política del Estado (2009) denominado Estado Plurinacional que, asumió el reto histórico de enfrentar la desigualdad, la exclusión social y económica, erradicar la pobreza redistribuyendo equitativamente la riqueza y los recursos económicos del país.

El modelo Socio Comunitario y Productivo que aborda la formación integral es de gran valor para países ancestrales como los nuestros por ello han partido de la concepción de ser humano propio de nuestras culturas que señalan que las personas somos seres holísticos y por lo tanto estamos constituidos por cuatro dimensiones vivenciales: Espiritual (Ser), Conocimiento (Saber), Política (Decidir) y Producción (Hacer).

Lo importante es que se sigue andando en la misma dirección, no exento de problemas en base a balances y sistematizaciones permanentes, constituyen desafíos.

Otra experiencia de gran riqueza la constituyó la política de alfabetización en República Dominicana titulada, “Quisqueya aprende contigo”, que logró que la tasa de analfabetismo disminuyera significativamente, pasando del 14 % en 2012 al 5,5 % en diciembre de 2019. Implicó una gran movilización, con proceso complejos, participativos y plurales; con productos nacionales, como los materiales educativos; con personal técnico nacional capacitado, con directivos, formadores, capacitadores, alfabetizadores, coordinadores, animadores y con el aval de políticos de todos los partidos.

Sin embargo, es de gran preocupación la ausencia de políticas permanentes asumidas de gobierno a gobierno, interesados en el bienestar de la población y en la comprensión de cómo el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas contribuye al desarrollo personal, de las comunidades y del país. Lamentablemente estas marchas y contramarchas

donde se vulneran derechos, que no potencian los recursos humanos y financieros invertidos, no es ajena a la realidad de otros países de América Latina y el Caribe.

El rol político de educadores(as) es fundamental en el logro de una EPJA a lo largo y ancho de la vida. Así lo muestran tanto La Red EPJA de México, y las Redes Pedagógicas de EPJA en Chile. Ambas muestran un compromiso ético por la atención a personas vulneradas en sus derechos no sólo a la educación, un compromiso pedagógico en la medida que diseñan propuestas educativas integradoras, sistematizan y producen balances críticos de su accionar, realizan alianzas con diversos tipos de instituciones convencidos que la educación por sí sola no puede superar sus problemas. Así también son importantes las acciones de incidencia, que en el caso de la red de México contribuyó visibilizar la educación de personas jóvenes y adultas en la Reforma Educativa del 2019.

La apuesta del rol de las organizaciones populares de mujeres que trabajan en red con el objetivo de articular la EPJA a la educación comunitaria nos parece sustantiva, así está expresada en las experiencias de redes lideradas por mujeres en Perú y Paraguay.

Ambas trabajan asumiendo el enfoque de Educación Popular en sus luchas cotidianas por una vida digna. Comedores, y ollas populares no solo atienden la alimentación de las personas, particularmente de infancias y ancianidades. También llevan adelante una diversidad de actividades y servicios que resultan esenciales para la comunidad en la que funcionan. Dan apoyo escolar y actividades de formación, producen y venden alimentos y servicios, acompañan en situaciones de violencia de género, entre otras acciones. La estrategia de incidencia política ha sido incorporada al conjunto de los compromisos que asumen voluntariamente.

Nuevamente nos preguntamos, ¿Cuánto de los diversos aprendizajes de las mujeres han sido parte de los currículos de estudio? ¿Cómo han logrado desarrollar sus capacidades para llevar adelante las diversas iniciativas que se proponen? ¿De qué manera han logrado asumir su liderazgo como un rol político?

Los aprendizajes de las mujeres en la comunidad como su compromiso social, político, cultural constituyen desafíos para la educación formal o educación escolar, de ellas es necesario nutrirse, así como ligarse a las organizaciones promoviendo lazos en la comunidad, enriqueciendo el sentido de la educación en general y, más específicamente el derecho a la educación de las personas jóvenes, adultas y adultas mayores.

Las comunidades son, en estos tiempos el sentido de recreación de la EPJA, así como fuente de recursos culturales y de incidencia en políticas locales, viviendo en lo cotidiano las necesarias salidas a la crisis civilizatoria.

Las experiencias de EPJA de este artículo se presentan a modo de semillas de esperanza que permitan germinar en otras conciencias, en otros saberes y haceres sabiendo que quedan muchos desafíos.

Presentamos algunos de ellos fruto de diversos encuentros con educadores y educadoras populares comprometidas desde el espacio escolar y comunitario con la educación de personas jóvenes y adultas. Estos encuentros se realizaron a propósito de la VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos ocurrida en Marrakech (2023).

- EPJA en y de la vida, para Vivir Bien, como contribución a la construcción de propuestas alternativas a la crisis civilizatoria del mundo actual y a la educación tradicional e idealista.
- La EPJA debe ser entendida como parte de la democratización de los países, basarse en la justicia social y en los derechos políticos, sociales, culturales, económicos de las personas y los pueblos.
- EPJA desde pedagogías críticas que permitan las transformaciones personales y sociales, desde el diálogo de saberes, la educación para la ciudadanía, la defensa de los derechos humanos y la paz, los bienes comunes, y el cuidado de la casa común, base de las educaciones populares promovidas por Paulo Freire.
- EPJA que permita construir nuevas relaciones que enfrenten el racismo, la violencia y la desigualdad de género, así como, el reconocimiento a las personas lesbiana, gay, bisexual, transgénero, intersexual y queer (LGTBIQ).
- EPJA a lo largo y ancho de la vida de todas y todos, y según la diversidad de la población como derecho humano fundamental, como condición básica para asegurar la justicia social y educativa.
- Transformación y/o reestructuración de los sistemas educativos nacionales asegurando el desarrollo de procesos formativos de la EPJA en todos los niveles y áreas según las necesidades y expectativas de la diversidad de los grupos sociales, culturales, etarios y productivos; dando plena validez, reconocimiento y respaldo a las experiencias de educación de personas jóvenes y adultas que desarrollan distintas organizaciones sociales y comunitarias, organizaciones no gubernamentales y estatales; garantizando el pleno funcionamiento de la EPJA a través de políticas públicas, institucionalidad, estructura organizativa y recursos pertinentes y según la identidad y naturaleza de esta área educativa.
- EPJA como estrategia y proyecto político-educacional clave para el desarrollo de la democracia participativa y la participación socio-comunitaria, de tal manera que las personas y comunidades se constituyan en sujetos activos de las transformaciones que vive el planeta, sin discriminaciones, desigualdades y exclusiones.
- EPJA para asegurar el desarrollo de una educación socio-comunitaria y productiva para todas las personas y comunidades.
- EPJA para la diversidad, principalmente de las poblaciones más vulneradas: mujeres, migrantes, poblaciones rurales, indígenas y afrodescendientes mediante programas intersectoriales.
- EPJA en tiempos de pandemia con derecho a la conectividad y los dispositivos para la educación remota, programas de abastecimiento de alimentos, salud comunitaria y apoyo para el desarrollo personal.
- Instalación de un observatorio de EPJA de América Latina y el Caribe para contar con información sistematizada y actualizada que promueva el intercambio de experiencias y logros entre países y regiones.

Lo señalado es parte de las apuestas del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe y el Grupo de Incidencia de Políticas Educativas GIPE que, realiza una serie de esfuerzos en construirse como movimiento de educadores y educadoras populares, feminista, anticapitalista, antipatriarcal, anticolonial, antirracista, con sentido emancipatorio.

Articulado con diversos tipos de organizaciones y movimientos sociales, apuesta a la construcción de sujetos críticos colectivos, que defienden los derechos humanos, la vida, la naturaleza, nuestros territorios/ cuerpos, y los bienes comunes, para transformar la realidad y construir una nueva sociedad.

Referencias

- **ACUÑA, V. & R, CATELLI Jr. (Editores)** (2022, Enero). *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina. De las políticas a las prácticas*. RIFEA, Red Internacional sobre Formación de Jóvenes y Adultos. Programa de Desarrollo Disciplinario de Educación de Jóvenes y Adultos, Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Playa Ancha. Nueva Mirada Ediciones. La Serena, Chile.
- **AGUIRRE, Noel** (2023, 3 de febrero). Educación es Vida. Periódico La Razón. La Paz.
- **AGUIRRE, Noel** (2016, septiembre) Educación de la vida y en la vida, para vivir bien. Revista Internacional sobre investigación en educación Global y para el desarrollo. n.º 10. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Educacion-para-vivir-bien.-Publicado.pdf>
- **AGUIRRE, Noel** (2010). Educación Alternativa y Especial en tiempo de transformación. Realidades y perspectivas. La Paz. Bolivia.
- **ALVA MENDO, Jacobo** (2015, diciembre). La educación comunitaria en el Perú. Tarea Revista de Educación y Cultura. Lima: Asociación de Publicaciones Educativas. pág. 36.
- **ARAUJO FREIRE, Ana María** (2005, Enero-abril). Testimonios. Revista Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos. CREFAL. Pág. 64.
- **ARIAS, Socorro** (2023, 17 de julio). La alfabetización de adultos no ha sido prioridad para el gobierno. Miriam Camilo dice que el Plan Quisqueya Aprende “fue político, no politiquero” y que los logros alcanzados no pueden minimizarse. Diario Libre. Santo Domingo <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/2023/07/16/la-alfabetizacion-en-el-pais-en-este-gobierno/2405109>
- **CAMILO, M.** (2009). La formación de personal de educación de personas jóvenes y adultas (EDPJA) en República Dominicana: la experiencia de la maestría Del instituto tecnológico de Santo Domingo (INTE). Piragua n.º 29. América Latina y el Caribe en CONFITEA VI.
- **CAMILO RECIO, Miriam, & GUEVARA, N.** (2012). En base a Quisqueya aprende contigo: Plan Nacional de Alfabetización. Guía para orientar el aprendizaje de personas jóvenes y adultas. República Dominicana: Editora Corripio. S.A.S.
- **CAMPAÑA BOLIVIANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN** (2024). Situación de la educación en Bolivia. Un aporte de la sociedad civil en educación. La Paz, Bolivia. Pág. 93
- **CAMPERO CUENCA, María del Carmen**, otros autores (2021). “Acciones y estrategias de formación de la Red EPJA a lo largo de veinte años: alcances, dificultades y proyección”. Ponencia presentada en el XVI Congreso de Investigación de Puebla. Puebla. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1366.pdf>
- **CAMPERO, C.** (2017). Las tareas pendientes en materia de políticas dirigidas a la EPJA en América Latina: Aportes del ICAE a la VI CONFITEA+6. Revista Interamericana. CREFAL. <https://www.redalyc.org/journal/4575/457555939009/html/>

- **CARUSO, Arlés; María Clara, DI PIERRO; Mercedes RUIZ y Miriam CAMILO** (2008). Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, México: CREFAL, CEAAL. Pág 94.
- **CEAAL/GIPE** (2023). “Por una EPJA pública, transformadora e inclusiva” Pronunciamento presentado a propósito de la CONFINTEA VII. Justicia Educativa para la educación de Personas jóvenes y adultas. Pág. 45. Con el apoyo de la dvv Internacional. Edición digital. Lima, Perú
- **CÉSPEDES, N.** (2017) Por el Derecho a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Acuerdos urgentes hacia la CONFINTEA VI. Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas. https://tarea.org.pe/old/wp-content/uploads/2018/03/NelidaCespedes_Derecho-Educacion.pdf
- **CÉSPEDES, Nélide** (coordinadora) (2017). Informe de América Latina y el Caribe: Mejorando el avance. Instituto a lo largo de la vida/UNESCO. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. Grupo de Incidencia en Políticas Educativas/CEAAL.<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259724?posInSet=6&queryId=9e44ae44-4968-4f93-8506-5082593ff813>
- **CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** Grupo de Incidencia en Políticas Educativas/CEAAL. Puentes entre la educación popular y el derecho a la educación de jóvenes y adultos en el contexto de la pandemia. Piragua, n.º 47.
- **CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE** (2017). Grupo de Incidencia en Políticas Educativas/CEAAL. Blog de Seguimiento a la CONFINTEA VI. CLADE, REPEM, ICAE, ALER. <http://ceaalseguimientoconfinteavi.blogspot.com/>
- **DI PIERRO, M.** (Editora invitada). Revista Decisio n.º 50. Desafíos de las políticas públicas de EPJA en América Latina y el Caribe. 2018. https://www.crefal.org/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=225&Itemid=162
- **FERNÁNDEZ, B.** Los aportes de la sociedad civil a la educación de personas jóvenes y adultas. Revista Alternativa n.º 9. Para la educación de personas jóvenes y adultas. AEEA, Bolivia. Abril 2009.
- **GRUPO DE INCIDENCIA EN POLÍTICA EDUCATIVA/CEAAL.** (2022) Por una educación de personas jóvenes y adultas, pública, popular, intercultural, inclusiva, gratuita y transformadora: Reflexiones y propuestas camino a la CONFINTEA VII. Pronunciamento de la Plataforma de Redes Regionales por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas hacia la CONFINTEA VII. (puntos f,g)
- **FREIRE, Paulo.** El grito manso. Primera edición en Argentina en 2003, Siglo XXI.
- **FREIRE, P.** (2012). Pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas y otros escritos. Buenos Aires: Editora Villa das Letras.
- **JARA, O.** La educación popular en América Latina. Historia, Claves éticas, políticas y pedagógicas. CEAAL-Perú. agosto 2021. CEAAL. Presentación del libro La educación popular latinoamericana - 29 de septiembre 2021. <https://cepalforja.org/index.php/news/258-presentacion-del-libro-la-educacion-popular-latinoamericana>
- **NOVARA, Cira** (2020). “La revolución desde el tiempo de pandemia, una experiencia de las ollas populares solidarias de Paraguay”. Revista La Piragua CEAAL n.º 47. Diciembre. p. 252-255
- **OSORIO, J.** (2020) El giro neo paradigmático de la educación de personas jóvenes y adultas para el ejercicio de una plena ciudadanía global en el (pre – con) texto de la Covid-19. Revista Piragua CEAAL n.º 47. Diciembre. p. 90-97
- **OSORIO, J.** (2016) Aproximaciones a la educación de adultos en América Latina: hacia una nueva generación de definiciones y políticas. Revista de Educación de Adultos. dvv internacional. <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-832016-skills-and-competencies/section-2-conceptual-diversity/approaches-to-adult-education-in-latin-america-towards-a-new-generation-of-definitions-and-policies>
- **PICÓN, C.** (2020) Las Voces de Abajo. Visiones, percepciones y propuestas para impulsar la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas del Perú. Dvv Internacional. Marzo. <https://www.ceaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/librosdeinterres/lasvocesdeabajo.pdf>

- **UNESCO.** (2022). Reimaginar juntos nuestro futuro. Un nuevo contrato social por la educación. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- **UNESCO.** (2022). Hacer el aprendizaje durante toda la vida una realidad. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384098>
- **UNESCO.** (2021). Adoptar una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida: Contribución a la iniciativa Futuros de la Educación. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377810>
- **YÁÑEZ AGUILAR, Ernesto (investigador principal), ECHENIQUE MICHEL, Natalie** ((2024). Situación de la educación en Bolivia. Un aporte de la sociedad civil en educación. La Paz, Bolivia: Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (CBDE). Pág. 93.
- **WILLIAMSON Guillermo, VERGARA Verónica** (2022). "Redes pedagógicas y cooperación docente". En Varios autores. ACUÑA-COLLADO Violeta y Roberto CATELLI JR (editores). La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina. De las políticas a las prácticas. Primera edición. La Serena, Chile: Nueva Mirada Ediciones. <https://www.upla.cl/noticias/wp-content/uploads/2022/06/La-Educacion-de-Personas-Jovenes-y-Adultas-como-estrategia-para-enfrentar-las-desigualdades.-De-las-Policas-a-las-Practicas.pdf>

Participación, Sujetos y formas de la Educación de personas jóvenes y adultas

Pro CREFAL y su presencia necesaria en EPJA en América Latina y el Caribe

Gloria Hernández (México)

El texto se propone generar líneas de reflexión de la acción educativa con sujetos situados, particularmente a partir de las formas en que se estructura su participación en las acciones de educación con personas jóvenes y adultas. La construcción de líneas de reflexión se inscribe en el pensar crítico de las prácticas en educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) habitada por acciones, relaciones de poder, sentidos y esperanzas que nos llevan a mirarnos en las realidades diversas en las que participamos. El pensar crítico supone visibilizar y cuestionar los conceptos que se han sedimentado pero que necesitan ser pensados y transformados por las implicaciones sociales y, algunas veces la superficialidad con que se usan. Los territorios en que se dan las prácticas en EPJA, toman sentido particular para pensar en torno a las formas que toma la EPJA y las interrelaciones en que estas formas se concretan.

En esta perspectiva, se considera la reflexión como un pensarnos situado e intersubjetivo que se realiza a la par del otro que nos habita a partir de las prácticas con ellas y ellos. De acuerdo con Zemelman el pensar crítico se “entiende como postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer” (s/f, p. 3) y transformar. Pensarnos de manera situada demanda también, ampliar la mirada al momento histórico que vivimos y los desafíos a los que nos convoca. Por ello es relevante pensar a los sujetos en el marco de los contextos actuales y de lecturas diversas que se hacen acerca de los sujetos de la EPJA para lo que se consideran los cinco Informes Mundiales sobre el Aprendizaje y Educación de Adultos (GRALE). Así, el texto aborda tres aspectos relevantes, ellos cambios contextuales, sujetas, sujetos y participaciones, la participación según los GRALE y las territorialidades de la EPJA.

Pensarnos en los contextos actuales

La educación liberadora demanda la lectura crítica de la realidad en un contexto muy complejo y en un cambio de era que demanda comprensiones diversas para recolocarnos y poder transformar y transformarnos juntos. Las lecturas parten de posicionamientos y

esperanzas desde las cuales se lee; no es una lectura en vacío, sino que está constituida por posiciones, experiencias, saberes, territorios, individualidades y colectivos, lecturas que contribuyen a construir procesos para reflexionarnos en las condiciones actuales.

Estas lecturas y sus múltiples dimensiones necesitan nutrirse de las propias interpretaciones del mundo que tienen las personas para realizar un diálogo crítico, antes que desconocerlas; es decir, la interlocución en el diálogo está constituida no sólo por los discursos gubernamentales o contruidos desde proyectos populares, sino centralmente por los logos de los sujetos del vínculo participativo.

Como se ha ya mencionado, la complejidad de nuestro tiempo, demanda situarnos en los procesos de cambios globales y particulares de América Latina y el Caribe (ALC). Uno de estos cambios y fundamental refiere al cambio climático que tiene consecuencias para la vida en el planeta, sobre todo cuando se afirma que es producto más de la actividad humana; las consecuencias de este cambio se relacionan con la escasez del agua, pérdida de vastas zonas de reservas naturales, desaparición de especies, riesgo de aumento de enfermedades, mayor pobreza y desplazamientos que, en conjunto ponen en riesgo la propia vida de la humanidad y del planeta (ONU, 2024). Sin embargo, leer este cambio en clave de desigualdad es tomar de frente el carácter antropogénico de este cambio y, derivado de ello, recordar que “el 1% de la población más rica emite más del doble de dióxido de carbono que la mitad más pobre de todo el mundo” [...] Entonces estamos hablando de una problemática atravesada por un componente de clase [...] y, por supuesto, por un componente que hace a las asimetrías geopolíticas entre Norte y Sur” (Leff, 2022, p. 59).

Paralelo a este cambio se encuentra el demográfico que exige de los gobiernos “acciones para la atención de las personas mayores que garanticen una vejez con calidad de vida en un proceso de envejecimiento en aumento” (Hernández y Yuni, 2021, p. 10) ya que en 2019 había en el mundo 703 personas mayores de 65 años y para 2050 la cifra llegará a 1500 millones y los países menos desarrollados albergarán a 100 millones; en 2022 había en ALC 88.6 millones de personas mayores de 60 años lo que representaba el 13.4% y para el 2030 se proyecta que ascienda a 16.5% (CEPAL, 2022, p. 11), como es sabido muchas de estas personas concentran índices de analfabetismo y demandan otra educación a partir del concepto de envejecimiento activo, lo que da contenido y sentido a la educación a lo largo y ancho de toda la vida y en cuyo proceso el derecho al uso de las herramientas digitales cobra relevancia en un contexto de creciente digitalización de la vida cotidiana que convive con las brechas digitales materiales e inmateriales y que, en el caso de la personas mayores, adquiere un sentido importante.

Aunado a ello conviene considerar con contundencia el cambio que trae consigo la era digital, en el marco de la llamada cuarta revolución industrial y el capitalismo cognitivo (Bonilla, 2022). Esta condición de la humanidad trae varias condiciones que promueven otras desigualdades en torno a este cambio: por un lado, el papel del conocimiento en la era actual como fuerza productiva que dinamiza otras formas de producción centradas en el conocimiento y que tiene repercusiones en el trabajo y en los modos de estar juntos (Barbero) con implicaciones para lo educativo; por otro lado, la configuración de brechas materiales y simbólicas referidas a la dimensión material de acceso, a los conocimientos para su apropiación y uso (Kalman,) y a las subjetividades generacionales que se construyen desde estos medios. Ante estas condiciones se observa en los Informes Globales sobre el

Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE) un reconocimiento y apuesta referidas a cómo a través de estos medios se puede avanzar en la participación de las personas en la EPJA; no obstante, es necesario tener una postura crítica que convoca a no confundir los medios digitales únicamente como herramientas y mirarlos como todo un “sistema cultural de mediaciones” (Mejía, 2022) que incorporan, no sólo otros lenguajes, sino grietas en las formas de los espacios tiempo en que se construyó la acción educativa desde la perspectiva de la modernidad y desafía a su uso de manera crítica. En este cambio la EPJA asiste a otras formas en su configuración.

Los cambios en el mundo del trabajo también relevantes en la medida que se han pauperizado no sólo en lo económico, sino en las condiciones en que se realiza y el papel del conocimiento en el trabajo en el marco del capitalismo cognitivo. Se da un reordenamiento en el mundo del trabajo en materia de los tiempos destinados a ello y la relación con los tiempos dedicados a sus vidas. La situación se complejiza porque “Casi la mitad de los trabajadores de América Latina y el Caribe, ALC tienen contratos precarios, ingresos inestables, falta de seguridad social y mayor vulnerabilidad económica” (El Economista, 2025). Como se sabe la formación en y para el trabajo es uno de los campos que se desarrollan la EPJA y éste ha de considerar estos cambios en el trabajo, particularmente en el marco de las desigualdades en ALC,

El estudio del Programa de las naciones unidas (PNUD) Para la región latinoamericana habla de “trampa” en la relación de desigualdad y bajo crecimiento ante la cual plantea que “Dado que la trampa es el resultado de una interacción compleja de factores, salir de ella también requerirá adoptar un enfoque de política más sistémico que considere fundamentalmente estos factores de manera conjunta y desde una perspectiva de largo plazo” (PNUD, 2021, p.2). Sin embargo, es necesario también considerar que el “combate contra las desigualdades no se resolverá desde visiones tecnocráticas [...], sino en decisiones políticas sustentadas en un nuevo tipo de contrato social y ambiental entre el Estado, las ciudadanías y la naturaleza” (Batthyány, Arata, 2022, p. 13). Lo que da visibilidad no sólo en lo que podrá hacer, sino en lo que históricamente ha realizado la sociedad civil, optando por los más pobres y no sólo como metas denunciadas como rezagos educativos.

Estas condiciones contextuales plantean desafíos para la educación en lo general y para la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) en lo particular y en estos contextos toman forma las participaciones diversas de las personas en la EPJA.

Sujetas, sujetos y participaciones

Una de las situaciones que se ha vuelto un lugar común es la baja participación de las personas en las diferentes opciones en que se configura la EPJA en ALC. Con el fin de analizar esta baja participación, se hace necesario reflexionar varios aspectos. En primer lugar, la intersección entre desigualdad y diversidad ya que, como es sabido, la posibilidad de participar es relacional a las condiciones económicas, culturales, sociales y educativas de las personas.

En segundo lugar, es necesario conocer las formas que toma la demanda por EPJA. Investigaciones que se han detenido en analizar la estructuración local de la demanda en

muestran que el género, el trabajo, los entornos familiares y de familiaridad (es decir, no necesariamente consanguíneos), la comunidad, la necesidad de socialidad, las esperanzas y perspectivas constituyen elementos centrales en la estructuración local de la demanda social por EPJA. De esta manera, no hay sólo un interés de certificación, sino que éste se inscribe en un reclamo y reivindicación por la acreditación social, familiar y comunitaria, esto es, el reconocimiento del papel de estas personas y de sus aportes en los diferentes grupos sociales y frente a sí mismas. También con jóvenes los procesos de certificación se inscriben en intereses de orden, familiar, colectivos y el trabajo.

En tercer lugar, como lo señalan las personas participantes, se busca también un espacio propio, de suspensión (Masschelein y Simons (2014) de las múltiples actividades que a veces les aquejan, como lo señalaban sobre todo las mujeres en estas investigaciones, un lugar en el que se suspende el trabajo doméstico, los roles mismos de madres y abuelas y se manifiesta el valor del encuentro con sus pares, con jóvenes, el interés por otros aprendizajes; todo ello ayuda a posicionarse y a tener lo que llamaban un lugar propio, “mi escuela”, en el que fue posible hablar de temas que difícilmente hablarían en otros entornos, como es el caso de la sexualidad, de los cuerpos, del amor. Se cuestiona así, una educación sólo referida a los roles hegemónicamente asignados a las mujeres, para dar lugar a una educación que reivindica la no funcionalidad y el deseo de co/incidir en un “tiempo liberado” (Masschelein y Simons, 2014, p. 12). Concebir desde coordenada de lectura la participación es también pensar en los propios espacios de la EPJA, en las formas que asumen cuando se les contextualiza, es decir cuando el espacio de su objetivación histórica ocurre en temporalidades y territorialidad (Lindón, 2000) construidas política y culturalmente.

En cuarto lugar, la especificidad de sus demandas y la riqueza de sus aportes se amplían al habitar los espacios de la EPJA, es decir, no son sujetos destinatarios, son sujetos activos, dispuestos a construir otras experiencias, partícipes de sus propios procesos a través del reconocimiento de sus saberes y de las formas en que éstos fueron construidos, este aparentemente simple desplazamiento en la enunciación del sujeto de la EPJA como destinatario, matrícula, rezagados educativos a partícipe, sujeto de derechos y transformador, cambia las formas de relación, de participación y de vínculo pedagógico que se construye con los colectivos de la acción en EPJA, pero también reivindica la riqueza de su diversidad como es el caso de sus demandas y necesidades.

En quinto lugar, las participaciones de las personas tienen que ver con aspectos más allá de estar en los espacios educativos y convertirse en números que justifican metas establecidas, si bien éstas pueden ser relevantes en la necesidad de monitoreo de los compromisos gubernamentales para garantizar el derecho a la educación, es necesario avanzar a una concepción que posiciona las formas de participación en relación con la acción significativa y política, los modos de estar juntos (Barbero, 2002, p. 4) y juntas y las maneras de habitar y construir social y culturalmente los espacios de la EPJA. Así, no se trata de mirar la participación como respuesta al llamado, sino a la interpelación para la construcción de diversas formas que adquiere la EPJA, esto es la capacidad de convocatoria a construir la EPJA y no sólo a asumirla. La complejidad y trama de estas participaciones se inscribe en procesos situados en los cuales las personas no sólo satisfacen intereses y necesidades, sino las construyen a partir de las con/vivencias percatándose de la posibilidad de ser más (Freire, 1979), de compartir sueños, en suma, de su participación en la construcción del “inédito viable” (Freire, 1979).

La participación de acuerdo con el estudio de Salinas y Amador (2012), puede ser pensada a partir de una perspectiva liberal e individual para satisfacer necesidades; desde una perspectiva que coincide con el carácter individual y difiere en que las necesidades son externas, vienen de afuera; la participación también se concibe como movilización colectiva, señalan las autoras, se orienta hacia la construcción de un proyecto colectivo con conciencia y voluntad definiendo juntos los procesos, medios y fines de la movilización participativa. Por su parte, Rodríguez Brandão, (1982) contribuye para pensar la participación no como estar en un lugar, sino ser parte de las decisiones y, más radicalmente, propone “averiguar a qué poder de clase, concretamente sirve y, por lo tanto, a qué proyecto político de desarrollo o transformación, apunta” (p. 23), ante esta reflexión, propone, no una participación a secas, sino una participación popular.

Así, la participación comprendida desde estos debates coloca en el centro al sujeto participante con capacidad de decisión y compromiso en el marco de sus necesidades, intereses y deseos, un sujeto de la EPJA territorializado, a veces arraigado, otras desanclado. Hay, por ello, una relación intrínseca entre las opciones gubernamentales que mediatizan las demandas (Hernández, 2008) populares por educación y ofrece la oportunidad de mirar más allá del cumplimiento de metas cuantitativas o de señalar que “no hay demanda”. Esta última frase es muy relativa a las posibilidades que ofrecen los programas desde su concepción, hasta su puesta en marcha en el campo. Investigaciones han mostrado la manera en que la demanda es mucho más amplia, porque trata de necesidades específicas que no sólo satisfagan necesidades, sino que apoyen procesos emancipatorios y transformadores. Así la demanda no se mira desde la relación mercantil de oferta y demanda, sino desde un derecho humano y social que, en tanto tal, exige humanizar los vínculos y rebasar la mirada de las personas como números de reportes administrativos, si bien esto es necesario para la rendición de cuentas, no debe deshumanizar las prácticas educativas con las personas situadas en sus propios territorios de sentido.

De esta manera, la participación en EPJA es relacional a los contextos, las propias definiciones de las personas, las opciones gubernamentales, las perspectivas en las que se inscribe la EPJA y lo que se entiende por participación. De ahí la complejidad para establecer indicadores de participación a lo que se suma la falta de información al respecto como lo señalan los diferentes GRALE. A pesar de la ausencia de datos sistemáticos, se constata que hay problemáticas, desafíos y deudas pendientes que permitan mayor participación de las personas jóvenes y adultas.

La participación en EPJA según los GRALE

La importancia de contar con una visión de la participación en EPJA de acuerdo con los GRALE, radica en que cuenta con información global, si bien existen diferencias en su disponibilidad; el papel que tiene en la realización de las Conferencias de Educación de adultos (CONFINTEA); su propósito de apoyar la toma de decisiones de los estados Miembros; y por ello, la relevancia en relación con los conceptos que subyacen en su elaboración. Conviene recordar que los GRALE “realizan un seguimiento de la evolución del aprendizaje y la educación de Adultos (AEA) en los Estados Miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)”. (UNESCO, 2025). Se tratarán el GRALE 1 (2009), GRALE 2, (2013), GRALE 3 (2016), GRALE 4 (2019), GRALE 5 (2022). El eje

que articula esta lectura es la participación en EPJA y se asume que ésta es vista desde la inclusión inicial y jerárquicamente menor de la educación popular al recategorizar la educación formal, no formal e informal.

De acuerdo con Ireland, los GRALE “continúan revelando la debilidad de los mecanismos de reporte de datos para AEA y particularmente para el tipo de actividades educativas no formales, populares o comunitarias promovidas por las OSC” (2022, p. 11). De esta manera, las reflexiones se trabajan desde esta condición de los GRALE

El GRALE 1 contextualiza sus datos en el marco de los cambios del siglo XXI y el papel clave de la EPJA en la “transformación económica, política y cultural de las personas, las comunidades y las sociedades en el siglo XXI”, asimismo, expresa un cambio polémico de educación al aprendizaje y define al campo “aún sujeto a una amplia gama de interpretaciones” optando por aprendizaje a lo largo de la vida (UIL/UNESCO; 2010, p. 13) y resalta la atinada comprensión de las personas jóvenes y adultas más allá de la condición etaria para asumir la definición del sujeto de la EPJA desde factores sociales y culturales.

El GRALE 1 documenta una tendencia que “las tasas globales de participación en educación de adultos en la mayoría de los países son bajas y existen desigualdades muy significativas en el acceso y la participación dentro y entre los países.” (UNESCO/UIL 2010, p. 59). La desigualdad es un rasgo de la participación, entre áreas rurales y urbanas, se da prioridad a los adultos jóvenes, dejando de lado a las personas adultas de más de 50 a pesar de que concentran bajos niveles de educación; lo mismo sucede con migrantes y poblaciones étnicas y la discapacidad. Se suman las desventajas acumuladas de estas poblaciones, por lo que señala que para aumentar la participación y la desigualdad se requieren “políticas públicas sólidas en materia de equidad, que hagan hincapié en el aprendizaje de adultos como un instrumento” (UIL/UNESCO, 2010, p. 71), pero no como un derecho.

De acuerdo con el GRALE 2, centrado en la alfabetización hizo un balance del Marco de acción de Belém y señala que, a pesar de que persiste la exclusión por género, las mujeres y jóvenes son quienes más participan, no obstante “varias cuestiones relacionadas con la exclusión de educandos adultos están relacionadas con la disponibilidad de información sobre los grupos excluidos y sus demandas de aprendizaje” (UNESCO/UIL, 2013, p. 151), se insiste en el informe que esta disponibilidad de información es deficiente, lo que indica que la documentación del acceso y la participación se vinculan con los propios conceptos y conocimiento de las personas que se desea incluir, “los destinatarios”, lo que plantea no sólo desafíos, sino revisiones profundas de los modos en que se documenta y concibe al otro en la participación ya que, o bien se basan en el desconocimiento del otro, o en su invención (Castro-Gómez) y ambas se conjugan. Lo que propone es conocer al otro contextualizado y sus demandas; este informe también sugiere identificar y mapear las barreras para grupos objetivo a fin de favorecer el acceso y la participación con el reconocimiento de que estas barreras no son homogéneas y que requieren ser estudiadas. Encuentra entre estas barreras la situacional, institucional y personal y, se agrega en este informe, barreras de información. En ALC se informó que más mujeres participan en programas de educación de adultos y alfabetización sin que esto sea satisfactorio desde la perspectiva de género, pero sólo ocho países informan en referencia a la implementación de medidas para abatir esta situación. Los procesos de migración y las personas refugiadas

emergieron como otra población necesaria de conocer y atender. En relación con las juventudes en condición de vulnerabilidad destaca que, en el estudio del UIL, señale que los programas de mejor impacto se caracterizan porque la participación juvenil se realizó desde el diseño de la política, la formulación del programa (UIL, 2011, citado en UNESCO/UIL, 2013, p. 143). Esto pone en evidencia lo que se ha venido sosteniendo, que las personas no son sujetas destinatarias pasivas, sino participantes activas de sus propios procesos educativos. Es justo aquí donde se encuentra una línea de reflexión que nos lleva a preguntarnos desde dónde estoy pensando al otro, cómo se piensa la participación, en qué realidad se sitúa y qué proyecto le da contexto.

Por su parte el GRALE 3 se basa en una encuesta para mostrar avances en el aumento de la participación en América Latina y el Caribe; en esta participación las mujeres y las personas mayores logran más presencias sin que los datos sean satisfactorios. Considerando que la participación se relaciona con la calidad de los programas que brindan educación, se muestra que en América Latina y el Caribe de hubo innovaciones y aumento la participación, sin detallar a las personas y su condición.

La relevancia de la participación fue central para el GRALE 4 y lo fue en el marco del reconocimiento a su insuficiencia; concebida en el marco de la inclusión y la equidad este informe marca un cambio de paradigma de la participación al reconocer que los aprendizajes no “son necesariamente intencionales y estructurados y tampoco son siempre ofrecidos en entornos institucionales” (UNESCO/UIL, 2022, p. 102); un debate importante es la forma en que con este llamado nuevo paradigma se argumenta la “coherencia” con las “categorías básicas del entorno en el que tienen lugar las actividades de aprendizaje formal, informal, no formal” (UNESCO/UIL, 2022, p. 102). Desde esta categorización la Recomendación de Aprendizaje y Educación de Adultos (RAEA) define una tipología ya con la incorporación de las acciones de organizaciones civiles y tres “áreas clave” alfabetización y competencias básicas; educación permanente y desarrollo profesional (competencias profesionales); educación liberal, popular y comunitaria (competencias para la ciudadanía activa). Resalta que los países hacen notar que la tercera área se desarrolla más en los países nórdicos y en América Latina conocidos como “centros para la educación popular y liberal (UNESCO/UIL, 2016, p. 105).

El GRALE 5, asumió la educación para la ciudadanía: empoderar a los adultos para el cambio en un contexto que la humanidad vivimos la pandemia como proceso que limitó en gran medida la participación sobre todo en sectores, más desventajados (Hernández, Letelier y Mendoza, 2021), al tiempo que generó la creatividad docente para dar continuidad a los estudios, esta coyuntura demandó otras formas de participación en el vínculo pedagógico muchas veces no reconocida. El GRALE 5, consideró la ciudadanía desde cambios en la manera de pensar, de sentir y de actuar. En ese discurso documentó la importancia del financiamiento, el avance desde 2018 en planes de estudio más pertinentes, materiales adaptados a los a las y los educandos y en las lenguas locales. Coincide en el aumento de mujeres y jóvenes, pero no de personas mayores e indígenas y personas con discapacidad, migrantes y personas con privación de la libertad (UIL/UNECO, 2022).

Formas de la EPJA

A la diversidad de actores de la EPJA se unen las territorialidades, temporalidades y sentidos de su realización. Todos ellos son cambiantes, históricos y se construyen en las fronteras de saberes interrelacionados material y simbólicamente por lo que no es posible una diferenciación única y estable desde el parámetro de la escuela de la modernidad, como es el caso de lo formal, no formal e informal. Los sujetos de la EPJA condensan diversos atributos y condiciones con intensionalidades también diferentes que, leídas desde el parámetro de la escolaridad, o bien no son reconocidas o bien son confinadas a lo no formal o aún más a lo informal. El peso político cultural de estas categorías es relevante en la medida que jerarquiza los espacios y, con ello a las prácticas y los sujetos que las desarrollan, incluso a los conocimientos. El sentido comunitario de estas categorías es desconocido por quien las propone, la investigación ha contribuido para comprender cómo en las comunidades lo no formal y lo informal encuentran identificación con falta de seriedad, con incumplimiento, ello tiene repercusiones, por ejemplo, en la demanda de trabajo pues al presentar un documento de certificación de conocimientos no formales, el empleador señaló la devaluación de los saberes adquiridos, por no hacerlos en una escuela, en lo formal; cómo pensar como informal la educación que un padre le da a su hijo a la orilla de un surco, en la siembra, no desde el parámetro de la escolaridad, pero sí con intención, con otra sistematicidad y con una metodología y epistemología con sentidos social y comunitario, en un territorio que se construye socioculturalmente como educativo, sin certificación, pero con acreditación social, con transmisión intercultural de saberes que serán reconfigurados a la luz de las prácticas contextualizadas de las nuevas generaciones.

Las nociones de entorno e intención son relevantes para dialogar críticamente con aquellas categorías y para reconocer y reivindicar las múltiples formas de la EPJA porque sus territorialidades y las temporalidades (Lindón, 2000) son construcciones políticas y culturales que aluden a otros tiempos culturales y comunitarios, que no siempre unen los ciclos de vida con los ciclos escolares, pero sí con los ciclos de la siembra, de las cosechas. Y las intenciones son tan múltiples como diversas son las prácticas.

Por otro lado, no existe tal separación categorial, en última instancia hay fronteras que diluyen la diferenciación y permiten un tránsito entre ellas, si no se toma sólo la escuela, el curso de una fábrica o empresa como parámetro de lectura.

Es mucho más potente considerar tres puntos: primero, que los conocimientos son fluctuantes y que involucran saberes surgidos fuera y dentro de instituciones reconocidas en un ir y venir, en un flujo constante que no los categoriza, considerando al conocimiento como “emigrante fronterizo” (Giroux, 1998, p, 75); segundo, que las formas de la EPJA, se implican en la palabra formación en un carácter integral y humano que al definirlo por negación, por no guardar las formas convencionales, corre el riesgo de subalternizar los saberes surgidos de las prácticas y experiencias; tercero reivindicar la territorialidad y temporalidad de la EPJA, mucho más allá de lugar y tiempo, sino del sentido que las prácticas educativas guardan con ellos.

Finalmente, reconocer las múltiples formas de la EPJA y sus intersecciones constantes e históricas permiten superar estas categorías ideológicas para avanzar a una perspectiva emancipatoria que libere también de estos confinamientos y jerarquías haciendo posible,

precisamente una educación como práctica de la libertad para formarnos en comunión con la naturaleza, los cuerpos, formas de ver el mundo y habitarlo, de sentir, en suma, del bien vivir.

Conclusiones

La participación popular en EPJA demanda lecturas críticas del contexto en que se insertan los sujetos y sus prácticas, que incorporen las propias interpretaciones de sus mundos como sujetos de decisión y no como destinatarios. Estas miradas hacen posible la reflexión de nuestros propios conceptos puestos en juego en diálogo crítico con los informes GRALE por su importancia en la toma de decisiones. En esta reflexión importa el desplazamiento de tipologías político ideológicas al reconocimiento de las formas que asume la EPJA en territorialidades y temporalidades diversas como un recurso contra la desigualdad y la reivindicación de otras participaciones posible para un buen vivir.

Referencias

- Barbero, JM. (2002). *Jóvenes comunicación e identidad*.
https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/ejes/juveniles_barbero.pdf
- Batthyány, K, Arata, N. (2022). Presentación En Batthyány, K, Arata, N. *Hablemos de desigualdad (sin acostumbrarnos a ella). Ocho diálogos para inquietar el pensamiento progresista*. (9-18). Argentina, Siglo XXI/CLACSO.
- Castro-Gómez, S. (2005). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En Lander, E. (Compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (145-161). Buenos Aires, UNESCO/CLACSO
- El Economista, (2025). Desempleo en América Latina bajo en 2024, pero persisten las brechas de formalidad informalidad.
<https://www.eleconomista.com.mx/capital-humano/desempleo-america-latina-cayo-2024-persisten-brechas-informalidad-oit-20250212-746052.html>
- Giroux, H. (1995). La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo. En de Alba, Posmodernidad y educación. (69-102). México, CESU/Miguel Ángel Porrúa editores.
- Ireland. T. (2022). *El informe destacado del ICAE para CONFINTEA VII (2022)*.
<https://icae.global/en/wp-content/uploads/2022/06/Spotlight-Report-SPA.pdf>
- Lindón. A. (2000). Del campo de la vida cotidiana y su espacio temporalidad (Una presentación)- En Lindón, A. (Coordinadora). *La vida cotidiana y su espacio Temporalidad*. Barcelona, Anthropos
- Rodríguez Brandão, C. (1982). Repensarla participación. En *Cuadernos de investigación*. México, DIE, 7, 19-32.
- Leff, E. (2022). *Ante el colapso ecológico (y por qué debemos comprender el carácter antropogénico de la crisis ambiental)*. En Batthyány, K, Arata, N. *Hablemos de desigualdad (sin acostumbrarnos a ella). Ocho diálogos para inquietar el pensamiento progresista*. (53-77). Argentina, Siglo XXI/CLACSO.
- Masschelein, J. Simmons, M. (2014). *En Defensa de la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- National Geographic (2024). Los 8 efectos principales del cambio climático, según las Naciones Unidas
<https://www.nationalgeographicla.com/medio-ambiente/2024/10/los-8-efectos-principales-del-cambio-climatico-segun-las-naciones-unidas>

- PNUD (2021). *Informe Regional de Desarrollo humano. Atrapados, alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y el Caribe.*
file:///Users/imac/Downloads/undp-rblac-IRDH-PNUD-ES.pdf
- Salinas, B., Amador, S. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas públicas. El caso mexicano.* Colombia FLAPE.
- UIL/UNESCO, (2010). 1. *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*
file:///Users/imac/Downloads/189407spa%20(1).pdf
- UIL/UNESCO, (2013). 2. *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*
file:///Users/imac/Downloads/222407eng.pdf
- UIL/UNESCO, (2016). 3. *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556>
- UIL/UNESCO, (2019). 4. *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*
file:///Users/imac/Downloads/374755spa%20(1).pdf
- UIL/UNESCO, (2022). 5. *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*
file:///Users/imac/Downloads/381666eng.pdf

2.

La irrenunciable tarea de la Alfabetización de Personas Jóvenes, Adultas y Adultas Mayores



FOTO 3



FOTO 4

Alfabetización y Educación Popular

Alfonso Torres Carrillo (Colombia)

Integrante del Equipo de Coordinación Estratégica, del Consejo de Educación Popular de América Latina y Caribe, CEAAL

Dimensión Educativa, Colombia.

Desde sus orígenes, la educación popular ha estado ligada a la alfabetización. En efecto, desde las primeras experiencias del “Método Psicosocial” desarrolladas por Paulo Freire en 1962 en la ciudad de Angicos (RN), pasando por las múltiples propuestas y programas de alfabetización inspiradas en su enfoque pedagógico durante las décadas del setenta y ochenta a lo largo y ancho de América Latina, hasta las actuales experiencias de educación de adultos ligadas a movimientos populares y gobiernos progresistas del continente, la alfabetización ha sido un escenario privilegiado de acción y reflexión de la educación popular.

Ello no significa que exista una concepción pedagógica unitaria y rígida al respecto, sino más bien, un campo abierto de discusión y construcción de iniciativas, en las que el CEAAL ha jugado un papel importante (Camilo, 2007: 3). La red de Alfabetización y educación básica, la Revista La Piragua y más recientemente, la página web de CEAAL han animado y movilizado diferentes ideas, diálogos e iniciativas concretas en torno a la alfabetización y la educación de adultos.

Es a partir de esta tradición pedagógica crítica y emancipadora que podemos reconocer una perspectiva y unos criterios con respecto al analfabetismo y la alfabetización, los cuales pueden contribuir al actual renovado interés de algunos organismos internacionales y gobiernos de la región frente al tema, que se ha traducido en la proliferación de declaraciones, planes, encuentros, conferencias, campañas y experiencias alfabetizadoras (Torres C, 2007). Debido a la limitación de espacio, comparto estos planteamientos, a la manera del siguiente punteo de breves enunciados:

1. El analfabetismo y la alfabetización son realidades históricas y contextuales; “las nociones de alfabetización, educación básica y desarrollo no pueden entenderse aisladas o separadas de un contexto, económico, político, social, cultural y ecológico, en el que se enraízan y se hacen comprensibles” (Guiso, 2007).

2. El analfabetismo no es la causa de la marginalidad social, la pobreza y la exclusión, sino una consecuencia y un factor asociado de estos problemas. Por ello, las poblaciones que más padecen este flagelo representan el polo subordinado de nuestras sociedades: los pobres, los habitantes rurales, las mujeres, los indígenas y afrodescendientes y los inmigrantes.
3. Por ello, la alfabetización puede asumirse, no como un propósito aislado o limitado al sector educativo, sino como un proceso permanente y una responsabilidad intersectorial que debe involucrar a diferentes instituciones estatales y actores de la sociedad civil. Las acciones alfabetizadoras deben involucrar a las familias, los sistemas escolares, las instituciones culturales y religiosas, las bibliotecas, los centros académicos y de investigación, los medios de comunicación masiva y las organizaciones sociales.
4. La atención a la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas no ha sido prioridad de los gobiernos en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe. **En las últimas tres décadas, en promedio sólo un 3% o menos de los presupuestos educativos nacionales han sido destinados a programas con adultos (Torres y Robert Arno, 1995).**
5. La alfabetización es el momento inicial de un proceso educativo más amplio que pasa por la educación básica de adultos en el horizonte de la formación permanente como sujetos activos y críticos. Este planteamiento de la educación popular idea coincide con la noción de alfabetización asumida en Jomtien (1990), se asocia a una concepción amplia de educación que se extiende a lo largo de toda la vida y que considera que las personas se están educando permanentemente en distintos espacios, más allá de la escuela.
6. De este modo, la alfabetización no tiene edad y puede desarrollarse desde la temprana infancia hasta la edad adulta y en diferentes escenarios sociales (escolares y no escolares). Asumir dicho principio educativo, supone un modelo inclusivo de educación y aprendizaje, en el cual tienen cabida todas las personas: niños, jóvenes y adultos, tanto aprendiendo como enseñando.
7. La alfabetización supone una concepción pedagógica y política. Como lo señala Lola Cendales (1994), la alfabetización "se ve interpelada en los aspectos pedagógico-metodológicos y técnicos de su saber específico; en relación a la manera de entender lo político y la formación ideológico-política, la importancia que adquiere hoy en la vida cotidiana, en la cultura... En lo que se refiere a un nuevo concepto, la redefinición de lo que es leer y escribir ayuda a ubicar esas habilidades en los procesos de pensamiento y en las procesos de producción de conocimientos, superando lo puramente instrumental y mecánico de la tarea" (1994: 6).
8. Nuestra concepción de alfabetización incorpora los aportes de las investigaciones en torno a la cultura escrita (*literacy* en inglés, *letramento* en portugués) y los entornos alfabetizadores. Se cambia el foco de atención de la alfabetización de la lengua escrita en sí, a las prácticas y situaciones donde la escritura es central. "Simultáneamente a la adquisición de la tecnología de la escritura, se aprende también la simultaneidad de sus propósitos y usos centrales" (Lemos, 2006: 21).

9. En este sentido y en coherencia con la tradición freiriana, “los procesos de aprendizaje deberían focalizar las prácticas culturales relacionadas con la escritura y sus variadas modalidades de uso, más allá de aquellas de las que tradicionalmente la escuela se ocupó” (Lemos, 2006: 22)
10. La alfabetización entendida como cultura escrita, deja de verse como prerequisite para la participación comunitaria, puesto que personas que no dominan la lectura y la escritura pueden ser altamente competentes en sus contextos. Así mismo, desborda el espacio formal escolar para desplegarse a todo el contexto cultural de los alfabetizandos.
11. En términos más operativos, la alfabetización debe apoyarse en entornos alfabetizadores que proporcionen las condiciones y las medicaciones sociales y culturales para que el aprender a leer y escribir sea una necesidad individual y colectiva, y que a la vez, garantice que dicho aprendizaje se potencie a partir de una oferta permanente de espacios, medios y posibilidades para su ejercicio cotidiano.
12. A modo de conclusión, definimos la alfabetización como un proceso formativo de adquisición de la cultura escrita en contextos socioculturales específicos, en cuya etapa inicial se considera alfabetizada una persona cuando logra incorporar el lenguaje escrito a su vida, lo comprende, lo usa para comunicarse y relacionarse socialmente.
13. Como política o programa educativo, asumir las consideraciones expuestas, implica considerar la alfabetización como un proceso continuo de apropiación de la cultura escrita que posibilite que los alfabetizados continúen aprendiendo, mejoren su calidad de vida y participen activamente en la vida comunitaria y social.
14. Desde la educación popular, la alfabetización no puede agotarse en una campaña o proyecto aislado, sino como componente de la educación básica de jóvenes y adultos, a su vez articulada a otros programas económicos, sociales y culturales de promoción de una cultura escrita y lectora.
15. Dado que el analfabetismo está asociado a otros factores de exclusión, a problemas sociales más amplios y a los desafíos de los cambios históricos, los programas de alfabetización tienden a estar vinculados a propuestas educativas y sociales más amplias como el desarrollo, la educación ciudadana y en derechos humanos, a la educación y protección ambiental y a la interculturalidad.
16. La necesidad de articular la alfabetización con cada una de estas dimensiones, exige conceptualizarlas desde una perspectiva crítica que tome de distancia con aquellos modelos que, al subordinar todas las esferas sociales y dimensiones humanas a la lógica económica, bloquean las posibilidades de democratización de oportunidades de ejercicio de los derechos sociales, culturales y económicos, así como la potencialidad de individuos y colectivos para constituirse en sujetos.
17. Por ejemplo, desde una perspectiva educativa popular de alfabetización y desarrollo debe involucrar varias escalas y dimensiones sociales, como lo personal, lo comunitario y lo societal. A la vez que posibilita la prosperidad económica nacional y la ampliación de posibilidades individuales, requiere prever estrategias de desarrollo local y políticas sociales que generen posibilidades de justicia y participación colectivas. Así, una

alfabetización ligada al desarrollo debe asumirse como una propuesta educativa integral que contribuye a la formación de sujetos autónomos, comunidades críticas y sociedades democráticas.

18. La alfabetización como derecho y condición para acceder a otros derechos. Está demostrado que la alfabetización no sólo es un derecho, sino que su conquista y ejercicio es garantía y condición óptima para el conocimiento y ejercicio de otros derechos como la libertad de expresión, de prensa y de movilización. Luchar por la alfabetización es luchar por el derecho a tener derechos.
19. No existe una única estrategia y un único método de alfabetización eficaz. Las políticas y programas de alfabetización en particular, deben ser altamente sensibles al contexto y a la cultura de la población educativa. Los programas efectivos tienen en cuenta el conocimiento previo de quienes aprenden y enseñan, las necesidades y expectativas de educandos y educadores, y las condiciones específicas de la cultura y el contexto locales. No existe una única ruta hacia la alfabetización o un único método milagroso capaz de ser aplicado a todos, de la misma manera y en toda circunstancia.
20. Los programas y acciones de alfabetización deben garantizar una sólida formación de los educadores. Los educadores son la garantía de la calidad de la educación y de los aprendizajes. La formación de los alfabetizadores debe incluir su propia competencia como lectores y escritores, así como los ambientes y oportunidades para desarrollar estas competencias. Si los propios educadores no aprecian y hacen uso significativo de la lectura y la escritura, hay pocas posibilidades de que enseñen a sus estudiantes lo que no tienen ni practican.

Referencias bibliográficas

- Cendales, Lola (1994). Notas sobre alfabetización. Dimensión educativa (mimeo)
- Escobar Arturo (1996). La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo. Grupo Editorial Norma, Bogotá
- Freire Paulo (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores, México
- Guiso Alfredo (2007). "Itinerarios de actuación. Alfabetización un territorio con horizontes emancipatorios". En: La Piragua # 26. CEAAL, Panamá
- Kalman Judith (2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. México, DF
- Lemos Cláudia. "Cuestiones metodológicas sobre el proceso de alfabetización de personas jóvenes y adultas". En: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 28 # 2. Julio diciembre 2006
- OEI (2007). Plan iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas 2007 – 2015. Documento base.
- Peresson Mario, Cendales Lola y Germán Mariño. Educación popular y alfabetización en América Latina 1983
- Rivero José (2007). "Bases para una alfabetización integral en América Latina". En: memorias de la II Reunión comisión de expertos iberoamericanos "La alfabetización y Educación Básica de las personas Jóvenes y Adultos", Bogotá

- Rodríguez Fuenzalida Eugenio. Metodologías de alfabetización. Retablo de papel # 5. OEA, CREFAL, Pátzcuaro, 1990
- Soares Magda (1992). Em busca da qualidade na alfabetização. Em: ANPED. Escola Básica, Campinas/ Papirus/CEDES/ANDEp/ANDES
- SOUZA João Francisco (2007). Brasil: Alfabetización, arranque de la educación. En: La Piragua # 25, CEAAL, Panamá
- Torres Rosa María (2000). Alfabetización para todos. Década de las Naciones Unidas para la alfabetización (2003 – 2012). Documento base preparado para UNESCO
- _____ (2006). “Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida”. www.fronesis.org
- _____ (2007). Educación para todos y Plan Iberoamericano (www.fronesis.org)
- TORRES C. Alfonso (2007). “El método Freire medio siglo después: vigencia y desafíos”. En: La Piragua # 26. CEAAL, Panamá
- UNESCO (2004). La educación de jóvenes y adultos en América latina y El Caribe, hacia un estado del arte. Santiago de Chile

Alfabetización de personas jóvenes, adultas y adultas mayores en América Latina y el Caribe: realidades y desafíos

Miriam Camilo

Nicolás Guevara (República Dominicana)

Introducción

En la región de América Latina y el Caribe siempre es oportuno insistir en el llamado de atención sobre la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores como un derecho fundamental que debe potenciarse en el marco de políticas sociales sustentadas en el reconocimiento de derechos. Por lo tanto, se trata de promover procesos educativos que propicien las competencias comunicativas, el desarrollo de ciudadanía crítica con sujetos capaces de actuar en pro de la inclusión social y la justicia desde la reflexión y organización democrática.

Por ello, el presente trabajo aborda algunas características del contexto regional que impactan en la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores; igualmente, plantea un acercamiento a algunos debates conceptuales que están a la base de políticas educativas y experiencias en nuestros países, la realidad de la alfabetización y algunos desafíos que arroja esta mirada.

En este artículo vamos a trabajar la realidad de la alfabetización, en el sentido que consideramos más prioritario en los países de la región, cuyas poblaciones más vulnerables y la dinámica de la sociedad en general, a partir de la interconectividad en un contexto de globalización del planeta en su totalidad, están requiriendo el desarrollo de aprendizajes iniciales de lectoescritura y matemática, sin descartar que, en un abordaje más amplio sean considerados aprendizajes fundamentales para el mundo actual, los cuales se verán más adelante.

1. Antecedentes

Aquí importa una mirada a las tendencias de políticas de alfabetización desarrolladas en la región. A continuación, una síntesis, probablemente incompleta, sobre rasgos definitorios de dichas políticas, elaborada a partir de un texto de Eugenio Rodríguez (1990):

Modelo	Elementos definitorios	Enfoque pedagógico
Alfabetización culturizadora (Años 40-50 del siglo XX)	Se reconoció como derecho básico saber leer y escribir. Las campañas (acciones puntuales) orientaron tiempo, destinatario y esfuerzo del Estado y los contenidos y recursos. Se busca promover los modos de relación social, determinado tipo de comportamiento ciudadano y valores de una sociedad industrial y moderna.	Estrictamente lingüístico, con secuencia de letra, sílaba, palabra... privilegiando el método fonético. Surgieron propuesta de aplicación del método de “palabras normales” para vincular el proceso con la vida de los adultos.
Alfabetización funcional (Años 60, década del desarrollo)	Busca que la alfabetización prepare al hombre para desempeñar un papel social, cívico y económico que eleve su nivel de vida, trascendiendo la mera lectura y escritura.	Hubo experiencias que adaptaron parte de la metodología propuesta por Paulo Freire (discusión y diálogo sobre palabras vinculadas a la realidad del adulto. La cartilla hecha por el maestro a la medida del adulto.
Alfabetización liberadora (Años 60 Movimiento de Educación de Base, Brasil)	La educación no es neutral y debe implicar reflexión y pensamiento crítico sobre la realidad cotidiana. No hay aprendizaje sin praxis y el individuo es sujeto de su educación. Busca concientizar frente a la estructura social que perpetúa la condición marginal de los campesinos. Principal figura: Paulo Freire.	La palabra generadora es centro una relación dialógica entre los participantes, incluido el animador. Adulto descompone familia fonética y recompone nuevas palabras apoyado por el animador. Se reflexiona sobre los problemas cotidianos, buscar causas y acciones de solución. Aplicó técnica de animación popular.
Un método psicosocial (Entre los años 60 y 70)	Iniciativa de alfabetización vinculada a reforma agraria, necesidades básicas, culturización, consolidación democrática, organización política e incorporan aspectos metodológicos freirianos. Ej. Chile, Argentina.	Selección de 15 a 20 palabras generadoras en una cartilla para el país, ordenadas en base a los sonidos y frecuencia de uso de la población. El aprendizaje de la lectoescritura está ligado a las tareas de la comunidad.
Alfabetización comprometida (Años 80)	Promoción de organización y participación de sectores populares. Experiencias: Taller de Acción Cultural, Chile; Dimensión Educativa, Colombia; y Campaña Nacional de Alfabetización, Mons. Leonidas Proaño, Ecuador.	En perspectiva freiriana, se parte de oraciones y frases sobre la vida cotidiana y los derechos humanos, luego se extrae una palabra significativa para el análisis gramatical.

Esta síntesis muestra cómo, por un lado, se da una progresión de sentido: a) reconocimiento del derecho a la alfabetización; b) incorporación funcional al sistema político; c) el hecho educativo es también político; y d) búsqueda de empoderamiento de sectores populares en relación con un proyecto político. Más recientemente, en la Agenda 2030, en su ODS4 la educación se concibe como un derecho fundamental y un bien público. Esto quiere decir que “el Estado es el principal responsable de la protección, el respeto y el cumplimiento del derecho a la educación [...] establecer parámetros y regular las normativas”¹⁰. De manera que el Estado es garante del cumplimiento de los derechos, a la vez que debe propiciar el horizonte a seguir y el marco regulatorio que garantice la inclusión y la equidad. Este

10 UNESCO: Guía Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030.

objetivo está concebido junto a otro dieciséis como interdependientes y complementarios, desde un espacio multilateral.

Mientras que, por otro lado, se pasa del método fonético a las palabras y frases generadoras con el protagonismo de los participantes a través del diálogo y la reflexión. Sin embargo, en las últimas décadas un conjunto de países de la región ha asumido una propuesta con un enfoque que nos retorna al punto de inicio, con la letra con punto de partida y un sujeto pasivo en un proceso descontextualizado de su realidad. Esto parecía una ganancia establecida, pues “Paulo Freire redimensionó la alfabetización en una nueva perspectiva de educación de adultos en sectores populares. Dejó de ser un proceso didáctico de lectura y escritura para llegar a ser un diálogo participativo, que descubre y recrea lo cotidiano en sus múltiples dimensiones, aportando a la alfabetización un tipo de lectura de la realidad”.

(Eugenio Rodríguez, 1990, p. 19)

2. Aspectos conceptuales del analfabetismo

En el ámbito de la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores existen debates conceptuales, como en cualquier otro ámbito del saber. Por ejemplo, resulta interesante ver que conceptos como alfabetización, competencia, aprendizaje a lo largo de la vida, entre otros, generan disputas. Y es que los conceptos responden a contexto históricos, corrientes de pensamientos políticos, pedagógicos y son llenados de contenido de acuerdo al actor que lo exprese. Entre ellos, los movimientos sociales juegan un rol, pero son los organismos multilaterales, con su investidura política y poder económico, los que generalmente bautizan y promueven determinadas orientaciones conceptuales en las políticas sectoriales de los gobiernos nacionales.

En este sentido, un equipo de investigadora (Kalman et al., 2018) exploran el recorrido que ha tenido el concepto de alfabetización, con sus sesgos y reduccionismos, para luego señalar que esta va más allá de leer, escribir y calcular, al plantear que “Ser alfabetizado significa poder leer y escribir para establecer y mantener relaciones sociales y participar en actividades culturales valoradas en distintos dominios de la vida social y cultural; y, por lo mismo, significa apropiarse de discursos sociales, posicionamientos, convenciones de uso, tecnologías de inscripción, prácticas de interpretación, estilos y estéticas”. Estas educadoras, después de revisar los enfoques y experiencias más recientes en América Latina y el Caribe, afirman que en la región predomina una visión de la alfabetización que asume una supuesta neutralidad en el aprendizaje de la lectoescritura, sin considerar las dimensiones sociales del uso de la lengua, los procesos de construcción de conocimientos y los propósitos que pueden tener las personas para participar en un programa.

Ciertamente, hoy la noción de alfabetización se ensancha, desafiando a educadores y hacedores de políticas públicas, a partir de la interconectividad en un contexto de globalización del planeta en su totalidad. Así lo plantea la UNESCO¹¹ desde una perspectiva de aprendizajes fundamentales en el mundo actual:

¹¹ Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>

Más allá de su concepto convencional – conjunto de habilidades de lectura, escritura y cálculo –, la alfabetización se entiende hoy en día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digital, mediado por textos, rico en información y de cambios rápidos. La alfabetización es un proceso continuo de aprendizaje y conocimiento de la lectura, la escritura y el uso de los números a lo largo de la vida, y forma parte de un conjunto más amplio de competencias, que incluyen las competencias digitales, la alfabetización mediática, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como las competencias específicas para el trabajo.

En una sociedad en la que los sectores populares urbanos y campesinos, de más en más, incorporan, por ejemplo, el uso del celular como una herramienta cotidiana, ya no basta con la lectoescritura y el cálculo. Se requiere de políticas de alfabetización integral que respondan a las distintas necesidades de convivencia e inserción en el mundo actual, desde una perspectiva crítica. Mientras Lola Cendales (2011), muestra preocupación ante las nuevas experiencias de alfabetización; plantea que, desde la perspectiva de la Educación Popular, es necesario realizar una mirada crítica al camino recorrido. Recupera el sentido que Freire le daba: desde dónde, el para qué, otorgándole un horizonte político emancipador, teniendo el diálogo en el centro de la propuesta pedagógica, ya que posibilita el reconocimiento de la otra persona con sus saberes, formas de interpretar, maneras de vivir y resignificar la relación que se da en el hecho educativo. Ciertamente es desde este horizonte de sentido que de la Educación Popular que debemos reflexionar sobre las concepciones y prácticas actuales de educación de personas jóvenes y adultas y, más concretamente, su alfabetización en el siglo XXI, con todas las implicaciones sociopolíticas y culturales que esto significa.

Respecto al concepto competencia que ha sido colocado como medular dentro de los currículos educativos en la región, Marco Raúl Mejía (2021) plantea que “Es urgente una crítica al hecho educativo de la globalización capitalista y neoliberal, que soporta su fundamentación en unas competencias limitadas a un saber hacer de corte productivista, en función del mundo laboral y el mercado, que reduce la mirada de lo humano a los intereses específicos que desde el control y el poder intentan convertir su visión particular en la rectora de la sociedad [...] No somos solo homo habilis –saber hacer–, como pretenden las visiones productivistas y economicistas de lo humano, del desarrollo y de la educación, también somos integralmente todas las capacidades desarrolladas”.

Frente a ese enfoque vigente, Marco Raúl plantea la necesidad de integrar la noción de capacidad como horizonte de lo humano en su totalidad y construcción histórica, como posibilidad que se materializa a través de las habilidades y competencias, pero no desde una mirada antropocéntrica sino biocéntrica, donde lo humano es un eslabón en la cadena de la vida. Señala que existe una unidad entre capacidades, habilidades y competencias, por lo que no se debería renunciar a una de ellas.

Otro de los conceptos clave que hoy constituye un paradigma en educación de personas jóvenes y adultas es “Aprendizaje a lo largo de la vida”. Como sabemos, un concepto puede permanecer en disputa por mucho tiempo entre distintas áreas de conocimiento, grupos de interés que tratan de llenarlo de contenido, según su propio fundamento ideológico y así imponer una concepción que pueda permear las prácticas, en este caso educativas.

En este sentido, hay quienes cuestionan la definición dada por el Banco Mundial cuando plantea que el *aprendizaje a lo largo de la vida* es “la preparación para una vida desestabilizada de trabajos, perfiles laborales y ubicaciones geográficas cambiantes”. En consecuencia, se estaría ante un “aprendiz nomáda”, cuyos saberes estarán siempre en cuestionamiento en función de las necesidades del mercado. (Kalman et al., 2018)

Ahora bien, recientemente, en CONFINTEA VII, Marco de acción de Marrakech, con incidencia de actores sociales, se toma distancia del enfoque del Banco al plantear que dicho aprendizaje es clave para abordar los retos a los que se enfrenta la humanidad y que “por lo tanto, es necesario crear un entorno de aprendizaje en el que la educación inclusiva y de calidad, y el aprendizaje a lo largo de toda la vida para jóvenes y mayores, se establezcan como un esfuerzo público que sirva, no sólo al mundo del trabajo, sino también al bienestar individual y al bien común”. (UNESCO, 2022)

Y no es casualidad que desde una coalición de actores¹² en la que participó CEAAL se plantee “Aprendizaje a lo Largo y Ancho de la Vida”. Así aparece en el documento *Camino a CONFINTEA VII. Propuestas al marco de acción de Marrakech, Marruecos*. No es un simple matiz lo de “ancho de la vida”. Con esto se hace referencia al ser humano en su totalidad, más allá del trabajo y el sistema educativo al propiciar una estrecha vinculación crítica con su entorno natural y social. Por lo tanto, implica asumir la EPJA como un derecho humano fundamental que en su concreción debe tener vasos comunicantes con otras políticas sociales y culturales orientadas hacia la dignificación de la vida y la restitución de derechos en sociedades altamente excluyentes, como las de la región.

Recordamos que Pepe Rivero planteaba que para avanzar de la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida se requiere lo siguiente:

- Necesidad de superar concepciones tradicionales de alfabetización, restringidas a la lectura y escritura básica como destreza aislada. Alfabetización como práctica social que contribuye a un propósito más amplio e integral: la educación permanente o a lo largo de la vida.
- Necesidad de cambio de paradigma: de la alfabetización al aprendizaje en educación básica, de la educación a lo largo de la vida al aprendizaje a lo largo de la vida, de la educación de adultos a la educación y al aprendizaje de jóvenes y adultos.
- Verdadero desafío: ofrecer a niños, jóvenes y adultos no sólo acceso a manejo de lectura y escritura, sino a una educación básica capaz de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje y de posibilitar que sigan aprendiendo.
- La alfabetización y la educación básica como derecho humano esencial.

La educación de la niñez y la de personas jóvenes, adultas y adultas mayores, suelen tratarse como campos separados. Esto sucede incluso con relación a la primera infancia, edad en que la propia supervivencia infantil depende de personas adultas. En las agendas internacionales la atención educativa de la primera infancia y la de personas adultas suelen ser

12 Plataforma hacia CONFINTEA VII. Propuestas al Marco de acción de Marrakech, Marruecos.

metas separadas, sin relación entre sí. Lo cierto es que se requiere una complementariedad entre la educación de niños, niñas y adolescentes y la de personas jóvenes, adultas y adultas mayores. Es decir, una mirada al hecho educativo que va de la cuna a la tumba.

3. Analfabetismo: realidad actual en la región de América Latina y Caribe

En América Latina y el Caribe viven 577 millones de personas provenientes de más de 400 grupos étnicos. México, Bolivia, Guatemala y Perú son los países con más alta población indígena. También existe una importante población afrodescendiente, estimada en 133 millones de personas, ubicada en Brasil, Colombia, Ecuador, México, Venezuela y las islas del Caribe. Asimismo, se hablan más de 600 lenguas. Algunas características de esta región, de gran impacto sobre la educación, tienen que ver con la desigualdad, la violencia, la urbanización, la equidad de género, el envejecimiento, la corrupción y la calidad de la educación.

Es la región más desigual del mundo, pobreza y exclusión marcan la vida en sociedad. Se afirma que “el 10% más rico de la población tiene en promedio ingresos 12 veces mayores que el 10% más pobres [...] uno de cada cinco habitantes es clasificado como pobre” (Bachelet, 2024). Esta misma fuente da cuenta de que la desigualdad llegó a su punto máximo en la región en los años 90, luego empezó a decrecer hasta estancarse desde 2014. Esto deja en cuestionamiento el enfoque de las políticas públicas desarrolladas por la mayoría de los gobiernos en la última década.

Como consecuencia de la pandemia COVID-19, en 2020 la región vivió la crisis más importante del último siglo, con una caída del producto interno bruto (PIB) de 6,8% y el peor desempeño económico entre todas las regiones del mundo. Esto sumó a la categoría de pobreza 17 millones de personas más que el año anterior, lo que incrementó el total de pobres a 204 millones.

Según un estudio reciente, en este contexto de pobreza y exclusión, hay una estimación de cerca de 27,5 millones de personas jóvenes y adultas en ALC que permanecen analfabetas, 15,1 millones son hombres y 12,4 millones mujeres. Aunque en la última década, el total de población analfabeta se redujo en 8,1 millones (UNESCO, CEPAL, UNICEF, 2022, p. 156). La misma fuente señala que la cuarta o quinta parte de la población de 65 años y más no está alfabetizada y que en las zonas rurales de los países de la región el analfabetismo en las personas jóvenes y adultas alcanza el 12,8% del total.

La invisibilidad de la educación con personas jóvenes y adultas se acentúa en pandemia (Hernández Flores et al. 2021). No sólo por la baja prioridad que esta tiene para los gobiernos, sino también en los propios organismos internacionales. En la pandemia, organismos presentes en la región no pusieron atención a la EPJA, ni siquiera la mencionan en los diversos informes, [...] Las dificultades aumentan porque quienes participan de la educación con personas jóvenes y adultas, en pandemia, han visto acentuada su precariedad laboral, ya que 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.

Como bien señalan estas autoras, no es fácil dimensionar el impacto efectivo de la pandemia en EPJA, ya que no se cuenta con información sistematizada disponible, se mencionan datos parciales referidos a experiencias puntuales. Tampoco hay información sobre presupuestos o recursos adicionales dispuestos para enfrentar la pandemia, más bien se informa de lo contrario, cierre de establecimientos, (suspensión de programas) recorte en canastas de alimentos, falta de implementos sanitarios, ausencia de aportes para el desplazamiento seguro de docentes. Hay que destacar la ausencia de conexión a plataformas virtuales que les permitieran continuar trabajando, falta de dispositivos virtuales, de teléfonos inteligentes, los pocos disponibles eran propiedad de los y las participantes. Se relatan experiencias de docentes que cubrían los gastos de pagos para el uso no solo de esos teléfonos, además de los suyos; se usaba sobre todo la plataforma más usada fue la de WS. Los docentes o alfabetizadores tenían que movilizarse con sus propios recursos y corriendo los riesgos producto de la pandemia.

Sobre el abordaje de la EPJA en la pandemia:

Si bien el cierre de las escuelas durante la emergencia sanitaria de Covid-19 y el traslado de la educación a la casa generó una situación inestable y desafiante para los sistemas educativos regulares, para los cursos de alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) el reto fue aún mayor debido a las ya precarias condiciones de trabajo de dichos sistemas educativos. [...] Las propuestas para lograrlo evolucionaron a lo largo de la pandemia, y muchas de ellas incluyeron diferentes usos de las tecnologías digitales. Las respuestas ante la pérdida de la presencialidad dieron lugar a una importante migración a entornos digitales, al uso de videos y la televisión educativa, esto no ha resultado en innovaciones sustantivas en las conceptualizaciones y actividades educativas en especial para los programas de alfabetización de la región. (Carvajal y Kalman, 2022)

Por otra parte, la directora regional del PNUD para ALC, Michelle Muschett (2024), al referirse a los resultados del Informe sobre Desarrollo Humano, planteó que la pandemia fue un choque extremadamente fuerte para el desarrollo humano en la región, donde la tendencia de 1990 a 2019 fue de constante mejora, aunque no a la velocidad esperada. Señala que esta ha sido la región más afectada por los efectos de la pandemia y a pesar de que por dos años consecutivos, este índice desmejoró, aún no llega a lo que era antes de la pandemia. Además, indica que ha habido una caída constante en la confianza en las instituciones, igual ha ocurrido con la satisfacción con la democracia, siendo las mujeres y los de menores ingresos los más insatisfechos con la democracia.

Este contexto en el que, de manera general, las políticas de EPJA se conciben como correctivos, sin respaldo importante a nivel político y económico, presenta una serie de desafíos, entre ellos, Ramón Iriarte (2023) identifica los siguientes (paréntesis nuestro):

- Múltiples beneficiarios. Más de 800 pueblos indígenas con alto índice de exclusión. Frente a esto, hay programas y recursos educativos inadecuados y docentes poco capacitados. (Reconocer las necesidades y expectativas distintas: jóvenes, adultos, adultos mayores, mujeres, privados de libertad...)

- Visión limitada de la educación de personas adultas. (En muchos casos se limita a la alfabetización y una continuidad escolarizada)
- Bajo nivel de prioridad política. (Pocos gobiernos definen una política integral, multisectorial, con recursos y respaldo necesarios para generar cambios significativos)
- Poca información. (En cuanto a programas en curso la información se encuentra fragmentada y dispersa, no hay políticas de comunicación sostenida y de calidad)
- Acciones focalizadas en temas específicos (Esto requiere conexión con los múltiples beneficiarios, sus necesidades e intereses)
- Barreras tecnológicas. (Cómo integrar la tecnología con sentido pedagógico y crítico)

El analfabetismo sigue siendo un problema mayor y una de las metas con menor avance. Entre 2000 y 2015 la tasa de alfabetismo aumentó de 81.5% a 86%, y se mantuvo en 63% en el caso de las mujeres (UNESCO, 2017). En 1998, UNESCO París convocó a un grupo de expertos a pensar el Decenio de Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012). Se preparó un Documento Base que propuso una “visión ampliada de la alfabetización” abarcando tanto la alfabetización infantil como la alfabetización de personas adultas, en una perspectiva del Aprendizaje a lo largo de toda la Vida (ALTV). El documento fue discutido y aprobado en el Foro Mundial de Educación en Dakar (2000). Al final, UNESCO decidió mantener la visión usual de alfabetización entendida como alfabetización de jóvenes y adultos (Torres, 2012; GLEACE, 2007).

Si bien estos datos permiten una primera aproximación a la magnitud del analfabetismo en la región, es posible que estén subestimando el problema. Diversos estudios e investigaciones ya han advertido que estas mediciones poseen algunas limitaciones, por ello han emergido varias propuestas internacionales de clasificación de niveles y competencias de alfabetismo que buscan superar esta aproximación (Letelier, 2008). El indicador ODS 4.6.1 contempla la población que alcanzó un nivel mínimo de competencias de alfabetismo funcional y habilidades numéricas, pero aún no con suficiente información en la región para incluirla en el informe de monitoreo. Igual ocurre con la adquisición de niveles mínimos de competencia en alfabetización digital (ODS 4.4.2), pues en la actualidad no puede ser monitoreado a nivel regional a causa de la ausencia de información. (UNESCO, CEPAL, UNICEF, 2022, p. 157)

4. La realidad de la alfabetización en algunos países

En la región se han observado buenas prácticas en alfabetización de personas jóvenes, adultas y adultas mayores. Se promueven iniciativas en escenarios formales y no formales, con esfuerzos gubernamentales, así como desde las organizaciones de la sociedad civil, en particular en procesos de educación comunitaria desde la perspectiva de la Educación Popular. Esta diversidad de experiencias ha quedado registrada durante décadas en diferentes fuentes, publicaciones, prensa escrita, texto para alfabetizar y eventos.

Al respecto, José Rivero (1940-2015)¹³, con la lucidez y compromiso que siempre mostró por la defensa del derecho a la educación de los más excluidos, planteó la urgencia de movernos y asumir otros paradigmas en relación a la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores y, especialmente, en relación a la alfabetización; de manera enfática Rivero señala que la tarea alfabetizadora sigue vigente como parte de una lucha socioeconómica y política además que educativa; expresa con gran claridad que la alfabetización de estas poblaciones, en las dos últimas décadas, ha sido desatendida.

Asimismo, destaca que las metas de Educación para Todos, EPT, (Jomtien, 1990), las metas del Milenio para el Desarrollo (2000-2015) no toman en cuenta la EPJA y sus requerimientos de aprendizaje. Por otra parte¹⁴, expresa, que la banca de financiamiento internacional, de mucha influencia en las reformas educativas iberoamericanas basó su “veto” a la alfabetización y educación de adultos con argumentos como los siguientes: a) recursos insuficientes y necesidad de focalizar la acción en la infancia y en las escuelas y b) la hipotética ineficacia atribuida a programas de alfabetización de adultos.

A partir de estas reflexiones, nos plantea énfasis como los siguientes:

- Que la EPJA sea reconocida como parte del derecho a la educación en el marco del derecho a aprender a lo largo de la vida, considerándose criterios de **disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad**.
- Que prevalezca como sujeto de la alfabetización (y la EPJA) la condición de sujeto de derechos con saberes y potencialidades propias.
- Dar particular importancia a la diversidad.
- Fortalecer tareas alternativas de la EPJA, desde la perspectiva de la Educación Popular.

Vale decir que un buen número de países ha asumido el programa “Yo sí puedo”, YSP, un aporte cubano en alianza con diferentes gobiernos de la región, como método para alfabetizar su población. En algunos casos se desarrollaron experiencias piloto. Entre los países que trabajaron con YSP, se encuentran: El Salvador, Honduras, Guatemala, Nicaragua, Paraguay, Bolivia y Venezuela, entre otros. Hay que destacar que Cuba es de los pocos países de la región que ha logrado superar realmente el problema del analfabetismo, de manera sostenible, desde la campaña desarrollada en el marco de su proceso revolucionario. A propósito de YSP, aquí lo planteado por Kalman et al. (2018):

...predomina la idea de que enseñar a leer y escribir inicia con el trazo de las letras y su sonorización; a pesar del gran número de estudios que refutan esta perspectiva teórica y metodológica, y muestran cómo la apropiación de la lectura y escritura pasa por un proceso de conceptualización acerca de la naturaleza de la representación del lenguaje, la apropiación de discursos y la experiencia con múltiples usos comunicativos sociales [...] Además, los proponentes de “Yo sí puedo” le asignan a las letras un número en el entendido de que los adultos tienen más familiaridad con los cálculos que con

13 José Rivero (1940-2015), educador peruano, especialista y responsable en UNESCO de Educación de personas jóvenes, adultas. Un gran aliado y apoyo para toda la región de ALC.

14 <http://www.oei.es/historico/metas2021/expertos26.htm>

los textos, agregando una capa más de representación escrita (y sin tomar en cuenta la complejidad que aumenta el uso de una representación ideográfica numérica para identificar a otra de carácter fonético). Su metodología para las clases asigna un papel pasivo a los educandos, cuya tarea principal es copiar, recitar y reproducir escrituras. De acuerdo con Andini y Paolasso (2010, p. 127), “la mirada conductista que subyace al abordaje metodológico del programa y el lugar pasivo de los sujetos en la construcción de su proceso, que se refleja en los modos de usar los materiales didácticos y las actividades que se proponen, dejan de lado conocimientos y experiencias que poseen los sujetos, al igual que los textos que leen a diario en las instituciones del barrio y adentro del mismo centro”.

Lo cierto es que, en una reunión de ministros de educación de la región, se realizó un balance sobre los avances de la agenda para el desarrollo 2015. Específicamente, respecto a la educación de personas jóvenes y adultas, la Meta 4.4. de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) expresa:

«De aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento». La constatación realizada a nivel regional (2013 y 2017) indica que la mayor parte de compromisos asumidos por los Estados respecto de la EPJA han sido incumplidos. Y que los pasos dados son lentos y parciales. Igualmente, “consideramos insuficiente los esfuerzos que se realizan con relación a la mejora de la calidad y la eficacia de la educación en todas las modalidades y niveles educativos. **Solo se han podido reconocer casos específicos de países cuyos esfuerzos han trascendido por sus alcances. Cabe mencionar los casos de República Dominicana y Bolivia cuyos esfuerzos son destacados en la región**”¹⁵. Otros países han impulsado medidas específicas valiosas, pero sin marcar un énfasis que permita considerar que los compromisos asumidos serán alcanzados.

Entre las diversas experiencias nacionales hacemos referencia a las siguientes:

ARGENTINA. Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos Encuentro¹⁶, ha extendido su oferta a otros programas para personas mayores de 18 años que desean terminar la educación primaria.

El Programa, iniciado el año 2004, es financiado con fondos del Estado Nacional. En su desarrollo participan organizaciones estatales y ONG, las que, a través de un convenio con el Ministerio de Educación, impulsan acciones alfabetizadoras en sus espacios locales. La asociación con diversas instituciones permite ofrecer servicios y poner a disposición de las personas recursos que van más allá de la alfabetización, por ejemplo, proveer de documentación, facilitar el acceso a la escolaridad de los niños, promover acciones sanitarias y de salud, entre otros. Los alfabetizadores son voluntarios como en el conjunto de las experiencias en los diferentes países. A nivel teórico y pedagógico, el programa asume la perspectiva de la Educación Popular; se consideran los contextos y la vida de los educandos

15 II Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Cochabamba, 25 y 26 de julio de 2018. Pronunciamento sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, EPJA.

16 Información recuperada de: <http://www.me.gov.ar/alfabetizacion/>

como punto de partida para el aprendizaje de la lectura y escritura. Apoyados en materiales elaborados por el programa, los alfabetizadores desarrollan la propuesta pedagógica y evalúan, luego el Ministerio de Educación certifica el proceso de aprendizaje y la participación de los alfabetizadores.

La primera etapa de alfabetización dura cinco meses. En esta se desarrollan competencias básicas de lengua y matemáticas. Posteriormente, se inicia una segunda etapa que tiene por finalidad reforzar los aprendizajes y apoyar a las personas para que continúen sus estudios primarios. Para fortalecer la “Continuidad Educativa de Personas Jóvenes y Adultas”, desde el 2010, se implementa una propuesta que ofrece herramientas para trabajar tanto en el centro de alfabetización como en el aula de la educación primaria, con el fin de acoger al nuevo alfabetizando que se inicia en un proceso educativo formal. A través de libros de trabajo para alfabetizadores/maestros y para estudiantes, se apoya la participación autónoma en los procesos de aprendizajes.

El Ministerio de Educación también ofrece circuitos educativos vinculados con las TIC's, entre ellos, el Canal Encuentro, la página educativa educ.ar y distintos soportes informáticos (videos) que se refieren al proceso de alfabetización. El programa “Encuentro” ha reducido de la tasa de analfabetismo de 2,6% a 1,9% en la última década.

CHILE. El Plan de Alfabetización Contigo Aprendo¹⁷ constituye un programa del Área de Trayectoria Educativa y Aprendizaje a lo largo de la vida de la División de Educación General. Es un programa, de los pocos en la región, que ha tenido continuidad y sostenibilidad en el tiempo, vigente desde 2003.

Actualmente, se enmarca en el Plan de Reactivación Educativa. Se articula con ofertas de continuidad de estudios de la EPJA. El Plan refrenda los acuerdos de la VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos, celebrada en 2022, que señalan: “reafirmamos la visión de la alfabetización como un continuo de aprendizaje y niveles de competencias como base para el aprendizaje y la educación de adultos [...] esto supone establecer políticas de alfabetización y estrategias integrales, que tengan en cuenta las cuestiones de género y sean intersectoriales e inclusivas”. (Marco de Acción de Marrakech: 2022, p.5)

Este plan se define hoy en día como un programa socioeducativo que tiene impacto en diferentes esferas de la vida de quienes participan en él. **En el año 2020 se calculaba en 5,1% para el año 2022 este porcentaje disminuyó a 4,4%.** Según este marco se estima que para el 2022 poco más de 700.000 personas mayores de 15 años, tienen dificultades para desenvolverse en el medio escrito y/o no han desarrollado competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas.

A partir de 2003 han participado en el Plan 165.420 personas como estudiantes y 15.000 monitores y monitoras que se han formado y destinado una parte importante de su tiempo a enseñar, transformándose en agentes comunitarios de educación popular. Como resultado de este proceso, un total de 50.609 personas han aprobado el cuarto año básico.

17 Ministerio de Educación de Chile (2025). Informe de mitad de período de la aplicación de la estrategia de la UNESCO para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos: Plan de Alfabetización Contigo Aprendo. Santiago.

Las estrategias privilegiadas se conciben como una puerta de entrada al proceso que se da a lo largo de la vida y que requiere de una oferta educativa inclusiva, participativa y flexible orientada hacia el derecho a la educación y al logro de la justicia educativa y de dignificación de las personas. La estrategia debe estar focalizada en grupos desfavorecidos.

La primera estrategia ha sido un desafío el lograr incorporar competencias digitales, sobre todo a partir de la pandemia. Desde 2020 se realizan procesos de formación en línea a través de la plataforma BiblioRedes, realizando la certificación de facilitadores/monitores de alfabetización y su acompañamiento en los procesos socioeducativos. **La segunda estrategia** concierne al trabajo con grupos focalizados de alfabetización, especialmente, de lugares apartados, de mujeres y población migrante. **La tercera estrategia** en relación con la digitalización de los programas de alfabetización, si bien es pertinente, tiene la limitación de la necesidad de procesos educativos presenciales especialmente en alfabetización. En pandemia se incorporó un nuevo recurso digital audios para el aprendizaje: **podcast** que han tenido una gran aceptación. **La cuarta estrategia** permite realizar seguimiento a los compromisos, entre ellos el GRALE, que es una fuente de información fundamental. **La quinta estrategia** remite a lo fundamental que es establecer alianzas con otras instituciones, organizaciones nacionales y organismos internacionales.

MÉXICO. La meta del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) para este sexenio, afirma su director general, Armando Contreras Castillo, es dar un jalón muy fuerte a la alfabetización. El objetivo, reitera, que en 2026 la población de 15 años y más que no sabe leer ni escribir, pase de 4.2 a 3.1 millones. Y con ello, asegura, lograr que la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) otorgue a nuestro país la distinción de bandera blanca. El organismo establece que para reconocer a una nación como libre de analfabetismo, debe garantizar que menos de 4 por ciento de sus habitantes, que superen los 15 años, estén en esta condición¹⁸.

La población en rezago educativo es de 27.5 millones; de ellos, 7.8 millones no han concluido el nivel de primaria y 15.5 millones no han terminado la secundaria. Entre 2012 y 2023, el programa registró un total de 1.414.660 participantes; de estos, 320.130 (23%) completaron el tercer grado de primaria y 251.965 (18%) alcanzaron el sexto grado.

El Programa Nacional de Post-alfabetización ha logrado una matrícula significativa de participantes; sin embargo, la permanencia y el número de graduados en los niveles de tercero y sexto de primaria presentan una reducción considerable. Esta tendencia, constante desde 2012 hasta 2023, representa una oportunidad para implementar estrategias que fortalezcan su permanencia, continuidad y culminación de los estudios de los participantes en estos niveles.

Por experiencias previas, conocemos que la UNESCO no da reconocimiento alguno a ningún país como libre de analfabetismo, aunque la leyenda popular lo reitera; diferentes países esperan la decisión que la UNESCO lo declare libre de analfabetismo. Estimamos que es cada país que, en su rendición de cuenta sobre su realidad, da a conocer la superación o no del fenómeno del analfabetismo. No se conoce ninguna declaración al respecto.

¹⁸ Periódico La Jornada, lunes 12 de mayo de 2025, p.10. México

BOLIVIA. Situación actual del Área de Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Políticas de alfabetización y post-alfabetización¹⁹.

En 2001 un estudio del gobierno reflejó que el 14% de los bolivianos eran analfabetos y que casi el 26% de la población rural no sabía leer ni escribir. Noel Aguirre ha asegurado que el Estado seguirá trabajando para llegar hasta los sectores “residuales”, **es decir, aquellas personas mayores de 60 años**. La alfabetización de personas jóvenes y adultas, en el marco de las políticas nacionales orientadas a la alfabetización, el Programa Nacional de post-alfabetización ha logrado reducir notablemente la tasa de analfabetismo en Bolivia, que disminuyó del 7.94% al 5.04% entre 2012 y 2022. En las áreas rurales, especialmente entre las mujeres, la reducción fue aún más significativa, pasando del 26.01% al 18.73%. Estos resultados evidencian los avances logrados gracias a los esfuerzos del Programa Nacional de post-alfabetización y su componente de alfabetización (INE, 2023).

La significativa reducción del analfabetismo no solo indica un avance en la educación, sino que también contribuye a la inclusión social y el empoderamiento de las comunidades, especialmente de las mujeres. Los logros alcanzados son significativos, pero persisten desafíos que requieren atención continua para asegurar que todos los sectores de la población tengan acceso a oportunidades educativas y puedan beneficiarse plenamente de los programas de Alfabetización y post-alfabetización (Ministerio de Educación, 2024).

COLOMBIA. Expresa Jorge Posada²⁰, “desde hace algunos años en Colombia ha circulado la idea de que la alfabetización es un asunto ya resuelto, tal vez por esto mismo la reflexión sobre la alfabetización se ha descuidado o casi no ha existido. Nuestra visión al respecto de la alfabetización parece haberse estancado en las ideas de los años 60s, como si esta fuera tan sólo una cuestión técnica y de metodologías o un problema estadístico”.

Sin embargo, surgen nuevas iniciativas. Según la Circular 018 de 2025, en las Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026²¹ “Colombia Potencia Mundial de la Vida” (PND 2022-2026), se señala como uno de los ejes fundamentales: “La educación de calidad para reducir la desigualdad”, considerándola un instrumento para hacer del país una sociedad del conocimiento y de los saberes propios. **El eje “Educación de Calidad” propone: “Hacia la erradicación de los analfabetismos y el cierre de inequidades”**, tiene como propósito fortalecer las Entidades Territoriales Certificadas en Educación (ETC) para que les sea posible la ampliación de la atención educativa dirigida a la **población joven, adulta y adulta mayor**, a través de estrategias educativas flexibles y pertinentes. Es de las pocas políticas e iniciativas que hace referencia a las personas adultas mayores.

En el Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026), por su parte, el Plan Especial de Educación Rural (PEER), establece como objetivo general: “Fortalecer en la ruralidad la atención integral a la primera infancia y las condiciones **para que niños, niñas, adolescentes,**

19 Aguirre, Noel (2014). Grandes avances en políticas de alfabetización. Recuperado de <http://enpositivo.com/2014/07/la-unesco-celebra-los-bajos-resultados-de-poblacion-analfabeta/>

20 Posada, Jorge. Reflexiones sobre la alfabetización y la Educación de personas jóvenes y adultas... Pensando en las puertas que se abren en el actual contexto colombiano. Septiembre 2016. Bogotá, Colombia.

21 Ministerio de Educación de Colombia. Circular 018 de 2025. Recuperada de: https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-423963_recurso_110.pdf

jóvenes y adultos cumplan trayectorias educativas con calidad y pertinencia bajo una perspectiva de integralidad”.

De acuerdo con el Decreto 1075 de 2015, la educación para adultos se compone por una oferta de programas que incluyen: **1) Alfabetización**, 2) Educación básica, 3) Educación media, 4) Educación para el trabajo y el desarrollo humano, y 5) Educación informal. En este marco los establecimientos educativos públicos, podrán ofrecer programas en horarios y jornadas flexibles, dirigidos a personas adultas. Según los últimos datos publicados por la UNESCO, Colombia tiene una tasa de alfabetización del 95,64%. El 95,88% de las mujeres están alfabetizadas, en la actualidad **hay más mujeres que hombres con competencias de lectoescritura**, frente al 95,38% de los hombres. La tasa de analfabetismo en personas mayores de 15 años en 2005, era de 8.4%, según el Censo de 2005. Y de acuerdo con el **Censo de 2018 era de 5.1%**. El Plan se propuso **bajar la tasa de analfabetismo del 5,2 % en 2018 al 4,2 % en 2022**. Durante los últimos años, el Ministerio de Educación ha avanzado en el proceso de alfabetización de 106.305 personas, mediante las siguientes estrategias:

1. **Modelos pedagógicos flexibles.**
2. **Procesos de alfabetización con Escuelas Normales Superiores** (se han puesto en marcha a través de la práctica pedagógica de los maestros en formación, en Antioquia, Cundinamarca, Barrancabermeja y Caldas) en sectores rurales y de difícil acceso.
3. **Implementación del Ciclo lectivo especial integrado CLEI 1** para la educación de adultos por medio de diferentes modelos de educativos flexibles como: A Crecer para la Vida; Etnoeducativo para comunidades negras del pacífico colombiano; la Propuesta de Aprendizaje para Cambiar Entornos Sociales (Paces) y Tejiendo Saberes.
4. En cumplimiento de la **Política de Paz con Legalidad**, se ha trabajado desde el **Proyecto Arando la Educación** con 12.000 jóvenes y adultos para contribuir a la reconciliación en los territorios más afectados por la violencia.

5. De la alfabetización a la continuidad educativa

Esta ha sido una secuencia clásica en campañas y programas de alfabetización de adultos en la región. Muchos problemas y dilemas se dan en dicha transición. Post-alfabetización es un término usado de manera adhoc, pudiendo significar “lo que viene después de la alfabetización”, un breve programa adicional de “refuerzo” o bien un programa equivalente a la educación primaria o básica.

La falta de una visión sistémica de la alfabetización como proceso continuo, complejo, que no se resuelve en pocas semanas, requerido de uso práctico y sostenido de la lectura y la escritura, genera complicadas ‘continuidades’ que a menudo parten de procesos incompletos de alfabetización y no logran generar niveles sostenibles de aprendizaje y uso de la lectura y la escritura.

Según Rodríguez Brandao, citado por Alfonso Torres, (2007) Freire consideró la alfabetización como un momento inicial de un proceso educativo más amplio que pasaba por la educación primaria hasta concluir con la formación de un público activo, participante y

crítico y la creación de una cultura popular en el que el pueblo sea creador y no sólo consumidor. Así la alfabetización no se concebía como objeto de una campaña puntual con la que se cumplía y cerraba la misión educativa. De manera que la propuesta de Freire constituye un antecedente lo que se ha llamado educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida. Así lo plantea Guillermo A. Medina (1982): ...para Paulo Freire, “la alfabetización de adultos ya contiene en sí la post-alfabetización”. “Esta -dice-, continúa, ahonda y diversifica el acto de conocimiento que se inicia en aquélla”. Por lo que “no se trata, pues, de dos procesos separados -uno antes y otro después-, sino de dos momentos de un mismo proceso social de formación”.

Sin embargo, los programas de continuidad educativa no han sido priorizados. Estos deben estar asociados a una educación básica o primaria de calidad que hace sostenibles los aprendizajes logrados en la alfabetización inicial. Los programas deben responder a un modelo alternativo que supere las llamadas escuela o educación nocturna”. Es una oportunidad como señala Rosa María Torres, para acercar la lectura y la escritura a la gente, al sujeto de la alfabetización. En ese orden la experiencia de Cuba, de la batalla por el sexto grado, es historia y un referente muy importante, que nos da como lección que la alfabetización no se agota en una acción puntual, en una campaña o un programa de corto plazo, es necesario el desarrollo de una Educación Básica y Secundaria de calidad y facilidades para seguir aprendiendo a lo largo y ancho de la vida.

La falta de una visión sistémica del sistema educativo –desde la educación inicial hasta la superior, formal y no-formal – es compartida tanto por los gobiernos como por la sociedad civil y los organismos internacionales. La organización de las metas por niveles educativos y por edades, sin visualizar las interrelaciones entre ellas, ha sido una constante en las sucesivas agendas internacionales para la educación, incluida Educación 2030.

6. Recomendaciones y desafíos

A partir de los debates en curso sobre la EPJA, el sentido de la alfabetización y las experiencias en nuestros países, planteamos algunos desafíos, aún inacabados:

1. Las concepciones de políticas de Estado que, al priorizarla como un derecho se evidencie en garantía de recursos económicos y en su continuidad, superando la puesta en marcha de programas según el gobierno de turno.
2. Ante los presentes cambios científicos, tecnológicos y socioculturales y a pesar de la capacidad desigual entre ricos y pobres en el uso del internet, se requiere de políticas de alfabetización integral que contemplen otros códigos y lenguajes, para responder a las distintas necesidades de convivencia e inserción en el mundo actual, desde una perspectiva humana y crítica.
3. Promover una concepción amplia, integral, en la cual el desde dónde y el para qué, el diálogo como principio metodológico y de reconocimiento de la legitimidad de la otra persona en la convivencia, sintonicen con el horizonte de ciudadanía crítica y que, además, la política de EPJA y en particular de la alfabetización, se vincule con otras políticas sociales con enfoque de derecho que estén orientadas hacia la inclusión social

y el bienestar económico y no permanezca como un hecho aislado en un ministerio. Por esta vía se recupera y actualizan los postulados de Freire y se integra la perspectiva de la Educación Popular, dando continuidad y sostenibilidad a lo que se aprende y se asume la EPJA en sentido global con perspectiva liberadora y emancipadora.

4. Propiciar la creación de una institucionalidad de la EPJA que tenga como centro espacios de interfaces entre el Estado y la sociedad, con su diversidad de actores, de manera que trascienda el marco de las instituciones gubernamentales o de un ministerio.
5. Repensar la incorporación de la tecnología a los procesos de alfabetización, de acuerdo a las necesidades en cada contexto y con sentido crítico de su uso. Así mismo, actualizar pedagógicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Generar acopio de información desde algunos organismos de la región que posibiliten disponer de referencias históricas y datos actualizados sobre la realidad de la EPJA.
7. Reivindicar la alfabetización en la lengua materna como derecho.
8. Priorizar recursos, capacitación de educadores y materiales educativos para los pueblos indígenas, según sus necesidades y respetando su lengua y cultura.
9. Generar mecanismos que puedan reforzar y validar las capacidades y competencias de las personas jóvenes y adultas, reconociendo otros saberes generados en espacios no escolarizados, permitiendo abrir puertas para superar los prejuicios y la exclusión.
10. Se requiere profundizar en la reflexión y debate sobre concepciones y conceptos sobre EPJA presentes en experiencias, políticas públicas y documentos, tanto de gobiernos, sociedad civil como de organismos multilaterales, pues son evidentes las distintas inclinaciones de sentido según la entidad o actor que los plantee.
11. Desde un enfoque de restitución de derechos, un aspecto clave en la EPJA es disponer de ofertas focalizadas y permanentes a partir de las características y necesidades socioculturales de poblaciones excluidas que permanecen en condiciones de vulnerabilidad, entre ellas: personas adultas mayores, indígenas, poblaciones en zonas rurales, personas con condiciones especiales, afrodescendientes, privados de libertad migrantes.
12. Hay que comprender e integrar las necesidades de las personas mayores e invertir en programas para su inclusión educativa y social. Existe la necesidad de desarrollar más investigación sobre este segmento poblacional, las adultas mayores, para generar propuestas con mayor rigor y calidad.

Referencias bibliográficas

- Bachelet, Pablo A. (2024). Las complejidades de la desigualdad en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://www.iadb.org/es/noticias/las-complejidades-de-la-desigualdad-en-america-latina-y-el-caribe>
- Camilo Recio, Miriam (2016). El Plan Nacional de Alfabetización "Quisqueya aprende contigo". República Dominicana. Universidad de Playa Ancha. Recuperado de: www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl
- Carvajal, Enna; Kalman, Judith (2022). La Oferta de la Alfabetización de Jóvenes y adultos ante la pérdida de la presencialidad durante la pandemia de COVID-19. RIIE Año 13 (17), 111-123 Instituto de Investigaciones en Educación. Resistencia, Charco.
- Cendales G., Lola (2011). Alfabetización, educación popular y uso de nuevas tecnologías. La Piragua (No. 34) 31-36. CEAAL. Panamá.
- CEPAL - UNESCO - UNICEF. La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. 2022. Santiago de Chile.
- Hernández Flores, Gloria et al. (2021). La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia. Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación. Sao Paulo.
- Infante Roldán, María Isabel; Letelier Gálvez, María Eugenia (2013). La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas. CEPAL. Santiago de Chile.
- Infante, María Isabel; Letelier, María Eugenia (2013). Alfabetización y educación: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe. UNESCO – Red Innovemos. Santiago de Chile.
- Iriarte, Ramon (2023). El contexto actual y los desafíos de la EPJA en América Latina. UNESCO.
- Kalman, Judith et al. (2018). La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy. CREFAL. Pátzcuaro.
- Medina, Guillermo A. (1982). La Post-Alfabetización en América Latina y el Caribe. CREFAL. Pátzcuaro.
- Mejía Jiménez, Marco Raúl (2021) Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Tomo III. Fe y Alegría Ecuador. Quito.
- Ministerio de Educación de Bolivia (2024). Diagnóstico de la Educación Alternativa y Especial Boliviana. La Paz.
- Muschett, Michelle (15 de marzo 2024). Mejora el desarrollo humano en América Latina, según reporte del PNUD. CNN en español: <https://www.youtube.com/watch?v=bJLXRSDCHSQ>
- OEI (2009). Metas Educativas 2021. Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos. Jabonero, Mariano y Rivero, José, coordinadores. Madrid.
- Rodríguez F., Eugenio (1990). El derecho a aprender: la alfabetización. La Piragua (No.2) 12-19 CEAAL. Santiago de Chile.
- Torres, Alfonso (2007). El método Paulo Freire medio siglo después. Vigencia y desafíos. La Piragua (No.25) 15-19. CEAAL. Panamá.
- UNESCO (2017). Notas sobre política N° 7 del UIL. Las competencias en lectoescritura y aritmética desde una perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Hamburgo.
- ----- (2020). El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe. Documento de trabajo sobre política educativa. París.
- ----- (2022). CONFITEA VII, Marco de acción de Marrakech: Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Hamburgo.

- ----- (2022). Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Resumen ejecutivo. Instituto de la para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) Hamburgo.
- ----- CEPAL, UNICEF (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. Santiago de Chile.
- Uribe, César (2020). Conferencia: Problemas y desafíos de la EPJA en tiempo de pandemia. V encuentro Andino de EPJA. DVV. Lima.
- Valdés, Raúl, (2015). La Alfabetización y la Educación de Jóvenes y Adultos en el marco de la Agenda de Desarrollo 2030. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Montevideo.

Quisqueya Aprende Contigo, una experiencia de alfabetización con perspectiva de derecho

Miriam Camilo

Nicolás Guevara (República Dominicana)

1. Introducción

Ser parte de la historia de **Quisqueya Aprende Contigo, QAC**, ha sido una gran oportunidad para aprender y aportar a nuestras aspiraciones como latinoamericanos y caribeños: superar el nivel de analfabetismo existente en la región, en particular en nuestro país, República Dominicana. Escribir sobre la experiencia del Plan Nacional de Alfabetización nos ha permitido compartir reflexiones, prácticas, emociones, vivencias, nuevas amistades, reencuentros, recorridos por el país, como parte de un amplio colectivo nacional. Este colectivo se estructuró tomando en cuenta la diversidad de actores, el territorio, el liderazgo local y nacional. Fue un proceso pedagógico de impulso de una política educativa en la que desarrollamos acciones de manera crítica, reflexiva y militante. Tuvimos en cuenta las experiencias previas, antecedentes, aprendizajes nacionales y regionales.

QAC fue una experiencia con amplios antecedentes prácticos, políticos y pedagógicos. Las iniciativas de alfabetización de personas jóvenes, adultas y adultas mayores en RD, desde las décadas de 1980 hasta el 2010, constituyeron un importante referente de aprendizaje, participación y articulación de Estado y sociedad civil; y de formación de educadores populares.

Ya en los años ochenta, en nuestro país, la pedagogía freiriana constituía una referencia a tomar en cuenta en las experiencias de alfabetización, así lo evidencian la Especialidad en Educación de Adultos del CEDE-INTEC, la del Centro Dominicano de Estudio de la Educación CEDEE y el programa gubernamental de Educación Especial y Ciudadana (PEEC). Por otra parte, la Jornada Nacional de Alfabetización “Alfabetícemos ahora”, al final de los años noventa, fue un modelo de articulación entre Estado y sociedad civil.

Quisqueya Aprende Contigo: una experiencia para que cientos de miles de mujeres y hombres de 14 años y más logren ejercer el derecho a alfabetizarse y renacer para UN BUEN VIVIR.

2. Cómo surge el Plan Nacional de Alfabetización “Quisqueya Aprende Contigo”²²

Con la llegada de un nuevo gobierno, la Presidencia de la República había anunciado que el plan de alfabetización daría inicio en los grupos o Núcleos de Aprendizaje el día siete 7 de enero de 2013. Así quedó manifestada una voluntad política al más alto nivel, resonando en actores estatales, sociales y empresariales. En el período septiembre-diciembre de 2012, se trabajó para preparar las condiciones necesarias e iniciar el proceso. No había duda, se iniciaría el día indicado. Lograrlo con calidad y certeza fue el primer gran desafío al cual se enfrentó el Equipo Técnico Nacional constituido. En los meses previos, surgieron muchas preguntas por responder, situaciones que había que definir para iniciar la implementación del Plan. Unas, fueron resueltas para iniciar el siete (7) de enero, otras, se abordaron en la medida en que se desarrollaba el proceso.

Se definieron tres aspectos fundamentales de acción: movilización social, los aspectos técnico-pedagógicos y la operatividad del Plan. En la formulación del Plan Operativo se tomaron decisiones de gran trascendencia, como el material con el cual se llevaría a cabo la alfabetización; se definió cómo lograr dicho material que debía estar listo en menos de dos meses de trabajo, para diciembre 2012; cómo y con quién formar a los alfabetizadores; igualmente, se definió la logística y los aspectos administrativos para iniciar. En cuanto al diseño y producción de materiales, increíble pero cierto, a partir del 27 de septiembre de 2012 empezó la definición, elaboración y diseño de los materiales del Plan.

3. Cómo se expresó la voluntad política del Estado en el desarrollo del Plan

Con frecuencia escuchamos la expresión, de que “se requiere voluntad política” antes determinadas demandas y necesidades nacionales. Esta frase, aunque cargada de significado, pocas veces se traduce en políticas y acciones concretas. Sin embargo, en el Plan Nacional de Alfabetización, **la voluntad política se manifestó de forma clara y tangible:**

- Decreto 546-12, dio inicio al Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo (2012-2020); se definió la alfabetización como política prioritaria. A través del mismo decreto se conformó un equipo técnico y una junta nacional de alfabetización con amplia representación.
- Hubo un aumento significativo de la inversión, como nunca antes, se pasó de un 1,9% del PIB para la educación preuniversitaria a un 4%; lo cual permitió la instalación del Plan a nivel nacional respondiendo con eficacia a sus componentes principales, como: producción de materiales suficientes para la población analfabeta y alfabetizadores; desarrollo de programas de formación y capacitación de formadores y de alfabetizadores, publicidad, pago de personal, entre otros.

22 El Plan Nacional de Alfabetización “Quisqueya aprende contigo”. República Dominicana. Educación de Adultos y procesos formativos. Miriam Camilo Recio. Universidad de Playa ancha, Facultad de Educación. Valparaíso, Chile. 2016.

- Se integraron todas las instancias del gobierno central y los gobiernos municipales de manera articulada en el desarrollo del Plan, también distintos sectores sociales y políticos: sociedad civil en general, la academia, el empresariado, las iglesias. De manera que el plan tuvo un carácter participativo, con responsabilidad multisectorial, como debe ser una buena política social.
- El interés manifiesto por la Presidencia de la República, a través del seguimiento y acompañamiento sistemático al más alto nivel.
- Presencia de los más altos niveles de gobierno en determinadas acciones del Plan.

4. Principales logros cuantitativos del Plan QAC²³

El logro fundamental consistió en reducir el analfabetismo de un 14% en el 2012, a un 5.5 % al 2020. Esa reducción equivale a un 61%; esto incluye la población extranjera, particularmente la migración haitiana. Vale decir que República Dominicana se vio impactada por el incremento de la presencia de población haitiana en el período posterior al terremoto del 2010. Hay datos de gran relevancia como los que se presentan a continuación:

- La población nacida en República Dominicana se redujo a 4.94%
- Las mujeres nacidas en el país a 4.52%
- La población dominicana residente en zonas urbanas a 4.06%
- La población dominicana residente en zonas rurales a 9.14%
- La población con edad entre los 15 y 59 años a 3.96%
- Alta tasa de analfabetismo en la población adulta mayor de 60 años (16%).

5. Principales logros cualitativos del Plan “Quisqueya Aprende Contigo”

Se asumió la alfabetización de personas jóvenes, adultas y adultas mayores como política de Estado.

- El Plan **“Quisqueya Aprende Contigo”** fue un producto nacional, en su concepción, diseño, organización y desarrollo. Asumido a nivel gubernamental con el liderazgo de los ministerios de la Presidencia y de educación y con ellos todo el tren gubernamental.
- Se trató de una propuesta pedagógica que incorporó perspectiva de la Educación Popular, pues además de alfabetizar estuvo orientada a la formación en ciudadanía y derechos fundamentales. Esto se evidencia en los materiales educativos, los cuales

23 DIGEPEP. Informe de Quisqueya Aprende Contigo: “Presentación de Resultados” a la Junta Nacional de Alfabetización. Agosto, 2020.

propiciaban el diálogo sobre la vida personal, el contexto local, la cultura; así como de derechos de los participantes, partiendo de las experiencias y conocimientos previos de quienes participaban (ver la Guía de aprendizaje y el Rotafolio).

- Los diversos materiales producidos, diseñados y publicados para alfabetizar a las personas jóvenes, adultas y adultas mayores, fueron producidos por personal técnico nacional.
- Se capacitó alrededor de 160,000 ciudadanos y ciudadanas para integrarse como alfabetizadores voluntarios y voluntarias, la mayoría mujeres. La capacitación fue diseñada tomando como referencia los aprendizajes técnicos, políticos y pedagógicos de la Educación Popular, la cual se inicia con la propuesta de Paulo Freire. Contamos con la colaboración de especialistas de la región y del propio país.
- Se desarrolló un amplio proceso de formación de formadores, integramos alrededor de 580 docentes profesionales, los cuales eran egresados de programas de formación continua: diplomados, especialidad y maestrías en EPJA, impartidos por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), en coordinación con el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Formación y Capacitación Magisterial (INAFOCAM). También se integraron educadores populares procedentes de la sociedad civil.
- Se conformó una estructura operativa con carácter voluntario para gestionar el Plan de forma descentralizada en todo el territorio nacional. Conformación de la Junta Nacional de Alfabetización, juntas provinciales, municipales y territoriales.
- Integración a nivel nacional en los diferentes niveles de la estructura del Ministerio de Educación para las tareas técnicas y pedagógicas.
- Se generó alianza, Estado-sociedad, que promovió el involucramiento y diálogo de actores sociales, organizaciones comunitarias, sociales y del sector privado, en la implementación de las acciones de alfabetización (a nivel nacional, provincial, municipal y local-territorial).
- Las universidades promovieron la integración del estudiantado de educación como alfabetizadores voluntarios.
- La alfabetización se transformó en un tema de agenda nacional. Se logró sensibilizar a la población sobre la importancia de la alfabetización como derecho fundamental y una respuesta a la dignidad de miles de hombres y mujeres.
- Hubo apoyo de la Oficina Nacional de Estadística. Por primera vez se realizó una encuesta nacional sobre alfabetización de personas jóvenes, adultas y adultas mayores.
- Integración de los sujetos del proceso en la publicidad del Plan.
- El Plan respondía a varios objetivos, entre ellos, la continuidad educativa, como postalfabetización y espacios para hacer sostenible los aprendizajes. Esto implicó el diseño de una Educación Básica flexible en los aspectos curriculares, gestión y evaluación de los aprendizajes.
- **Un Plan Marca País**, conocido por hombres y mujeres de a pie en todo el país.

6. Una experiencia ampliamente documentada

Un aspecto muy novedoso en la práctica de alfabetización en **Quisqueya Aprende Contigo**, ha sido la integración de la investigación-sistematización, como prioridad en la dinámica general del Plan. La misma se realizó con perspectiva participativa, nunca antes se había contado con recursos para llevar a cabo múltiples tareas de investigación en el campo de la alfabetización y de la EPJA en general.

El proceso de documentación se evidencia en la realización de informes sistemáticos por parte de los responsables; diversas consultorías de acompañamiento por parte de entidades y personas especializadas de la UNESCO y OEI; la recuperación de diversidad de acciones realizadas, como de los procesos de formación de formadores; de capacitación de más de 160 mil alfabetizadores a nivel nacional. Además, se diseñó e instaló el **Sistema de Información y Monitoreo de Gestión, SIMAG**. Este sistema se utilizó para registrar y monitorear los procesos de aprendizaje, tanto formales como no formales, dentro del programa. Este sistema permitió registrar a los participantes y monitorear su progreso. Una de las sistematizaciones en el Plan Nacional de Alfabetización recuperó información de los participantes sobre sus aprendizajes en el proceso, destacando los aspectos siguientes²⁴: aprendizaje transformador; aprendizaje para ejercer derechos; para asumir prácticas cotidianas; aprendizaje para la productividad.

Al final de la gestión de gobierno (2020) se realizaron diversas investigaciones, coordinadas con el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, las cuales fueron concluidas, pero no se lograron publicar.

7. Reconocimientos internacionales y acompañamiento

- En el 2014, en visita recibida del director regional de la Oficina de Cultura, de la UNESCO, Herman Van Hooff, expresó “felicitaciones al país, destacó la metodología del Plan, el modelo diseñado y desarrollado, adaptado a la realidad por expertos del país, es un producto del país”.²⁵
- En una reunión de ministros de educación de la región, se realizó un balance sobre los avances de la agenda para el desarrollo, 2015. Específicamente, respecto a la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), la Meta 4.4. de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) expresa: «De aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento». La constatación realizada a nivel regional (2013 y 2017) indica que la mayor parte de compromisos asumidos por los Estados respecto de la EPJA han sido incumplidos. Y que los pasos dados son lentos y parciales.

Igualmente, “consideramos insuficiente los esfuerzos que se realizan con relación a la mejora de la calidad y la eficacia de la educación en todas las modalidades y

24 Ministerio de Educación, Dirección General de Adultos y OEI. Informe de sistematización: Aprendo y Construyo futuro. Francisco Cabrera. Rep. Dominicana, 2016.

25 Rueda de prensa celebrada el 20 de febrero, conjuntamente con el Coordinador Nacional del Plan, Dr. Pedro Luis Castellanos y el responsable de Comunicación de la Presidencia, Roberto Rodríguez Marchena.

niveles educativos. **Solo se han podido reconocer casos específicos de países cuyos esfuerzos han trascendido por sus alcances. Cabe mencionar los casos de República Dominicana y Bolivia cuyos esfuerzos son destacados en la región”²⁶. Otros países han impulsado medidas específicas valiosas, pero sin marcar un énfasis que permita considerar que los compromisos asumidos serán alcanzados.**

- Irina Bokova, directora general de la UNESCO, en visita al país, proclamó que “UNESCO felicita el RD por avances en erradicación del analfabetismo; expresó que RD ha logrado un enorme éxito en la lucha contra el analfabetismo”. (enero 2015).

En el año 2020 se recibió una Misión de UNESCO, del Instituto de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Oficina de París, Francia. Posteriormente, se recibió una comunicación a través del embajador, José Rodríguez, representante del país en la UNESCO, dirigida al Presidente de la Republica, en la que expresa la UNESCO-UIL: “estar en presencia de una extraordinaria reducción del analfabetismo, al tiempo de destacar las excelentes y ejemplares prácticas, implementadas en el Plan Nacional de Alfabetización. Esta drástica reducción del analfabetismo ha sido posible gracias a la calidad del contenido de Quisqueya Aprende Contigo, destacando la metodología utilizada por la República Dominicana y su carácter social e inclusivo, reconociendo la adecuación del contenido a personas con discapacidad”.

- Reconocimiento de Quisqueya Aprende Contigo, como buena práctica de alfabetización y en la aplicación de política de financiamiento, por el Consejo de Educación Popular de América Latina y Caribe, CEAAL²⁷; se evaluó el avance registrado entre las acciones acordadas en Belém en 2009 y las acordadas en las Agendas Globales de Educación y Desarrollo, hasta la CONFINTEA VII, en 2022, Marruecos.
- El Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo, también es reconocido como Semilla de Esperanza, con educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores, en artículo producido por educadora peruana²⁸, señala que, “una amplia movilización de alfabetizadores se llevó a cabo, capacitando alrededor de 160,000 alfabetizadoras y alfabetizadores voluntarios, quienes estaban comprometidos con la tarea de alfabetizar. Se formuló un programa de capacitación y formación continua, el cual se desarrolló con gran rigor metodológico, siguiendo criterios y propuestas metodológicas de educación popular y tomando como referencia el acumulado de experiencias nacionales y regionales en el campo”.
- Se contó con cuatro misiones de acompañamiento al desarrollo del Plan, de la Oficina Regional de UNESCO, de la Habana, Cuba.
- Hay que destacar el apoyo de la OEI, que de manera sistemática acompañó el desarrollo del Plan, mediante la realización de diversas sistematizaciones de diferentes aspectos del mismo; también asumió con sentido de responsabilidad la evaluación final del Plan en el año 2020, en un momento de cambio de gestión gubernamental. De igual modo, acompañó la formulación del modelo de Continuidad Educativa para dar continuidad a los aprendizajes logrados en el proceso de alfabetización.

26 Pronunciamiento sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, EPJA en el marco de la II Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Cochabamba, Bolivia, 25 y 26 de julio de 2018.

27 CEAAL. Informe Regional de ALC: PROCURANDO ACELERAR EL PASO, en Conferencia de medio término para hacer balance de CONFINTEA VI. Corea del Sur, 2017.

28 Nélida Céspedes Rossel.

8. Lecciones aprendidas:

- Como país, descubrir que teníamos la experiencia, capacidad y voluntad para lograr formular e implementar un plan novedoso, sin precedente en la educación dominicana.
- Asumir que en el nivel técnico tenemos la responsabilidad de expresar nuestros pareceres frente a la estructura del poder gubernamental.
- El Plan, como estrategia nacional, tuvo diferentes gestiones desde la Presidencia de la República, lo cual afectó su dinámica y desarrollo.
- Asumir la experiencia del Plan como parte de una estrategia más global: Quisqueya Sin Miseria, con diversos componentes y objetivos de políticas sociales fundamentadas en derechos; ni programa, ni campaña.
- Que, a través de la alfabetización, articulada a otras políticas, se puede propiciar el desarrollo de ciudadanía, inclusión social, aportar a la reducción de la pobreza y, por tanto, al desarrollo de cada comunidad. Así se constata en los materiales para alfabetizar con énfasis en derechos y deberes fundamentales; y en las iniciativas proyectadas para complementar el proceso de alfabetización: continuidad educativa, formación técnico vocacional y emprendimiento. Es decir, una política de alfabetización con una intencionalidad pedagógica y política en medio de un contexto adverso.
- La experiencia de articulación entre los ministerios de la Presidencia y el de educación en la gestión del proceso y vínculos entre los equipos técnicos.
- Entender que una política pública, como la de alfabetización de personas jóvenes, adultas y adultas mayores, puede potenciar cambios en la cultura de gestión gubernamental, al lograr que instituciones del Estado no funcionen como compartimentos estancos, además de fortalecer la relación Estado-sociedad en una perspectiva democrática.
- No tener respuesta prevista para situaciones de emergencia, se puso en evidencia con la llegada del COVID-19, pues implicó una suspensión de las acciones de alfabetización, dado su carácter presencial.
- Para el trabajo de alfabetización con los más pobres, se requiere de una inversión significativa, que haga posible la producción de materiales de calidad y en cantidad necesaria; la realización de procesos formativos de un número significativo de participantes en condiciones dignas; publicidad de calidad; movilidad del personal para acompañar procesos diversos; construcción de sistema de monitoreo, entre otros.
- Que la voluntad política es determinante, pues bastó un cambio de gobierno para que se desmontara esta iniciativa de alfabetización, evidenciando el grave problema de falta de continuidad de las políticas públicas en América Latina y el Caribe.

Grupo de Incidencia en Política Educativa / CEAAL

Referencia bibliográfica:

- CEAAL. Informe Regional de ALC: PROCURANDO ACELERAR EL PASO, en Conferencia de medio término para hacer balance de CONFINTEA VI. Corea del Sur, 2017.
- Camilo, Miriam. Educación de Adultos y procesos formativos. Plan Nacional de Alfabetización "Quisqueya aprende contigo". República Dominicana. Universidad de Playa ancha, Facultad de Educación. Valparaíso, Chile. 2016.
- Céspedes, Nélida. **Semillas de Esperanza con la Educación de personas jóvenes y adultas. S/F**
- DIGEPEP. Informe de Quisqueya Aprende Contigo: "Presentación de Resultados" a la Junta Nacional de Alfabetización. Agosto, 2020.
- Ministerio de Educación, Dirección General de Adultos y OEI. Informe de sistematización: Aprendo y Construyo futuro. Francisco Cabrera. Rep. Dominicana, 2016.
- Pronunciamiento sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, EPJA en el marco de la II Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Cochabamba, Bolivia, 25 y 26 de julio de 2018.

Alfabetización, Educación Popular y uso de nuevas tecnologías²⁹

Lola Cendales (Colombia)

Algunos puntos de referencia

El resurgimiento de la alfabetización en diferentes escenarios, le plantea a la Educación Popular la necesidad de volver con mirada crítica sobre el camino recorrido, para valorar aportes, cuestionar vacíos y replantearse frente a las exigencias de los nuevos contextos.

Los aportes de Paulo Freire

La Educación Popular cuenta con un acumulado en alfabetización que se inicia con la propuesta de Paulo Freire; propuesta que frente a los trabajos de alfabetización de carácter funcional que se hacían desde una concepción desarrollista, suponía una ruptura y mostraba una fortaleza, que a mi juicio estaba en tres aspectos fundamentales: la intencionalidad, el diálogo y la investigación.

Freire en sus planteamientos sobre la Educación Liberadora, clarifica desde dónde y para qué alfabetizar y le otorga a esta tarea un horizonte político emancipador; en el diálogo como propuesta pedagógica hace un reconocimiento del otro como persona con saberes, con formas de interpretar, con maneras de vivir y resignifica el vínculo pedagógico que se establece en el hecho educativo; en cuanto a la investigación, Freire la plantea como un elemento constitutivo de la alfabetización; sin ella es imposible definir las palabras generadoras, es imposible realizar los diálogos; en últimas, es imposible alfabetizar. Por esto, en el capítulo tres, (3) de *Pedagogía del Oprimido*, Freire trabaja el tema del diálogo y de la investigación de manera integrada. Y por esto volverá a insistir varias veces en que la investigación está ligada al trabajo educativo y forma parte de la naturaleza de la educación.

En cuanto a la parte didáctica planteaba trabajar el método silábico, que era el que en su tiempo (y aún hoy) se utilizaba para enseñar a leer y a escribir; pero que naturalmente con sus aportes de la investigación del universo vocabular y las palabras generadoras adquiriría un sentido diferente.

29 Artículo publicado en la Revista Piragua N°34 del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. CEAAL Revisado por Lola Cendales y Miriam Camilo para reedición. 9 de junio 2025

Para esa época los trabajos de alfabetización que se hacían inspirados en Freire, tenían un carácter alternativo pues desde las teorías de la reproducción, la realidad se entiende como producto de las estructuras sociales y al interior de ellas no hay nada qué hacer; por esto lo más consecuente era el distanciamiento del sistema escolar (por ser éste uno de los aparatos ideológicos del Estado), con el fin de impulsar un orden paralelo, con valores distintos a los del sistema imperante, a la espera de que pudiera desplegarse en condiciones políticas favorables.

Campañas Nacionales de Alfabetización

La década de los años 80 fue la década de las campañas de alfabetización; la Cruzada Nacional de Alfabetización realizada en Nicaragua, fue la posibilidad de diseñar y desplegar una propuesta nacional que tuvo como base los planteamientos de Freire y algunas experiencias alternativas que se venían realizando tanto en la misma Nicaragua como en otros países de América Latina. Y si bien podrían ser muchos los aspectos a tener en cuenta en esta experiencia, destaco tres que resultaron especialmente significativos en relación con la propuesta de Freire.

El diálogo pasó de ser un paso didáctico de cada lección a ser una vivencia; un hecho político pedagógico de carácter nacional, propiciado por el encuentro entre el campo y la ciudad, entre jóvenes y personas adultas, entre los saberes de tradición y de experiencia y los saberes académicos (600.000 estudiantes se desplazaron a vivir durante cinco meses a las casas de las personas analfabetas).

La investigación, que en la propuesta de Freire se realizaba para definir las palabras generadoras, en la C.N.A. los temas correspondían al plan de gobierno; es decir ya estaban definidos por la Dirección Nacional. La diferencia estuvo en que la investigación fue un aspecto constitutivo de la práctica. Desde la instancia nacional encargada, se dieron orientaciones y como resultado los y las alfabetizadoras presentaron un documento escrito denominado en su conjunto como “Los subproductos”; que, si bien no cumplían con los requisitos convencionales propios de la academia sí generaron una actitud investigativa, valiosa para las y los jóvenes involucrados en esa tarea revolucionaria.

La formación ligada a la práctica, dado que toda formación inicial es insuficiente, se optó por 2 estrategias: El taller sabatino, espacio para el encuentro, para compartir emociones, experiencias, prepararse y planear... y el diario de campo. Fueron tantos los informes de los subproductos y los diarios de campo que en ese momento ni en los siguientes fue posible sistematizar ni enriquecerse con toda esa producción.

Vale la pena resaltar que los resultados de la C.N.A. permitieron evidenciar todo lo que se puede alcanzar cuando convergen en un mismo propósito, la voluntad política de un gobierno y la participación del pueblo a través de sus organizaciones.

Otros países de América Latina, al conocer los resultados de la C.N.A. se animaron por varias razones a realizar campañas nacionales o regionales (en Colombia para contrarrestar el imaginario que esta generaba) sin tener en cuenta que eran contextos y coyunturas muy diferentes. Un técnico ligado a una de estas campañas me decía: “Es que nosotros

estamos de acuerdo con la metodología, pero con lo que no estamos de acuerdo, es con la ideología”

Por esta época amparados por este auge se visibilizaron, se ampliaron y se fortalecieron muchos trabajos de alfabetización que se hacían al margen de las campañas oficiales.

El declive de la alfabetización

En la década de los 90, la alfabetización se desvaneció en las agendas gubernamentales. Las políticas de ajuste, de reducción del Estado, entre otras cosas, llevaron a priorizar la universalización de la educación primaria para niños y niñas y a recortar y casi invisibilizar la educación de personas jóvenes y adultas y con ella la alfabetización.

En los trabajos de alfabetización que se hacían desde la Educación Popular, se continuó socializando el método. Los temas generadores eran el resultado del análisis de la realidad en que vivía la población analfabeta, pero el método ya estaba definido. Y haber encontrado “El Método” paralizó la búsqueda. Además, esto coincidió con una etapa en la cual la Educación Popular estuvo marcada por el activismo y el distanciamiento, cuando no, el rechazo a la reflexión sistemática y a la teoría, por considerarlas pérdida de tiempo, cuando había otras cosas “más urgentes” que atender.

En los trabajos de educación popular también se redujo sensiblemente la alfabetización y surgieron otras prioridades ligadas a los cambios de los contextos y de los sujetos, y en buena medida a la necesidad de conseguir recursos.

El resurgimiento de la alfabetización

En estos últimos años la alfabetización ha vuelto a posicionarse y en esto han contribuido, por una parte, las agendas mundiales: Educación Para Todos, Los Objetivos del Milenio..., con metas y plazos diversos en los cuales se han comprometido los distintos gobiernos y las consecuentes propuestas suprarregionales, por ejemplo: el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012) tenía como objetivo “extender la alfabetización a todas aquellas personas que no tienen acceso a ella. Es el caso de 861 millones de adultos y más de 113 millones de niños que no están escolarizados y no tienen por tanto acceso a la alfabetización.”. Metas que por distintas razones resultan muy difíciles de cumplir. Por otra parte, los gobiernos progresistas de algunos países que han realizado campañas nacionales de alfabetización como una forma de responder a una situación de injusticia e inequidad y de posicionarse como alternativa.

Progresistas o no, los gobiernos nacionales, departamentales o provinciales están realizando campañas o programas de alfabetización, que, entre otras, presentan algunas de las siguientes características: se realizan sobre la base de datos contradictorios, se contratan “paquetes” a prueba de contextos y alfabetizadores escogidos con criterios de costo y rapidez, se desconocen acumulados y experiencias locales importantes. Las cifras manejadas políticamente se constituyen en el principal argumento y se declaran territorios

libres de analfabetismo como si el problema fuera solo de carácter educativo; y ni aún así porque: ¿a quién y con qué criterios se puede considerar a una persona alfabetizada?

Por experiencia se sabe que ante una propuesta de alfabetización no todas las personas analfabetas se motivan al tiempo, ni los ritmos de aprendizaje son iguales; que las personas inscritas no son las que terminan, que la alfabetización no se sostiene solo por la enseñanza sino por las razones y motivaciones que tengan las personas para aprender a leer y escribir; que si no hay planes concretos de continuidad para que las personas jóvenes y adultas sigan aprendiendo, proyectos sociales, planes de desarrollo que acompañen este trabajo, decir que una población está alfabetizada no pasa de ser una ilusión, por no decir, un engaño más.

Aportes desde la Educación Popular

El mayor aporte de la Educación Popular sigue siendo la intencionalidad ético política emancipadora de la alfabetización; pues es desde allí desde donde se pueden responder las preguntas del porqué y el para qué alfabetizar, y dar sentido y orientar las prácticas.

Ubicar la alfabetización en el ámbito de los derechos y la ciudadanía y comprender el analfabetismo ya no como causa del atraso sino como consecuencia de la exclusión y la desigualdad social que ha llevado a que niños y niñas en edad escolar no hayan podido acudir a la escuela o que quienes iniciaron sus estudios hayan tenido que retirarse a temprana edad sin haberlos podido terminar. Comprender que son razones históricas y estructurales las que explican el analfabetismo, que son las mismas que explican el porqué de la pobreza.

Desde la Educación Popular se evidencian también las potencialidades de la alfabetización como inclusión crítica a la cultura letrada, como posibilidad de empoderamiento, como forma de aportar a la lectura crítica de la realidad, a la formación de un pensamiento crítico, a la constitución de sujetos sociales, etc. Al plantear el diálogo cultural como propuesta pedagógica, reconoce y valora el saber, la cultura, la historia del otro; la oralidad y la narrativa (temas especialmente importantes en alfabetización, aunque poco trabajados conceptualmente) como medios de expresión y comunicación... y desde este acumulado se aporta al diseño de programas y a la formación de alfabetizadores(as).

Sin embargo, existe una debilidad en lo metodológico. Haber encontrado “el método” (más que el método la didáctica), como ya se dijo, llevó al estancamiento en este aspecto. No se han tenido en cuenta, no se han entablado diálogos con los avances en la lingüística, la semiología, la antropología, la epistemología; no se han establecido puentes entre lo tradicional y lo nuevo que den confianza a los alfabetizadores(as) y garanticen los cambios en la mentalidad y en las prácticas, que sabemos no se dan de la noche a la mañana.

Los planteamientos de Freire y de la Educación Popular constituyen un gran potencial desde donde es necesario avanzar; Jorge Osorio y Graciela Rubio (2007) expresan: “En particular la Pedagogía Hermenéutica ha permitido crear un espacio de producción y reflexividad acerca de los límites del paradigma fundacional de la Educación Liberadora, abriendo una ruta para la inauguración de una agenda temática que amplíe sus márgenes”.

Un profesor me comentaba que había tenido que evaluar una tesis de grado sobre alfabetización y había encontrado un discurso bien elaborado sobre Freire y desde la reconceptualización de la Educación Popular, pero una práctica muy atrasada; lo cual evidencia que no basta tener principios y objetivos claros, es necesario tener un enfoque, una propuesta metodológica consecuente. Otra profesora me comentó sobre un material para alfabetizar: “Mire, me dijo, aquí siguen con el silabeo, con la copia..., como si los planteamientos sobre la significación y la construcción de sentido no los tocaran...”

Y esto es en parte explicable, porque el Banco Mundial apoyándose en la investigación de algunos expertos plantea la importancia del método fonológico para la enseñanza de la lectura y la escritura, método que algunos maestros sin desconocer la importancia de lo fonético, consideran superado.

Y frente a esto habría que decir que desde la Educación Popular ha faltado: reflexión sistemática sobre las prácticas, investigación sobre temas específicos y establecer puentes entre las viejas y las nuevas concepciones.

Las nuevas tecnologías, uno de los retos de la Educación Popular hoy

Las nuevas tecnologías plantean un reto a la educación y en concreto a la Educación Popular pues, por una parte, son la posibilidad de acceso a la información y a los avances del conocimiento; son la posibilidad de garantizar el derecho al estudio y al aprendizaje permanentes tanto individual como grupal...; pero, por otra parte, pueden llevar a debilitar el diálogo, a la simplificación y la superficialidad.

El hecho es que las tecnologías están y estarán cada vez más presentes en la vida cotidiana, brindando información, socializando conocimientos, configurando gustos y sensibilidades, pero esta constatación no puede perder de vista que como dice Pedro Demo (2000), esa accesibilidad está dada por los intereses del mercado y no por los intereses de la ciudadanía; y que esa aparente democratización puede encubrir nuevas formas de discriminación.

Para Marco Raúl Mejía (2011), la tecnología como nueva realidad de poder y educación, constituye un reto para la Educación Popular y tiene que trabajarse como expresión de la cultura de la época, sin caer en dualismos de quienes la ven como la causa de todos los males o como la solución a todos los problemas.

Frente a este panorama ¿qué debería hacer la Educación Popular? Precisamente desde una posición crítica, habría que develar las lógicas que subyacen al uso crecientes de las tecnologías y sus implicaciones en el campo de la educación; superar la concepción puramente instrumentalista y reduccionista para generar un replanteamiento epistemológico y pedagógico, desde donde se puedan cuestionar las relaciones con el conocimiento, las relaciones entre las personas que intervienen en el hecho educativo, los lenguajes instituidos, etc., para poder incorporar la tecnología a los procesos educativos crítico-emancipatorios y construir y restablecer la relación dialógica y de negociación cultural propia de la Educación Popular.

Alfabetización y tecnología

A partir de las reflexiones anteriores, el reto se acrecienta cuando se piensa en la relación nuevas tecnologías-alfabetización de personas jóvenes y adultas.

Las nuevas tecnologías influyen en las expectativas que tienen las personas para alfabetizarse: “Yo vengo porque quiero aprender a mandar un wasap”, “Yo quiero que el celular me conteste cuando yo le pregunte, porque yo vi que eso hizo un amigo”. El aprendizaje de la lectura y la escritura, así como la comunicación y la recreación pasan fundamentalmente por el celular, algo que para las personas mayores que quieren alfabetizarse resulta difícil y se convierte en un nuevo factor de exclusión. Es evidente que las nuevas tecnologías generan cambios que son tan vertiginosos, que la educación queda rezagada. (Esto sin hacer referencia a los cambios que está generando y va a generar la inteligencia artificial) Por ejemplo; se sabe que la velocidad y la simultaneidad están generando cambios en la estructura cognitiva, en las formas de aprender y relacionarse, cambios en la subjetividad, cuyas implicaciones en el proceso educativo de las personas jóvenes y adultas, aún se desconocen. Ahora, si la tecnología ha invadido el espacio público y privado, si la cantidad de información es apabullante, si las personas se pueden comunicar por el celular sin saber leer y escribir, cuál es entonces el papel de los y las alfabetizadoras, ¿Qué sentido tiene la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura? Existe un consenso en que el papel de la educación popular es generar un pensamiento crítico que genere la duda, propicie y promueva la contrastación entre diferentes versiones, ¿Cómo hacer esto a través de la alfabetización? Porque saber leer y escribir es un derecho ciudadano importante en una cultura letrada, precisamente para estimular estos procesos.

La tecnología ha invadido la vida cotidiana, llegando también a las personas que no saben leer y ni escribir. En una sesión de alfabetización una mujer adulta comentó: *“Este celular me lo regaló mi hijo y bregué y bregué hasta que aprendí, ahora él me llamo y yo lo llamo”*.

Existe un desfase entre educación y tecnología y más específicamente entre alfabetización y tecnología. Un ejemplo de este desfase lo constituye la siguiente situación: al llegar a un colegio encontré al grupo de personas adultas (20) ubicadas en el salón de computación. Les habían organizado un espacio frente al tablero dando la espalda a los computadores y conversando con la maestra, me di cuenta que ella mentalmente estaba en las mismas condiciones que sus estudiantes. De espaldas a la tecnología.

Además, tratándose de personas jóvenes y adultas, los más beneficiados y para quienes sería más fácil el uso y el aprendizaje sería para los primeros, pues las personas adultas quedarían nuevamente en desventaja.

Algunas propuestas: plantearse el uso de las nuevas tecnologías en la alfabetización implicaría, además de tener una posición crítica, lo cual no significa como ya se ha expresado, demeritar su potencial:

- Tener una visión global sobre la problemática de la alfabetización; porque con el solo uso de las TICS no se van a solucionar la baja inscripción, la deserción, la escolarización, la falta de pertinencia de los currículos...

- Re conceptualizar la alfabetización; lo que implicaría volver a preguntarse qué es alfabetizar y alfabetizar personas jóvenes y adultas; qué conceptualizaciones subyacen a las prácticas que se vienen realizando, qué aportes se están dando desde otras disciplinas (la lingüística, la semiología, etc.).
- Realizar algunas experiencias con el uso de las TICS que incluyan un componente de investigación; pues sin esto, es imposible realizar una innovación que resulte significativa, que se pueda replicar y desde la cual se pueda incidir en la formación de alfabetizadores(as).
- No trabajar una sino varias tecnologías. En el informe para CONFINTEA VI, Rosa María Torres (2009) se refiere a “Las plazas comunitarias” en México, dotadas de computadores, internet, videoteca, una pequeña biblioteca y espacios donde se cuenta con personas de apoyo en informática y docentes; quizás en muchos lugares no se pueda disponer de todos estos recursos, pero sí se puede tener en cuenta un criterio de flexibilidad para poder acomodarse a las diferentes circunstancias (equipos, electricidad, costos, etc.) ... Esto va a depender de la diferencia entre los contextos socio-económicos y políticos de cada espacio donde se pretendan implementar.
- Apoyar e incentivar, por una parte, la formación de alfabetizadores y alfabetizadoras y por otra, el diseño y desarrollo de proyectos encaminados a innovar en este campo de la educación.

Referencias bibliográficas

- Osorio Jorge y Rubio Graciela. *La cualidad: reflexibilidad, Investigación-Acción y enfoque indicial en Educación*. Escuela de Humanidades y Política. Santiago de Chile, 2007.
- Demo Pedro. *Saber pensar*. Instituto Paulo Freire. Sao Paulo, Brasil, 2000.
- Mejía Marco Raúl. *Educaciones y pedagogías críticas latinoamericanas. Cartografías de la Educación Popular*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2011.
- De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Informe Regional preparado por Rosa María Torres para la VI Conferencia Internacional sobre Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Belen do Para, Brasil, 2009.

3.

El necesario giro de la Educación de Personas Jóvenes, Adultas y Adultas mayores en políticas, incidencia, ciudadanía y participación



FOTO 5



FOTO 6

Historia, presente y miradas de futuro: el lugar de la educación de personas jóvenes y adultas

María Eugenia Letelier Gálvez (Chile)

Cuando era joven, un niño, un adolescente la gente pensaba que el futuro era una historia de mejoras continuadas. Cada año sería mejor que el anterior y no volveríamos a cometer los mismos errores. Desarrollaríamos una mejor tecnología, encontraríamos formas y medios para hacer lo correcto. La historia del futuro iba calle arriba, y no calle abajo “

Zygmunt Bauman Vivir en tiempos turbulentos.

Un punto de partida

En mayo de 2025 se celebró el fin de la Segunda Guerra Mundial, han pasado ochenta años. La información y la crueldad sobre la Guerra han sido objeto de investigación y tema de estudio de varias generaciones. La cinematografía mundial, los testimonios, el arte nos muestra la crueldad y la angustia de sociedades que conocieron la muerte, el hambre y la ruina: 70 millones de seres humanos perdieron la vida.

El nuevo orden internacional que surgió de esa devastadora experiencia colectiva buscó reconstruir un mundo que permitiera a los seres humanos vivir en paz. En ese camino, a tres años de terminada la Guerra, en 1948, tuvo lugar la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, organizada por la UNESCO en Elsinore Dinamarca³⁰, en esta Conferencia se abordó la educación “como un derecho fundamental como un derecho para la justicia social y el entendimiento entre naciones”, de este modo, se entendió a la educación de adultos como una forma de contribuir a la paz mundial.

Desde entonces se han realizado siete conferencias internacionales, con firmas de acuerdos y marcos de acción que comprometen a los países en torno a la importancia de la educación de adultos, siempre asociada a los derechos humanos, al logro de la justicia educativa, a la participación social y a la conquista de la dignidad de las personas y comunidades.

30 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073965_spa

En este camino recorrido – desde Elsinor a Marraquech³¹ – se han producido muchos cambios en el mundo, cambió la manera en que nos comunicamos, el acceso al consumo, el trabajo, el comportamiento demográfico, el desplazamiento poblacional, la economía se mundializó y concentró, se profundizaron las desigualdades. Es tan vertiginoso y profundo el cambio que se torna difícil situar un diagnóstico, un punto de partida que nos permita diseñar estrategias hacia dónde queremos y podemos ir en el accionar político y educativo.

Es difícil el diagnóstico en la realidad actual, porque de alguna manera en los análisis sobre educación de personas jóvenes y adultas, continúa evocándose con cierta nostalgia, una experiencia pasada cuando movimientos sociales organizados en torno a ideales antiimperialistas y de descolonización, dieron un sello que nutrió un movimiento popular en alza, motivado por la ilusión de una transformación social liberadora que permitiría cimentar el camino a sociedades más justas. La educación de personas jóvenes y adultas tejió puentes y encontró su identidad en la educación popular en articulación con los movimientos sociales.

Profundizar en el presente: ¿desde dónde nos situamos?

El mundo actual ha dado un vuelco, que ciertamente no era el esperado, las preguntas ¿dónde nos situamos? ¿hacia dónde queremos ir? No son fáciles de responder.

Comprender el lugar de la educación de personas jóvenes y adultas, requiere profundizar en las grandes tendencias a nivel mundial y cómo estas condicionan la vida, los sentimientos y los anhelos de las personas. Son tiempos tumultuosos en que diversos factores se combinan agudizando las desigualdades y fragilizando la institucionalidad a escala mundial.

Tiempos inciertos: fragilidad de las confianzas

La crisis de las instituciones traspasa fronteras y afecta transversalmente a una diversidad de instituciones políticas, religiosas, empresariales, militares, toda cercanía con el “poder” queda bajo sospecha.

La exacerbación de las desconfianzas deslegitima a las instituciones. Como respuesta se han creado mecanismos de control y generado un verdadero sistema que institucionaliza la sospecha como una forma de relación permanente asociado a cualquier vínculo con el poder. En el caso de las instituciones públicas, la sospecha produce un círculo burocrático que ralentiza las respuestas a demandas sociales, desvían el quehacer de las instituciones y generan descontento a la población ante la ineficiencia frente a las demandas insatisfechas.

La fragilidad de las confianzas constituye un peligro para la democracia, así lo expresa el historiador y sociólogo francés Pierre Rosanvallon

“El peligro para las democracias se asienta en las desconfianzas, generando un campo de cultivo para el populismo como forma extrema de la antipolítica (...) los individuos confían menos unos con otros porque no se conocen lo suficiente, falta diálogo y capacidad de pensamiento crítico. La exacerbación de la desconfianza, la exaltación de

31 La VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos, se celebró el año 2022 en Marraquech (Marruecos)

lo negativo el *extranjero el enemigo la elite* las descalificaciones y las sospechas son más fáciles de organizar. Por el contrario “las verdaderas mayorías sociales de acción son más difíciles de constituir”. Rosanvallon (2021, p. 32 y 33)

Enardecer y descalificar, vociferar, es más fácil que organizar. La confianza está en la base de la representación social y política, la perseverancia y la participación son claves para construir propuestas y generar cambios sociales. Por más controles y leyes que reglamenten el comportamiento de las instituciones, sin códigos morales orientados al bien común, no hay posibilidad de legitimidad. La confianza legítima es la base para el diálogo que permita construir espacios democráticos.

Comunicación por internet: cámaras de eco

A nivel planetario habitamos un espacio que no es tangible pero que condiciona nuestra manera de pensar, las redes sociales abren una interacción hasta ahora desconocida. La virtualidad al mismo tiempo que genera posibilidades extraordinarias de comunicación exagera el individualismo y debilita el sentido de pertenencia.

“Todos los estudios demuestran que quien se comunica por internet escoge a alguien que piense de forma similar, con los que no tienen que negociar, porque de todas formas ya están más o menos de acuerdo. Crean algo que en la vida real no sería factible *cámaras de eco* todo lo que allí se escucha es como un eco de las propias palabras. Sin embargo, hablar con personas que repiten lo que uno mismo dice, no es diálogo” (Bauman, Z. p.176).

La importancia de las redes se acentúa y masifica durante la pandemia, adquiriendo dimensiones profundas en la vida de las personas. La velocidad de las redes sociales actúa disponiendo a las personas a soluciones rápidas, se pierde la perspectiva de los procesos, la compulsión por la información provoca adicción, se debilita la capacidad de reflexionar y comprometerse con proyectos de cambio.

Las redes son una forma de relación social y de interacción, aparentemente libre. No obstante, en esta aparente libertad, hay un gran espacio para la manipulación de la información difundida por poderosas redes centralizadas a nivel mundial.

“Entre ellas, varias organizaciones financiadas por multimillonarios conservadores y libertarios cuyo objetivo es socavar y destruir la democracia. La concentración de capital en todo el mundo ha tenido el efecto de forjar armas formidables para distorsionar la conciencia” (Illouz, E, p.61).

El miedo, una emoción fácil de manipular.

El miedo es una de las emociones más extendidas, profundas y fáciles de manipular en la sociedad actual. La inseguridad que hoy se propaga a través de los medios de comunicación y, especialmente, en las redes sociales, deja a cada uno (a) con su miedo, deja a los individuos

más solos y vulnerables. Simultáneamente, la seguridad se ha convertido en una industria multimillonaria en la cual convergen el sector público y privado.

El miedo, en parte, proviene de experiencias traumáticas en sociedades expuestas a la violencia, agudizadas por emergencia de fenómenos complejos como es el crimen organizado. Estas experiencias se amplifican y generalizan con facilidad, provocando desconfianza también entre pares.

A nivel individual se vive el miedo a perder el trabajo, a no hacer frente a los gastos mensuales, a la subsistencia y a la enfermedad. Especialmente entre los jóvenes, aparece el miedo a “ser distinto” a “no ser aceptado” “a equivocarse”, a la burla entre pares, al *bullying*, ese miedo está fuertemente arraigado y va de la mano con la imagen del “éxito social”, ser *cool*, mostrar acceso al consumo, difundir la *selfi* que proyecta seguridad y belleza.

A nivel social a través del miedo se legitima el autoritarismo y el nacionalismo conservador. Eva Illouz en su libro *“La vida emocional del populismo”* muestra cómo el miedo, el asco y el resentimiento y el amor del nacionalismo conservador socavan la democracia.

En una realidad de miedo, los ciudadanos siempre prefieren la seguridad a los derechos humanos y civiles. (...) El miedo y las emociones populistas dividen a la gente y enfrentan grupos contra grupos; están orientadas a dividir a los ciudadanos de un mismo país (...) engendran o incentivan formas directas o indirectas de violencia, ostracismo, censura o daño físico directo, anulan la legitimidad misma de posiciones diferentes a las propias; se apresuran a percibir a los rivales políticos como traidores (...) una característica clave de estas emociones es que se derivan de la desconfianza en las instituciones del estado y crean así un profundo sentimiento de alienación respecto de las mismas instituciones encargadas de proteger la democracia. (Illouz, E. p. 135).

La demanda por el reconocimiento

Durante las dos últimas décadas, junto al fortalecimiento de movimientos que buscan el reconocimiento de identidades culturales y reivindicación territorial, emergen movimientos asociados a identidades específicas como es el caso del movimiento LGTIQ+. Surgen iniciativas organizadas en torno a la promoción de la paz y los derechos humanos, al cuidado del medio ambiente, al cuidado de los animales.

Los nuevos movimientos sociales no se fundan en la confrontación de clases sociales, sino en la raza, el género, la etnicidad o la nacionalidad. Son colectivos que buscan el sentido de pertenencia a través de la construcción de significados y valores comunes con metas concretas y acotadas a sus fines. Con el acceso a las redes algunos de estos colectivos han dado origen a movimientos sociales digitales.

El conflicto antagónico no se ubica en la esfera de la producción o de las condiciones de trabajo, la identidad de los colectivos se sitúa en cualquier plano de la vida social y cultural, en donde los actores sociales encuentren sentido y significado a sus actos. Es dable suponer que en este primer cuarto de siglo XXI, emergió una demanda por el “reconocimiento del derecho a ser uno mismo”.

La dinámica del reconocimiento y legitimidad está asociada a la distinción de las diferencias, no obstante, reconocer lo distinto no implica inclusión o cohesión social. Reconocer y legitimar lo distinto supone una dinámica de intersección entre quienes se sienten diferentes.

El sociólogo François Dubet en un estudio sobre la sociedad francesa, expresa que esta dinámica es esencialmente individual.

¿Cómo se manifiesta la dinámica del reconocimiento en las y los discriminados? La demanda por el reconocimiento es profundamente subjetiva e individual y se apoya en el derecho a ser uno mismo en nombre de una singularidad (...) "Para que a uno lo discriminen tiene que definirse como igual o semejante a todos. Sin embargo, si uno no se siente ni semejante ni igual a los demás, es imposible que lo discriminen está fuera del mundo, al margen" (Dubet, F. p. 87)

Es importante considerar este rasgo latente de la sociedad actual. Junto al reconocimiento de la diversidad, se ha profundizado la desigualdad y reducido los espacios de interacción común entre los grupos y personas. El quedarse al margen, centrado en el espacio considerado como propio, reproduce fragmentación y, a la vez, limita la capacidad de pensamiento crítico, por no contar con otros referentes sociales y culturales.

Profundizar en el presente: ¿hacia dónde queremos ir?

El presente no se configura solo en el aquí y el ahora, el presente incluye una visión de futuro. Profundizar en el presente requiere considerar la perspectiva de lo que se espera que ocurra o se desea que ocurra en el futuro. Esta visión de futuro convive con el presente, orienta maneras de convivir y propuestas de cambio.

Vivir con esperanza

La esperanza vence al miedo, esa frase dicha y escrita varias veces expresa un deseo, una dirección y un sentido de vida que a varias voces se convierte en solidaridad, bien común, justicia; en valores humanos compartidos. La esperanza no es una espera vana en un futuro lejano que está por venir. No es inmovilismo. La esperanza se construye, se educa. La construcción de un mañana diferente tiene que ser iniciado hoy.

Paulo Freire, en su libro "Pedagogía de la Esperanza", señala que la utopía, los sueños de un mañana distinto, se construyen a partir de las experiencias del pasado, la esperanza se nutre de la conciencia histórica, de la práctica social y educativa, de la existencia individual.

La esperanza cobra sentido porque la humanidad no puede ni debe renunciar a construir una buena sociedad, aprender a vivir en un mundo multicultural, inclusivo, con igualdad de género y respeto a la diversidad. América Latina es un continente de múltiples riquezas, atrapado en una desigualdad extrema y persistente. La construcción de la esperanza necesita anclarse en la política y en la práctica, en el conocer y sentir la realidad.

Construir esperanzas tiene como requerimiento fundamental: la confianza. El intercambio respetuoso, la disponibilidad a escuchar con humildad, con la convicción que

es posible lograr transformaciones guiadas por una construcción ética que transita entre lo personal y lo social, entre lo individual y lo colectivo. La confianza no es un concepto abstracto, fuera del alcance de cada uno (a), es un proceso que debemos abrir, es la convicción en la potencialidad del ser humano de salir adelante sintiendo seguridad en su territorio, en sus espacios de interacción. La confianza de una sociedad requiere del buen uso del poder y la política.

Voluntad de construir una buena sociedad: la compasión y la fraternidad

La compasión y la fraternidad son sentimientos que expresan la voluntad de vivir juntos, en una buena sociedad. La fraternidad es un sentimiento y un valor más profundo y duradero que la solidaridad.

La solidaridad es el conjunto de obligaciones que sentimos hacia quienes comparten con nosotros un territorio o una historia, hacia quienes vemos como semejantes a nosotros mismos (...) La fraternidad no se basa en el acuerdo ni en el apego sentimental del otro, sino en una concepción moral y legal de la justicia dentro de la comunidad política. La fraternidad es el lugar en donde la teología se encuentra con la política. La fraternidad universal es necesaria para evitar que la democracia sucumba a sus tentaciones populistas (...) La fraternidad incluye la compasión como un sentimiento típicamente incitado por extraños, pero va más allá. Implica la capacidad de sentir benevolencia, así como la capacidad que nos importe lo que les ocurre a las personas que no pertenecen a nuestro grupo primario (Illouz, E. p. 181 a 183).

La compasión y la fraternidad se consideran sentimientos. La compasión implica sentir pena o ternura ante el sufrimiento de otro, mientras que la fraternidad se refiere a un sentimiento de hermandad o camaradería.

En la Asamblea General de las Naciones Unidas el 21 de diciembre de 2020, en plena pandemia, declaró el Día Internacional de la Fraternidad Humana con el objetivo de “fomentar la tolerancia cultural y religiosa, promover el respeto mutuo y el entendimiento entre comunidades de diferentes credos, y reforzar la cooperación internacional para la paz mundial”.

La iniciativa tuvo como referencia el *"Documento sobre la fraternidad humana para la paz mundial y la convivencia común"*, firmado por el Papa Francisco y el Gran Imán de al-Azhar, Ahmad al-Tayyib, en Abu Dabi. Este documento señala un concepto de ciudadanía que tiene especial relevancia en la situación que atraviesa el mundo en la actualidad.

El concepto de ciudadanía se basa en la igualdad de derechos y deberes bajo cuya protección todos disfrutan de la justicia. Por esta razón, es necesario comprometernos para establecer en nuestra sociedad el concepto de plena ciudadanía y renunciar al uso discriminatorio de la palabra minorías, que trae consigo las semillas de sentirse aislado e inferior; prepara el terreno para la hostilidad y la discordia y quita los logros y los derechos religiosos y civiles de algunos ciudadanos al discriminarlos. (Documento sobre fraternidad humana por la paz mundial y la convivencia común, 2019, p.4)

La EPJA ocupa lugares en plural, a diferencia de la educación de niños, niñas y adolescentes que suele relacionarse solo con el sistema educativo y se identifica con el espacio escolar, la educación de personas jóvenes y adultas tiene múltiples espacios y formas de expresión. Es difícil, por tanto, referirse a los lugares de la Epja, sin pensar y sentir que su aporte se teje de muchas maneras, a veces invisibles, que van desde las experiencias cotidianas en microespacios, hasta las grandes conferencias internacionales, pasando por una multiplicidad de iniciativas y por la función central que cumplen las políticas públicas.

Un mundo cambiante: incorporar la educación como un derecho y contribución al bien común.

En 2019, antes de la pandemia, la UNESCO impulsó una iniciativa mundial que hoy cobra mayor valor **“Los futuros de la educación: aprender a transformarse”**. La convocatoria colocó en el centro la capacidad de aprendizaje y conocimiento de los seres humanos para moldear el futuro de la humanidad y del planeta.

“Pensar la manera en que la educación y el conocimiento puedan contribuir al bien común mundial en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad, abre nuevas reflexiones sobre el modo en que el conocimiento y el aprendizaje pueden transformar los futuros de la humanidad y del planeta” (UNESCO, 2019, p.13).

Luego del proceso de consulta a nivel mundial, esta iniciativa dio origen al Documento **“Reimaginar juntos un nuevo contrato para los futuros de la educación”**

“Este nuevo contrato debe basarse en los derechos humanos y en los principios de no discriminación, justicia social, respeto a la vida, dignidad humana y diversidad cultural. Debe incluir una ética de cuidado, reciprocidad y solidaridad. Debe reforzar la educación como un proyecto público y un bien común” (UNESCO, 2022, p.3).

Si el quehacer educativo se asocia a la necesidad de construir nuevas formas de conocimiento, la visión de la educación se amplía más allá de la escuela, reconociendo que el aprendizaje y que el conocimiento no sólo es una cuestión de la élite intelectual y política, sino está entre y con las personas, es decir, todas las personas somos sujetos capaces de conocer y crear conocimiento y las formas de construirlos se dan en las prácticas sociales y comunitarias en una diversidad de ámbitos como el trabajo, la familia, los movimientos sociales, en suma, la propia vida.

“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 demandas 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”. (CLADE, 2021, p.27).

En síntesis, en este mundo cambiante, la educación de personas jóvenes y adultas tiene un espacio amplio de actuación. El campo de la EPJA constituye un aporte fundamental para contrarrestar los avances del populismo conservador y aportar la construcción de un futuro orientado hacia el bien común.

Un lugar donde en la diversidad se construye una pedagogía del encuentro y esperanza

A contracorriente de las tendencias imperantes, la educación con personas jóvenes y adultas construye espacios formativos en los cuales se vivencia la solidaridad, el respeto y la colaboración. La EPJA suele ser un espacio en que las y los docentes muestran un gran compromiso pedagógico que, reconociendo las diferencias individuales, al mismo tiempo se articulan procedimientos para alcanzar logros comunes.

“La educación de personas jóvenes y adultas debe hacerse cargo de las múltiples *diversidades* que en ella se hacen presentes: en cuanto a rasgos específicos de la población, ya sea por identidad cultural, como es el caso de los pueblos originarios y la población migrante; distinción por géneros y diversidades sexuales; distinción por ciclo etario que comprende desde jóvenes que han interrumpido sus trayectorias educativas recientemente a personas de mayor edad que quieren retomar sus estudios. La diversidad está asociada a la ubicación temporal como es el caso de los conscriptos en recintos militares o los internos en recintos penales o en poblaciones rurales apartadas. Diversidad en los procesos de aprendizaje, diversidad en los ámbitos de acción, diversidad en los propósitos e itinerarios formativos” (Letelier: 2022,p. 114).

Convivir en la diversidad hace posible vivenciar la fraternidad. A través de la promoción de relaciones de respeto, colaboración y apoyo mutuo, se fomenta el aprendizaje en comunidad y se valoran las diferencias individuales. Esta interacción, hace posible que nadie se quede al margen, aun cuando sus biografías sean complejas.

La construcción de una identidad y proyecto de vida

En educación de personas jóvenes y adultas, las y los docentes cumplen un papel fundamental. Son ellos quienes otorgan confianza en las capacidades de quienes retoman su proceso educativo, a través del diálogo y del conocimiento mutuo, se identifican necesidades y situaciones comunes entre los participantes. La incorporación y participación abre a las personas hacia nuevos pensamientos, permite generar un pensamiento reflexivo, que estando solos o aislados no habrían logrado.

“Desde la visión de los docentes la contribución más importante de la EPJA es ayudar a que las personas “tengan expectativas de futuro”, “apoyarlas en la construcción de un proyecto de vida”. El aprendizaje debe impulsarlas a “sentirse reconocidos y valorados como personas”. Es frecuente que las personas jóvenes y adultas lleguen habiendo vivido situaciones de bullying, o bien de vulneración de derechos, les cueste expresarse. Esto se agudiza cuando la persona es adicta o ha sido maltratada: “esas personas no

tienen confianza en uno”, es un comentario habitual. Se debe trabajar el desarrollo personal y social: “crear lazos de confianza, desarrollarse en lo personal y cultural a través de la relación con otros”. Es importante orientar el proceso de aprendizaje contribuyendo a que se conozcan a sí mismos, sus potencialidades, comunicar sus intereses reconocerse como sujetos de derecho”³².

El diálogo: condición para construir confianzas

El diálogo es una herramienta fundamental para todos los procesos de la vida humana. Sin diálogo no hay posibilidades de construir un futuro para la humanidad. En educación de personas jóvenes y adultas, el diálogo es una categoría central constituye un enfoque educativo primordial en la interacción para el aprendizaje y la transformación personal y social.

En Paulo Freire el diálogo es concebido como un proceso dialéctico problematizador. A través del diálogo podemos mirar el mundo y nuestra existencia en sociedad como proceso, algo en construcción, como realidad inacabada y en constante transformación.

En esta perspectiva, el diálogo es la fuerza que impulsa el pensamiento crítico-problematizador con relación a la condición humana en el mundo. A nuestro modo de ver, es a través del diálogo que podemos decir mundo. Además de eso el diálogo implica una praxis social, que es el compromiso entre la palabra dicha y nuestra acción humanizadora. Esa posibilidad abre caminos para repensar la vida en sociedad, discutir sobre nuestro ethos cultural, sobre nuestra educación, el lenguaje que utilizamos y la posibilidad de actuar de otra forma, para transformar el mundo que nos rodea (Zitkoski, 2015, p. 152)

El diálogo está presente como medio para construir mínimos comunes y entendimiento a lo largo de toda la historia de la humanidad. En los tiempos turbulentos que hoy enfrentamos sigue siendo la única manera de enfrentar la desconfianza, el miedo, las manipulaciones de información, el aislamiento y la reducción de la capacidad de contar con un pensamiento reflexivo y crítico. El diálogo, para la educación de personas jóvenes y adultas, es la base teórica, metodológica, política y práctica para la formación integral y la transformación social.

32 Testimonios recogidos a partir de talleres de formación docente.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. Vivir en Tiempos Turbulentos, conversaciones con Peter Haffner (2021) Tusquets editores Barcelona, España.
- CLADE, 2021. La situación de la EPJA en América latina y el Caribe en contexto de pandemia: panorama descriptivo analítico. Elaborado por Hernández, G., Letelier, M.E. et al. Disponible en: https://redclade.org/wp-content/uploads/20211117_epja_completo_5.pdf
- DOCUMENTO SOBRE FRATERNIDAD HUMANA POR LA PAZ MUNDIAL Y LA CONVIVENCIA HUMANA (2019) recuperado en https://www.vatican.va/content/francesco/es/travels/2019/outside/documents/papa-francesco_20190204_documento-fratellanza-umana.html
- DUBET, François (2017) Lo que nos une: como vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires Argentina.
- ILLOUZ, Eva (2023) La vida emocional del populismo como el miedo, el asco, el resentimiento y el amor socavan la democracia. Katzeditores, Madrid, España.
- LETELIER, M.E. (2023) Un currículum para la diversidad: sentidos y desafíos en educación de personas jóvenes y adultas. En Aprender para transformar(nos) miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas, Carlos Calvo editor Red Universitaria de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (RUEPJA), Santiago Chile
- ROSANVALLON, Pierre (2021) La contrademocracia, la política en la era de la desconfianza. Ediciones Manantial, Buenos Aires Argentina.
- UNESCO (2019) Los futuros de la educación, aprender a transformarse recuperado en <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/los-futuros-de-la-educacion-de-la-unesco/>
- UNESCO (2022) Reimaginar juntos un nuevo contrato para los futuros de la educación" recuperado en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- ZITKOSKISTRECK, Jaime José (2015) Diccionario Paulo Freire. CEAAL. Lima Perú.

O lugar da Educação Popular no pacto pela superação do analfabetismo e qualificação da eja: a experiência brasileira

Fernanda dos Santos Paulo (Brasil)

1. Introdução

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), historicamente negligenciada nas políticas públicas brasileiras, ressurge no centro do debate educacional a partir da promulgação do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Fruto de uma construção coletiva entre o Ministério da Educação (MEC), estados, municípios, organizações da sociedade civil e movimentos sociais, o Pacto representa uma tentativa concreta de mobilizar a federação em torno da superação do analfabetismo e da elevação da escolaridade de EPJAI especialmente. A proposta foi estruturada com base nos princípios da equidade, da reparação histórica, da valorização da Educação Popular e da intersetorialidade, envolvendo múltiplos sujeitos, entre eles universidades, movimentos sociais, fóruns de EJA, organismos internacionais e instâncias de controle social público.

No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025), 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever — o que representa 5,4% da população nesta faixa etária. A realidade é ainda mais grave entre pessoas negras, mulheres idosas e populações do Nordeste e Norte do país, reforçando a necessidade de políticas redistributivas e territorializadas. É nesse contexto que o Pacto se insere, organizado em torno de três eixos estruturantes: (1) Governança e participação social; (2) Desenhos e estratégias diferenciadas para expansão da EJA; e (3) Fortalecimento do processo de alfabetização e qualificação da EJA.

Assim, o presente artigo tem como objetivos: 1) analisar, mesmo que de modo sintético, as estratégias de incidência política no campo da EPJAI desenvolvidas a partir das organizações da sociedade civil e dos movimentos sociais, tendo como eixo empírico a experiência brasileira com o Pacto Nacional; 2) apresentar a Educação Popular no desenho e na execução do Pacto Nacional, considerando suas implicações na formação docente, na organização curricular e na construção de metodologias pedagógicas que valorizem os saberes dos educandos e das educandas da EPJAI. Busca-se compreender

como a Educação Popular, enquanto matriz político-pedagógica crítica e participativa, vem influenciando a estruturação de políticas públicas para a EJA, fortalecendo a autonomia dos sujeitos e promovendo uma educação comprometida com a transformação social e com a superação das desigualdades históricas que marcam o acesso ao direito à educação no Brasil. Argumenta-se que o Pacto se constitui não apenas como uma política de Estado, mas também como uma arena de disputa, na qual os movimentos sociais, os fóruns de EJA e as entidades da Educação Popular atuam como sujeitos políticos mobilizadores, tensionando prioridades, desenhos curriculares e formatos de formação docente.

Para isso, serão apresentados, no desenvolvimento, os programas e ações que compõem o Pacto (como o novo ciclo do Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Formação para Docência na EJA (PROFEJA), o PDDE-EJA e o sistema CadEJA), as diretrizes operacionais mais recentes da EPJAI (Brasil, 2025) e os mecanismos de articulação intersetorial. Trata-se, assim, de uma reflexão que visa contribuir para o fortalecimento da EPJAI como direito e como prática emancipatória, enraizada nos princípios da Educação Popular e da justiça social.

2. Governança e Participação Social

O primeiro eixo do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA organiza-se em torno de uma arquitetura de gestão democrática, intersetorial e colaborativa, envolvendo o Estado e a sociedade civil. A governança executiva está a cargo da Câmara Permanente de Alfabetização e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (CampEja), composta por representantes do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Secretários de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, dos Fóruns de EJA e do Movimento de Alfabetização de Adultos. Sublinha-se que no plano consultivo, atua a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), responsável por assegurar a participação dos fóruns de EJA³³, organizações da sociedade civil e movimentos sociais nos processos decisórios da política.

Além disso, o pacto conta com uma estrutura de acompanhamento e controle social público, exercida por órgãos como a Controladoria-Geral da União, a Associação dos Membros dos Tribunais de Contas e a Comissão Permanente de Educação do Conselho Nacional dos Procuradores-Gerais de Justiça. Essa articulação multissetorial assegura que a política esteja ancorada na realidade dos territórios, com foco na escuta ativa, na gestão dos recursos, no diálogo e na responsabilização dos diversos entes federativos.

2.1 Desenhos e estratégias diferenciadas para expansão da EPJAI

O segundo eixo do pacto parte do princípio de que a EPJAI não pode ser tratada de forma homogênea, exigindo arranjos político-pedagógicos diversos e coerentes com os contextos de vida dos sujeitos. Entre as ações de destaque está o Sistema CadEJA, uma

³³ O primeiro Fórum de EJA foi no Rio de Janeiro em 1996, seguido do Fórum Estadual de EJA do RS, no mesmo ano.

plataforma digital que integra bases de dados de diferentes ministérios³⁴ para mapear a demanda real pela EJA nos territórios, subsidiando estratégias de busca ativa.

Outras iniciativas envolvem o relançamento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem (Urbano e Campo), com foco em municípios que não ofertam EJA, e o Programa Dinheiro Direto na Escola – Equidade EJA (PDDE-EJA), que disponibiliza recursos para adequações físicas e sociais nas escolas, como a criação de espaços para acolher filhos e netos de estudantes. Soma-se a isso o Programa Pé-de-Meia, que prevê incentivo financeiro para jovens da EJA matriculados no ensino médio, estimulando a permanência e a conclusão do ciclo educacional.

Essas ações demonstram o esforço do Pacto em respeitar a pluralidade da população jovem, adulta e idosa brasileira, ampliando o acesso por meio de políticas específicas que consideram raça, território, gênero, renda e idade (interseccionalidade).

2.2 Fortalecimento do processo de Alfabetização e Qualificação da EJA

O terceiro eixo é dedicado ao fortalecimento da alfabetização e da qualificação social e profissional dos sujeitos da EPJAI, integrando estratégias de formação, avaliação, materiais didáticos e profissionalização docente. Um dos principais programas é o PROFEJA, que promove a formação em serviço de formadores regionais e locais, responsáveis pela capacitação das equipes pedagógicas das redes estaduais e municipais, as quais realizam o processo formativo dos (as) docentes da EPJAI. Essa formação inclui oficinas, círculos de cultura, envolvendo universidades e institutos federais.

Outra ação estruturante é o relançamento do Programa Brasil Alfabetizado, com a oferta de 60 mil bolsas para educadores populares, em um modelo comunitário e descentralizado. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-EJA), por sua vez, prevê a distribuição de livros atualizados para o ensino fundamental da EJA e o Programa Brasil Alfabetizado.

Complementa esse conjunto de ações o investimento na integração da EJA com a Educação Profissional e Tecnológica, com arranjos curriculares que possibilitem a elevação da escolaridade e a qualificação profissional simultaneamente. Essas medidas, aliadas ao monitoramento e à avaliação contínua, visam consolidar uma política pública de EJA de qualidade social, com base nos princípios da equidade, reparação e emancipação.

A análise dos três eixos estruturantes do Pacto evidencia a complexidade e o alcance da política em curso. Mais do que uma iniciativa técnica de gestão, o Pacto se apresenta como uma estratégia político-pedagógica ampla, capaz de reconfigurar o lugar da EPJA na agenda pública nacional.

O eixo da governança e participação social reforça a importância de mecanismos democráticos, colaborativos e intersetoriais, reafirmando o papel dos movimentos sociais e dos fóruns de EJA como instâncias legítimas de incidência e proposição. Ao promover uma

34 Trata-se de uma ação intersetorial do Pacto, constituindo-se como inédita, no caso brasileiro, na política de educação para pessoas jovens, adultas e idosas.

articulação entre os entes federativos, o pacto estimula a responsabilização compartilhada, sustentando-se no princípio constitucional do regime de colaboração.

Já o eixo das estratégias diferenciadas de expansão da EJA revela uma compreensão alargada e sensível da diversidade dos sujeitos da EPJA. Ao valorizar territórios, faixas etárias, pertencimentos étnico-raciais, identidades de gênero e condições socioeconômicas, o pacto propõe políticas que rompem com a lógica padronizadora e centralizadora. Nesse sentido, o CadEJA, o Projovem, o PDDE-EJA e o Pé-de-Meia aparecem como instrumentos de capilarização e justiça educacional.

Por fim, o eixo do fortalecimento da alfabetização e qualificação marca uma inflexão significativa na política educacional: ao integrar alfabetização com qualificação profissional e tecnológica, formação docente e produção de materiais didáticos, o pacto rompe com a fragmentação histórica da EPJA e avança na consolidação de uma política integrada, articulada e ancorada no território e nos saberes populares.

A experiência do pacto, portanto, não deve ser compreendida apenas como uma resposta emergencial à persistência do analfabetismo, mas como uma estratégia de transformação da própria concepção de educação, sujeito e direito.

Diante desse panorama, este artigo passa a concentrar sua análise na experiência de formação de educadores e educadoras da EJA promovida em âmbito nacional pelo PROFEJA. Trata-se de um dos pilares do pacto que assume, em sua concepção e metodologia, os princípios da Educação Popular, valorizando os saberes do território, a escuta sensível, o diálogo como método e a formação como prática social transformadora.

O PROFEJA, em sua materialidade, configura-se como espaço de resistência pedagógica e de mobilização política, onde a formação de docentes se enraíza nas experiências vividas pelos sujeitos da EJA, em especial os educadores populares. A seguir, será aprofundada essa experiência, com base nos materiais oficiais do programa, nas diretrizes pedagógicas e nos relatos das formações realizadas em diferentes regiões do país, destacando sua potência e seus desafios.

3. A Educação Popular enquanto política pública de governo

No Brasil, há registros de iniciativas governamentais, em nível nacional, voltadas à EJA desde a década de 1940. No entanto, até meados do século XX, nenhuma dessas políticas assumiu, em nível nacional, a Educação Popular como fundamento político-pedagógico estruturante. Apesar disso, é importante destacar que, em determinados contextos estaduais e municipais, sob a gestão de governantes alinhados a projetos democráticos-populares, foram implementadas campanhas de alfabetização de adultos inspiradas em princípios da Educação Popular. É o caso, por exemplo, da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) e da campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, desenvolvida em Natal (RN), cuja histórias são registradas por Moacyr de Góes (1980) e Afonso Celso Scocuglia (2001).

No início dos anos 1960, a experiência de alfabetização de adultos coordenada por Paulo Freire no Recife, articulada ao Movimento de Cultura Popular, influenciou diretamente

a formulação de uma política pública nacional: o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), instituído em 1963, durante o governo de João Goulart (Gadotti, 1996). Essa política representou uma inflexão histórica ao incorporar, de maneira inédita, os fundamentos da Educação Popular à estrutura estatal. O PNA foi concebido com base no método de alfabetização desenvolvido por Freire, cujo objetivo central era promover a leitura crítica do mundo, a conscientização política e a emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos.

Contudo, essa proposta foi abruptamente descontinuada com o golpe civil-militar de 1964. A ditadura não apenas extinguiu o PNA como também perseguiu educadores, militantes e gestores envolvidos na sua formulação e execução, classificando a pedagogia freiriana como subversiva e incompatível com a ordem autoritária então instaurada. A repressão a essa proposta pedagógica revela o potencial transformador da Educação Popular, que, ao afirmar a centralidade da consciência crítica e da participação popular, colocava em xeque os fundamentos de um regime que pretendia silenciar a organização coletiva e a autonomia dos sujeitos sociais.

Embora o Brasil tenha implementado diversas ações voltadas à EJA ao longo da história, é no contexto do *Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA* que a Educação Popular passa a ser assumida, de forma explícita, como fundamento político-pedagógico da política nacional. Essa perspectiva está particularmente presente na proposta de formação continuada em serviço desenvolvida no âmbito do PROFEJA, que adota os Círculos de Cultura como base metodológica, inspirada na pedagogia freiriana. A cartilha do Pacto menciona a atuação dos educadores populares e a valorização da práxis, mas é no projeto de formação (IFFar/MEC³⁵) que se consolida a ancoragem na Educação Popular como horizonte ético e epistemológico, o que confere ineditismo e densidade política à proposta nacional atual.

3.1 A presença da Educação Popular na Formação em Serviço pelo IFFar

O Programa Nacional de Formação para Docência na Educação de Jovens e Adultos (PROFEJA), uma das ações estruturantes do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, apresenta uma arquitetura formativa em rede que mobiliza diferentes sujeitos em níveis complementares de atuação. Inspirado nos princípios da Educação Popular, o programa articula a formação como prática social e política, em que a construção coletiva do conhecimento parte da escuta dos territórios, da valorização dos saberes locais e do diálogo entre os diferentes atores da comunidade educativa.

Na base dessa estrutura estão os formadores regionais, vinculados às redes estaduais e municipais de educação, que têm como principal função organizar os encontros formativos com as equipes pedagógicas das regionais de ensino e com as coordenações pedagógicas das escolas que ofertam a EJA. Estes formadores participam de dois cursos preparatórios obrigatórios e atuam diretamente na formação dos formadores locais, que por sua vez assumem a responsabilidade de formar as coordenações pedagógicas das escolas municipais e os alfabetizadores populares das turmas do Programa Brasil Alfabetizado.

35 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha e Ministério da Educação e Cultura.

As coordenações pedagógicas das escolas representam um elo fundamental na cadeia formativa, pois são responsáveis pela realização dos encontros pedagógicos semanais com os professores da EJA. Estes encontros são espaços de partilha de experiências, reflexão crítica, aprofundamento teórico-metodológico e produção de práticas contextualizadas. Além disso, os professores participam de fóruns de partilha e círculos de cultura, reafirmando o caráter dialógico e emancipador da formação continuada.

Outro grupo que compõe os sujeitos do PROFEJA são os próprios alfabetizadores populares, educadores comunitários que atuam de forma descentralizada e territorializada com jovens, adultos e idosos não alfabetizados, em diferentes espaços da comunidade. Esses alfabetizadores também recebem formação por meio de cursos autoinstrucionais e oficinas oferecidas pelas instituições formadoras parceiras do MEC.

Por fim, o PROFEJA contempla a formação inicial de 10 mil estudantes de licenciatura, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltada à preparação de futuros docentes da EJA. Essa formação contribui para a renovação do campo profissional e para a institucionalização da EJA nos currículos da formação docente, garantindo sustentabilidade à política pública.

Essa complexa teia de sujeitos, organizada de forma integrada, revela o compromisso do Pacto com a formação docente como processo coletivo, contextualizado e emancipador, que reconhece os educadores e educadoras da EJA como sujeitos históricos e agentes de transformação social. Ao articular diferentes instâncias formativas — nacionais, regionais, locais e escolares —, o PROFEJA constitui-se como uma potente experiência de formação em serviço com base nos fundamentos da Educação Popular, promovendo a práxis pedagógica em favor do direito à educação de jovens e adultos historicamente excluídos.

A formação docente promovida pelo IFFar, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do MEC (Secadi/MEC), representa um marco na história da EJA no Brasil. Essa iniciativa integra o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, instituído pelo Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024.

A proposta teve início em 2024 com a preparação dos formadores regionais, organizados em uma estrutura de formação em cascata: formadores regionais capacitam formadores locais, que atuam diretamente com os professores da EJA em todos os estados do Brasil. A aula inaugural, realizada em 12 de março de 2025, contou com mais de 40 mil docentes inscritos, superando 70 mil visualizações nas primeiras 24 horas.

A formação é organizada em cinco módulos, totalizando 120 horas, com atividades assíncronas na plataforma Moodle, momentos síncronos em encontros virtuais e atividades presenciais de planejamento coletivo nos Círculos de Cultura. Cada módulo integra teoria e prática, buscando adaptar os conteúdos às realidades locais.

Um elemento inovador foi a criação de uma rede de 27 sistematizadores estaduais, responsáveis por registrar criticamente os processos formativos e dialogar com os formadores regionais, fortalecendo a dimensão territorial da formação.

A formação promovida pelo PROFEJA é alicerçada nos princípios da Educação Popular, tal como concebida por Paulo Freire (1992). Essa concepção compreende a educação como prática dialógica entre educadores e educandos, em que o saber se constrói coletivamente, a partir da escuta sensível e do reconhecimento das experiências vividas. A dialogicidade, portanto, não é apenas método, mas essência do processo educativo. A participação crítica e coletiva nas decisões pedagógicas, a práxis que articula teoria e prática na produção do conhecimento, e a politicidade da ação educativa como compromisso com a transformação social e a emancipação dos sujeitos, constituem pilares centrais dessa proposta. Soma-se a isso a amorosidade, entendida como uma dimensão ética e afetiva imprescindível ao ato educativo, e o reconhecimento da historicidade e da rebeldia como expressões legítimas das trajetórias de luta de educandos e educadores. Assim, a Educação Popular que orienta o PROFEJA se afirma como uma pedagogia radicalmente comprometida com a justiça social, com a autonomia dos sujeitos e com a construção de uma escola pública crítica, inclusiva e transformadora.

Assim, o curso incorpora práticas metodológicas próprias da Educação Popular, como os Círculos de Cultura, as cartas pedagógicas e a sistematização de experiências, que possibilitam a reconstrução crítica das práticas pedagógicas a partir das vivências concretas dos participantes. Organizado na modalidade de formação em serviço, o curso articula momentos virtuais e presenciais e está estruturado em cinco módulos integrados: (a) Módulo I – Diálogos sobre a EJA no Brasil: campo de direito e de políticas públicas; (b) Módulo II – Sujeitos coletivos de direito na EJA; (c) Módulo III – EJA: educação popular, pesquisa participante e produção de conhecimento I; (d) Módulo IV – Conexões de saberes em diálogo com as áreas do conhecimento; e (e) Módulo V – EJA: educação popular, pesquisa participante e produção de conhecimento II. Cada módulo promove uma articulação entre teoria e prática, valorizando os saberes dos territórios, os sujeitos da EJA e o compromisso político-pedagógico com a transformação social.

No primeiro Módulo, realizado no segundo semestre de 2024, as temáticas abordadas incluíram: a concepção de Educação Popular, a análise crítica das políticas públicas da EJA, diversidade cultural, antirracismo e inclusão. Os cursistas relataram impactos positivos na articulação entre teoria e prática, na valorização dos saberes populares e no fortalecimento da identidade docente. As avaliações realizadas indicam que a formação tem contribuído para fortalecer a EJA como modalidade inclusiva e transformadora, reafirmando o papel da Educação Popular como uma prática emancipadora e enraizada nos territórios e realidades sociais brasileiras. O módulo iniciou-se com uma discussão sobre as Cartas Pedagógicas como metodologia de Educação Popular, valorizando a escrita reflexiva como instrumento de sistematização da prática docente.

No segundo módulo, realizado no primeiro semestre de 2025, os temas trabalhados aprofundam a concepção de Educação Popular aplicada aos processos pedagógicos da EJA, com foco na construção coletiva do conhecimento, no currículo e nas metodologias participativas. Aprofundou-se o tema do uso de Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas, como processo de ensino-aprendizagem e síntese dos conhecimentos construídos³⁶. Em seguida, o debate se voltou ao currículo na perspectiva

36 O Círculo de Cultura pode ser assistido pelo seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=nR_lin6C9mU

da Educação Popular para e com a EPJAI, buscando resgatar os saberes dos educandos e de seus territórios como base para a organização curricular, cuja orientação político-pedagógica foi a realização do mapeamento territorial com estratégias metodológicas participativas.

Outro tema central foi a juvenilização da e na EJA³⁷, que problematizou a presença crescente de jovens nessa modalidade e as implicações para a prática pedagógica. A ressignificação da EJA também foi abordada, propondo uma reconstrução do seu papel enquanto espaço de resistência e emancipação.

A reflexão sobre o contexto, políticas e atualidade da EPJAI fornece elementos para compreender o cenário educacional brasileiro, culminando na discussão sobre as novas diretrizes³⁸ para a Educação de Jovens e Adultos e seus efeitos sobre a organização do currículo.

Por fim, o módulo se dedica ao estudo das metodologias participativas como instrumentos de leitura da realidade, articulando-as à construção de um currículo integrado. Os participantes são convidados a aplicar essas metodologias em suas escolas, com o objetivo de conhecer a realidade local e promover uma educação contextualizada. O módulo encerra com a abordagem do currículo integrado na EJA e as totalidades de conhecimento, destacando a necessidade de romper com a fragmentação dos saberes e promover uma abordagem interdisciplinar.

Considerações finais

A proposta de formação docente revelou importantes convergências com a tradição histórico-política da Educação Popular no Brasil, especialmente com os princípios formulados por Paulo Freire e apropriados por movimentos sociais ao longo das últimas décadas. Tais convergências não são meramente conceituais, mas estruturantes, e se expressam tanto na arquitetura metodológica quanto na dimensão ética e política da formação oferecida pelo PROFEJA.

Em primeiro lugar, destaca-se a valorização da prática como lugar de produção de conhecimento, em consonância com a pedagogia da práxis que fundamenta a Educação Popular. A utilização de instrumentos como cartas pedagógicas, sistematização de experiências e círculos de cultura explicita a opção por processos formativos que não dissociam teoria e prática, nem reproduzem modelos homogêneos. Esse aspecto está diretamente vinculado ao legado freiriano.

Em segundo lugar, há uma clara aposta no fortalecimento do sujeito coletivo como centro da prática pedagógica, compreendendo os educadores e educadoras como protagonistas, e não como meros executores de políticas. Esse ponto de convergência reflete a crítica histórica feita pela Educação Popular ao neotecnicismo e à lógica bancária da

37 O endereço virtual para este Círculo de Cultura é: <https://www.youtube.com/watch?v=limwch6kgrQ>

38 Para assistir este Círculo de Cultura virtual acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=mB3cacWU8Lg>

formação, substituída aqui por uma pedagogia do diálogo, da escuta ativa e da construção horizontal do saber, como defende Freire (1992).

Além disso, a organização territorializada da formação – com a presença de sistematizadores estaduais, a articulação com universidades públicas e o reconhecimento dos saberes locais – evidencia um esforço de enraizamento da política nas realidades socioterritoriais. Essa diretriz encontra respaldo na concepção de educação como prática cultural e política, forjada nas lutas por democratização do conhecimento e do próprio Estado.

Por fim, o PROFEJA avança ao articular essas bases pedagógicas à construção de uma política pública nacional com base legal, orçamento definido e mecanismos institucionais de monitoramento, enfrentando um dos grandes desafios históricos da Educação Popular: sua permanência como política de governo e não de Estado. Essa inflexão sinaliza uma tentativa concreta de institucionalização da Educação Popular como matriz formativa na EJA, criando brechas institucionais que tensionam o paradigma hegemônico de gestão educacional.

As convergências entre a Educação Popular e o PROFEJA demonstram que o Pacto atualiza, em bases democráticas e intersetoriais, um projeto político-pedagógico que reconhece a EJA como direito e espaço de resistência, resgatando a memória das lutas populares e atualizando-as em diálogo com as urgências do presente.

Diante da potência pedagógica e política da formação desenvolvida pelo PROFEJA, convida-se educadores, gestores, pesquisadores e militantes da Educação de Jovens e Adultos a conhecerem mais profundamente essa experiência. Trata-se de uma política pública construída de forma coletiva, que articula saberes populares, práticas territoriais e fundamentos críticos da Educação Popular, apontando caminhos concretos para uma educação emancipadora e transformadora.

Referências

- BRASIL. Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 6 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Portaria nº 884, de 30 de agosto de 2024. Institui o Programa Nacional de Formação para a Docência na Educação de Jovens e Adultos – PROFEJA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2024.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2025.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

- GÓES, Moacyr de. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-64): uma escola democrática*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Coleção Educação e Transformação; v. 3). Direção: Vanilda P. Paiva.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta.html>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

La formación política en la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores desde la perspectiva de la Educación Popular

Jorge Osorio Vargas (Chile)

Introducción

El presente artículo se nutre de una corriente de pensamiento que promueve una nueva generación de políticas educativas, que buscan desarrollar capacidades para que las personas y sus comunidades accedan a los conocimientos y las tecnologías necesarias para ejercer una plena Ciudadanía en el siglo XXI, durante toda la vida (Scott, 2015; Fernández, 2016). Por tanto, siempre tendrá como referencia la educación de niños, niñas, jóvenes y personas adultas en cuanto participantes potenciales de modalidades educativas escolares, comunitarias y de acceso libre vía nuevas tecnologías de la comunicación.

[Invito a leer mi libro ' Itinerarios de la Educación Ciudadana 1990 - 2020 ' disponible en versión digital en: https://www.researchgate.net/publication/346928499_Itinerarios_de_educacion_ciudadana_cuestiones_abiertas_1990-2020]

Tales políticas procuran la creación de capacidades en una sociedad compleja, incierta, altamente conectada que requiere apropiarse y movilizar recursos cognitivos, sociales, instrumentales e interculturales para ser actores protagónicos de los procesos que están configurando una nueva época en el planeta ³⁹. Buscan, además, contribuir a la justicia educativa ⁴⁰, es decir a una condición general donde la sociedad debe garantizar el acceso y disfrute de los conocimientos y de los aprendizajes de todas las personas, sin “descartes” por razones sociales, culturales, lingüísticas, de género o etarias durante toda la vida. Nada más ajeno a la noción de justicia educativa que aceptar la exclusión estructural (los descartados o

39 Sobre la conceptualización de los atributos de incertidumbre y complejidad de la sociedad global y sus implicancias locales véase Touraine (2017), Inneraty (2018)

40 Sobre el significado profundo del concepto de justicia educativa y de sus implicancias éticas y de política educativa véase Tedesco (2012)

inviabiles) por razones meramente economicistas, como suele invocarse en algunos modelos económicos extremos (Francisco, 2015; Bauman, 2011).

En un sentido estricto, es condición primordial para el desarrollo de programas de formación política plantearnos como marco u horizonte de sentido el desarrollo de propuestas éticas orientadas a que los individuos y sus comunidades reconstruyan condiciones de socialización que permitan el pleno bienestar humano , garanticen el reconocimiento y respeto de los derechos humanos y el cuidado del medioambiente bajo criterios de justicia social, educativa y ecológica (UNESCO, 2015).

Una “movilización” global y local por la formación ciudadana cuenta con recursos institucionales y sociales de base, que están disponibles en la sociedad, a través de programas e iniciativas ciudadanas y públicas que promueven el buen trato ciudadano y el mejoramiento de la calidad de la democracia . Está pendiente hacer esta indagatoria sobre los recursos pedagógicos e institucionales en la EPJA en cada país.

En efecto, organizaciones ciudadanas, plataformas y núcleos de solidaridad social animadas por organizaciones no gubernamentales, redes de cooperación para el desarrollo local, movimientos ecologistas, feministas e indígenas, entre otras manifestaciones, constituyen un mapa de renovadas maneras desarrollar acciones colectivas de incidencia pública. Es preciso valorar esta “conexión” de manifestaciones ciudadanas, en cuanto “poderes efectivos” que movilizan a personas y comunidades, y el saber que se produce en sus redes, sobre todo la puesta en común de sus agendas constituyentes (Osorio, 2016)

Identificamos dos tendencias que operan en la sociedad en relación a la ciudadanización de la vida (la búsqueda de sentidos pro-comunes): la primera, es la tendencia a huir de las organizaciones, no ejerciendo responsabilidades sociales a través de instituciones ciudadanas, limitando el reconocimiento de las acciones solidarias sólo a fines sociales universales vía asistencial.

La segunda tendencia reconoce la existencia de una crisis de valores en “lo político” y un cierto desplome de la arquitectura moral de las instituciones democráticas, pero no justifica la huida de las responsabilidades sociales de las personas , aún más, plantea la pertinencia de identificar los conflictos de valores que están presentes en la sociedad asumiendo el desafío de participar en iniciativas estrategia de incidencia en lo público a través de organizaciones de la sociedad civil. El potencial de estas iniciativas está en practicar la asociatividad ciudadana, bajo dinámicas institucionales nuevas o bien que mejoran en calidad democrática a las tradicionales ⁴¹.

Los fenómenos, que se desprenden de esta tendencia no son menores, pues desde estos movimientos *asociativos* y comunitarios están surgiendo iniciativas y modelos de actuación social que dinamizan la democracia liberándola de sus ataduras elitistas, haciéndola más directa, más participativa y confiable para la ciudadanía. En efecto, identificamos una posibilidad de fortalecer la democracia desde la acción de los individuos y sus redes de altruismo cívico y solidaridad, desde las prácticas de la reciprocidad, de la mutualidad y de la

41 Sobre el “estado de la Ciudadanía” en Chile y América Latina y las contribuciones al mejoramiento de la calidad de la democracia desde la sociedad civil y los movimientos ciudadanos véase: Cheresky (2015) y PNUD (2011)

cooperación, cualidades propias de estas redes e instituciones que conforman el movimiento asociativo y comunitario con potenciales espacios de formación ciudadana y política.

En estas manifestaciones los atributos ciudadanos virtuosos no se asocian sólo a los procedimientos formales de la institucionalidad democrática sino a la construcción de una cultura solidaria, que redimensiona el individuo en redes, asociaciones y comunidades donde las personas “dan y reciben”. De esta manera, la formación ciudadana que se genera en estos escenarios es una vía socialmente pertinente para confrontar el *miedo-riesgo-duda-desafección de época* que vivimos. Las prácticas individuales y comunitarias de *solidaridad-reciprocidad-cuidado* debemos entenderlas como también como una posibilidad educativa,

Lo que se observa en estas modalidades de *asociativismo y comunitarismo activo* es que las personas ya no están convencidas de aceptar preceptos morales establecidos sin ser sometidos a deliberación ciudadana, sino que se sienten sujetos capaces de construir éticas de lo público desde sus propios procesos de participación ciudadana, valorando su configuración identitaria y las modalidades performativas de presencia pública.

Reconocemos que no estamos en una época vacía moralmente, sino en una época donde las personas buscan éticas más francas, más directas, más aplicadas a realidades concretas, que pasen por el escrutinio de la conciencia individual ante que de cualquier autoridad o institución que el pasado pudo haber tenido reconocido su rol de orientación moral sin contrapeso.

Lo más interesante del fenómeno que estamos describiendo es que este proceso de individuación moral incorpora preguntas por la reciprocidad y por lo comunitario desde *situaciones y posiciones* nuevas. Desde una versión minimalista, estas preguntas refieren a las posibilidades de la tolerancia y la búsqueda de acuerdos para condenar todo tipo de discriminación. En un enfoque intermedio, se trata de asociarse con otros para “voluntariar” causas comunes con mayor capacidad de conseguir resultados. Un enfoque mayor plantea la pregunta por las posibilidades de construir sentidos comunes en la sociedad y “pactos por la igualdad”⁴².

Los tres enfoques traen consecuencias relevantes: el primero, pone el acento en el aprendizaje de la acogida y el respeto de las diversidades culturales, de género y etarias; el segundo, promueve el asociativismo, las redes sociales de actuación pública y fomenta la formación ciudadana; el tercero pone el acento en la generación de un tipo de contrato social voluntario que actuaría como ética civil mínima vinculante para todas las comunidades que conviven en la sociedad.

Estos enfoques realmente existentes ponen en evidencia los atributos de la Ciudadanía, no sólo como una realidad política, sociológica y convivencial sino como un conjunto de atributos, capacidades y recursos ciudadanos, éticos, comunicacionales, de reciprocidad-cuidado, pedagógicos y organizacionales que sustenten la matriz de la vida democrática en un sentido inclusivo, participativo e intercultural

42 Véase CEPAL (2014)

En este contexto, la educación popular, comunitaria, la EPJA y todas las modalidades de educación pedagógicas críticas enfrentan el desafío de contribuir a la construcción de sentidos ciudadanos comunes en sociedades culturalmente fragmentadas, socialmente desiguales y con malestares y frustraciones propias de la dinámica contradictoria de las economías competitivas y no siempre inclusivas. Sentidos pro comunes, comunitarios, inclusivos y con fuertes dosis de Esperanza y Ética pública. Todos los actores e instituciones educativas tienen la tarea de repensar las escuelas y las modalidades comunitarias de aprendizaje para que protagonicen procesos culturales que le den sustento a las democracias actuales, que viven momentos de crisis de desafección, promoviendo una formación ciudadana que reactualiza las consignas del icónico Informe Delors (Delors, 1996): aprender, saber, convivir. En la actualidad, más que nunca, asumiendo también el desafío del diálogo de saberes interculturales⁴³

Hemos estructurado el presente documento en cinco apartados.

El primero aborda los antecedentes que podemos llamar “de época” y que desafían a cualquier colectivo que se proponga desarrollar un programa de formación ciudadana.

El segundo apartado desarrolla las principales coordenadas que identifican al movimiento de la formación ciudadana a nivel global.

El tercer apartado presenta lo que a juicio del autor son los principales enfoques pedagógicos que nutren la formación ciudadana que queremos

El cuarto apartado presenta un cuadro de disputas y posiciones sobre la formación ciudadana teniendo como contexto la realidad latinoamericana y chilena e identifica las dimensiones de la formación ciudadanas que consideramos deben estar a la base de un programa de formación ciudadana

El quinto y último apartado presenta las conclusiones de nuestro documento.

1. Antecedentes y marco para la acción⁴⁴

Desde inicios de siglo, paulatinamente las ciudadanías han ido exponiendo en la agenda pública continental la demanda por una mayor y mejor participación en la gestión de los gobiernos (nacional, regionales y comunales), en el control de las autoridades, en la transparencia de los actos propios de la administración estatal, así como demanda el reconocimiento social y jurídico de la diversidad de expresiones culturales, de género, territoriales y etarias que configuran el panorama actual del país. No menor es la demanda por la mejora de la calidad de la política instando a desarrollar condiciones éticas óptimas a los partidos políticos y a las instituciones legislativas, judiciales, policiales, militares, así como a la comunidad empresarial y a las entidades religiosas de larga data en nuestra sociedad. Experimentamos una verdadera explosión de reivindicación de derechos asociados a demandas de respeto a las diversidades, de inclusión social y de cuidado de la salud, el

⁴³ Sobre el diálogo de saberes interculturales en y desde las instituciones de educación superior véase Williamson (2017)

⁴⁴ En este documento usaremos como equivalente las expresiones “educación ciudadana” y “formación ciudadana”

bienestar humano y del medio ambiente. Lo cual va configurando un marco nuevo de las relaciones sociales, culturales e intergeneracionales y de sus expresiones en la organización del régimen democrático y en el sistema educacional.

La crítica al funcionamiento de las democracias realmente existentes, global y localmente, es un signo cada vez más enfático en este tiempo reciente. Es tanto un asunto de desconfianza de las instituciones y de los actores políticos tradicionales (especialmente los partidos, lo que se expresa en las movilizaciones juveniles y estudiantiles con una clara impronta crítica y rupturista), como la manifestación de una pérdida de sentido de la política misma y de la significación de los espacios políticos convencionales como ámbitos de expresión e incidencia ciudadana real.

Sin embargo, en sentido inverso, la crítica democrática está siendo también fuente de renovación política, de un fortalecimiento de los movimientos ciudadanos orientados a la ampliación de la democracia representativa hacia una democracia participativa y de una ampliación de las temáticas de interés ciudadano en el debate público, como son las consecuencias culturales, económicas, medio ambientales cotidianas del fenómeno de la globalización en la vida cotidiana de los ciudadanos. Desde esta perspectiva, podemos sostener que no estamos ante una declinación irremediable de la política, sino más bien ante una tendencia dirigida a relegitimar la democracia desde un reconocimiento de un pleno del ejercicio de los argumentos y demandas de la Ciudadanía en todos los ámbitos que establece la doctrina de los derechos humanos.

En efecto, el asunto central de estas nuevas movilizaciones es la constatación de una asimetría entre el principio del respeto de los derechos humanos (en todas sus generaciones y ámbitos según define la Organización de Naciones Unidas) y la incapacidad de las instituciones políticas para garantizarlos; dicho en términos más directos: el orden económico dominante y el pleno ejercicio de la Ciudadanía no logran articular un sistema virtuoso. El “clásico” tema teórico y político de las condiciones sociales y económicas que deberían hacer posible la viabilidad y consolidación de la democracia en la sociedad se releva con toda su fuerza en la actual coyuntura política (Arditi, 2007)

La noción de *lo común* en nuestras democracias ha estado sustentada en el valor (y la estima social extendida) de la seguridad. Ante situaciones políticas conflictivas o tensiones sociales era cotidiano escuchar de parte de la clase política la necesidad de “blindar” los procesos. Esta expresión no es sino una expresión de la forma como los actores políticos reaccionaban ante la incertidumbre y el conflicto. Se desconfiaba de la deliberación y supuestamente los acuerdos cupulares o de las élites políticas controlar todo riesgo y disminuir el temor a lo “distinto” y lo “inedito”.⁴⁵

Pero lo cierto es que en los contextos posindustriales que vivimos globalmente *la gobernabilidad requiere una gestión del riesgo y la incertidumbre a través de participación, la apertura a dinámicas deliberativas y la ampliación de las esferas públicas de reflexividad y aprendizaje colectivo (entre las cuales situamos la formación ciudadana tanto en las escuelas como en la educación de base comunitaria)* (Beck 2002). La opción contraria sería

45 En esta interpretación convergen estudiosos de diversas tendencias políticas y académicas (Garretón (2014) ; Mansuy (2016))

consolidar una “democracia de control” llamada a regular y disciplinar el régimen político. Entonces, el dilema de los ciudadanos sería renunciar a la participación en el espacio público y entregar una especie de mandato para que unos pocos gestores definan el contenido y el sentido de *lo común*. Es lo que algunos estudiosos han llamado la *política de los expertos* (Inneraty, 2018)

El debate sobre la educación no es ajeno a esta situación general, pues, desde la perspectiva de “lo educativo”, los temas que estamos señalando implican plantearse las posibilidades, condiciones y contenidos de una educación ciudadana y su correspondiente pedagogía, que en nuestra opinión *debería asumir dos importantes propósitos* para contribuir a vigorizar la democracia vía mayor participación de la ciudadanía y mejoramiento de la calidad de las instituciones políticas:

- a) *configurar un sentido común fundado en los derechos humanos que permita a los ciudadanos-as vigilar, denunciar y exigir a las instituciones en las que se constituye el poder, y;*
- b) *crear capacidades cognitivas, éticas, instrumentales y convivenciales para que la ciudadanía, a través de sus organizaciones de todo tipo (civismo asociativo) contribuyan a generar en los ámbitos institucionales prácticas y procedimientos participativas e inclusivas*⁴⁶.

Es indudable que el contexto global influye de manera significativa en los cambios que experimenta nuestro país y es un factor clave para pensar la formación ciudadana. No sólo porque las corrientes de afirmación ciudadana se expresan también bajo diversas modalidades en todo el planeta porque existen problemáticas globales que impactan en lo local, generando incertidumbres, inseguridad y llamamientos a ejercer una responsabilidad social local y planetaria con respecto a temas como: el cambio climático, las catástrofes, la gestión de los recursos naturales comunes, el cuidado de la biodiversidad, el patrimonio cultural y lingüístico originario, la movilidad creciente de las poblaciones, que por razones económicas, climáticas y de conflictos internos en sus propios países emigran buscando zonas de paz e integración. Jóvenes y personas adultas son testigos de estos fenómenos y de sus impactos en la vida común no solamente a través de los medios de comunicación y las redes sociales que nos conectan en tiempo real con las situaciones crítica que enfrenta el mundo sino porque, en muchos casos son víctimas de los efectos colaterales de crisis climáticas, migratorias, económicas o de represión política.

Esta globalización de la ciudadanía tiene un componente económico sustantivo que homogeniza la gestión de las políticas relacionadas con los grandes ejes de las políticas globales del desarrollo sustentable, de la superación de la pobreza, del combate a las

46 Pierre Rosanvallon ha señalado tres dimensiones del ejercicio democrático: a) una *democracia de la expresión* (la ciudadanía toma la palabra); b) una *democracia de implicación* (la ciudadanía establece acuerdos acerca de cómo quiere su democracia y su sociedad) y c) una *democracia de intervención y de confrontación* donde la ciudadanía actúa como movimiento colectivo para conseguir lo deseado) (Rosanvallon, 2007). Nuestra tesis es que la educación ciudadana, entendida como una educación practicada en todos los ámbitos sociales y de aprendizaje y desarrollada bajo diversas modalidades institucionales (escolares y comunitarios) es una condición de posibilidad para la consolidación de estos tres modos de ejercicio democrático. Desde esta perspectiva, la educación ciudadana promueve un horizonte crítico (ético y jurídico) de las prácticas de los movimientos sociales, de las instituciones políticas y de las recreaciones democráticas que exigen los tiempos actuales bajo el tecno-capitalismo predominante. Es un contribuyente a la creación de un capital cívico capaz de mantener siempre vigente la crítica de la democracia en perspectiva de ampliarla en un sentido participativo.

enfermedades o del acceso y disfrute de servicios educativos inclusivos y de calidad. Los organismos financieros multilaterales coordinan la economía prevaleciente bajo marcos de libre comercio y de desarrollo de los mercados de intercambio de bienes, servicios y conocimiento que no logran revertir, en un sentido de mayor igualdad, las diferencias sociales que existen localmente, que impiden que las sociedades locales sean sustentables y justas.

La globalización, como fenómeno cultural, atrajo a los y las jóvenes por su capacidad de poner a su disposición tecnologías nuevas de comunicación (tics), por permitir el acceso a oportunidades de participación y pertenencia a diversos grupos de interés y de usar la conectividad en un sentido incidente en la opinión pública. Sin embargo, la globalización también tiene la contracara del desarraigo, de la puesta en crisis de las identidades vernáculas y el distanciamiento fáctico o presencial con sus congéneres suscitando una nueva generación de emociones de indignación, irritabilidad, malestar. Lo global fascina por su carácter expansivo y de alta y veloz conexión con la información disponible a nivel planetario, vivenciando la experiencia de desarrollarse humana y laboralmente sin el apego telúrico, territorial o el que otorga la transmisión cultural secular de sus grupos de pertenencia, pero a la vez la globalización invisibiliza, homogeniza y mercantiliza a los sujetos, lo que suscita, en muchos casos, sentimientos de pérdida de un sentido común y propio. En este fenómeno está uno de los orígenes de los movimientos identitarios y de demandas de reconocimiento de ciudadanías interculturales, que, por cierto, es un tema fundamental en los programas actuales de la formación ciudadana

La educación (las políticas, las instituciones y los sistemas educacionales) no son ajenas a esta realidad. Su carácter ético y su misión humanizadora exigen que se exploren modalidades de generen inclusión social, justicia educativa, acceso a los bienes comunes del conocimiento y la tecnología, es decir que sea capaz de desarrollar en las personas y en sus comunidades capacidades que les permitan ejercer una plena ciudadanía en el siglo XXI.

2. Coordinadas globales del movimiento de la educación ciudadana en la actualidad. Interrogantes y desafíos para la Educación Popular y la EPJA latinoamericana y caribeña

El despliegue económico y cultural de la globalización y sus repercusiones en las formas de organización de los mercados, de la estructura financiera, del desarrollo tecnológico y de los sistemas político impactan de manera crucial las modalidades de organización de las instituciones educativas y del rol de los educadores-as en la formación ciudadana.⁴⁷

La llamada “sociedad del conocimiento” logra paulatinamente homogenizar las pautas de socialización de los conocimientos y los modos de usar las nuevas tecnologías de comunicación. Sin embargo, en el plano de la cultura y de la educación tal hegemonía está en disputa, y una expresión de esta situación es la emergencia de movimientos educacionales

⁴⁷ Un primer marco de análisis (plenamente vigente) en nuestra trayectoria como docente e investigador en Educación para Ciudadanía en Osorio (2002)

y pedagógicos neo-paradigmáticos, que replantean la definición de las bases del “progreso” sólo en las lógicas mercantiles y sientan el sustento de un nuevo entendimiento del bienestar humano y se plantean su estrategia: ⁴⁸.

- Globalizando el debate sobre el sentido de la educación y la distribución social de los conocimientos y saberes en perspectiva de una sociedad justa y de una democracia participativa.
- Generando movilizaciones culturales y políticas que buscan un giro epistémico en las agendas globales de las políticas educativas poniendo en el centro el cuidado de la Vida en todas sus manifestaciones (UNESCO, 2016)
- Desarrollando nuevas maneras de expresión ciudadana, que valoren la “proximidad”, el cuidado, los vínculos locales y los saberes propios de las diversas culturas y pueblos; y:
- Fortaleciendo las capacidades de gestión ciudadana de los gobiernos locales y regionales y de la “gobernanza” de los ecosistemas, subrayando el rol de la educación durante toda la vida como sustento de la construcción del Desarrollo Sustentable, en la línea del Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) al 2030.

Estas cuatro grandes dimensiones han configurado un movimiento global por una la justicia educativa que demanda urgentemente asociar las políticas educativas con “giros” epistémicos, políticos e institucionales tales como:

- La ampliación del sentido de la educación y del aprendizaje permanente como derechos humanos que deben ser garantizados por el Estado y cuyas modalidades de desarrollo deben estar contenidas en políticas educativas generadas con la participación de los ciudadanos-as y sus comunidades
- El reconocimiento de nuevas modalidades institucionales de aprendizajes gestionadas por movimientos sociales, gobiernos locales y comunidades indígenas y que se propongan generar y profundizar los saberes y capacidades necesarias para una “cultura de sustentabilidad integral” (UNESCO; 2016), tales como las escuelas comunitarias, los proyectos de educación intercultural, de educación ambiental y de educación popular
- El reconocimiento del acceso de la población a las Tics como una condición de inclusión democrática (democracia digital), formando capacidades locales para el uso de éstas en los procesos de socialización crítica de los ciudadanos-as y de incidencia efectiva en la política en sus países.
- El fortalecimiento de la educación ciudadana, en todas sus modalidades (comunitaria, escolar, mediática) como un recurso que acrecienta el capital cívico (empoderamiento, civismo asociativo)) de las comunidades y permite su movilización en la defensa y promoción de los derechos humanos en todas sus generaciones y la lucha contra todo tipo de discriminación.

48 UNESCO identifica su plan global al 2030 como una estrategia humanizadora de la educación en contraste a visiones exclusivamente economicistas (UNESCO, 2016)

Sin embargo, es preciso reconocer que la educación para el ejercicio pleno de la ciudadanía es aún un motivo conflictivo, genera debates políticos y jurídicos, disputas de “memorias históricas”, controversias éticas y discusiones sobre los programas de estudio que los Estados deben implementar para promover y educar los derechos humanos y ciudadanos. Por esta razón, consideramos que, dado que nuestra sociedad está enfrentando una crisis de desafecto y desconfianza de los – las ciudadanas-os con las instituciones políticas, es crucial profundizar el debate acerca de una re-fundamentación ética de la democratización de los países y explorar las posibilidades de una educación ciudadana apta para devolver el crédito a las instituciones públicas, tanto en su rol de mediadoras de la deliberación ciudadana, asegurando la resolución siempre no-violenta de los conflictos y de las controversias, como de garantes de los derechos humanos y ciudadanos (Lechner: 1997).

En este contexto, es importante discutir la relación entre educación, ética y Ciudadanía para abrir una agenda programática, orientada al desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas, sobre los retos de la educación para la ciudadanía, en el contexto de las reformas educativas en curso. Se trata de promover una educación inspirada en valores que en la trayectoria ética y jurídica se han reconocido y valorado como de “beneficio humano común” en una época mercantilizada, segregadora y que tiende a descartar a pobres y marginados (Francisco, 2015; Bauman, 2011)).

Si bien estamos ante una declinación de la idea del beneficio común de la política, emergen movimientos, organizaciones no gubernamentales y plataformas sociales (algunas de ellas específicamente dedicadas a la formación ciudadana), que generan una circulación de aprendizajes y constituyen organizaciones con un alto potencial crítico.

En el desarrollo teórico contemporáneo, se distinguen dos dimensiones de la Ciudadanía: la primera, que podemos llamar, “jurídica” que se refiere a las garantías que tienen las personas de ejercer sus derechos humanos en la comunidad política bajo su modalidad de Estado, y la “dimensión convivencial” que se refiere a las dinámicas sociales, comunicacionales y morales que configuran las relaciones políticas en términos de inclusión, participación, reconocimiento de las manifestaciones identitarias, cuidado y no-discriminación. (Wymlicka, Wayne, 1996; Rosanvallon, 2012; Fierro, 2015).

Ambas dimensiones convergen en una definición que llamamos “compleja” de Ciudadanía que la concibe como la plena de pertenencia a una comunidad política organizada, que reconoce y promueve los derechos y las responsabilidades de las personas, en un contexto de mutua reciprocidad y respeto a los procesos identitarios y a las condiciones constitutivas diferenciales de comunidades culturales diversas y de grupos minoritarios que se expresan en la sociedad (Wymlicka, Wayne, 1996). Ciudadanía supone entonces, según esta versión, un proceso social de construcción de un sentido común público, que se construye de manera vinculante a través de las instituciones democráticas, en el cual la educación es un factor relevante, en la medida que se propone desarrollar capacidades morales y cívicas para participar en la res publica. Desde esta mirada adquieren gran relevancia la enseñabilidad de las capacidades cívicas, y lo virtuoso de relacionar la libertad y la autonomía individual con los intereses comunitarios.

Este concepto de Ciudadanía posee un carácter normativo lo que permite el aseguramiento del ejercicio de derechos fundamentales y le otorga al individuo un rasgo de

“solidario voluntario”: el - la ciudadano-a es un sujeto activo que se constituye en la comunidad política, que puede ser en el contexto actual una “comunidad de comunidades”, es decir una comunidad pluri-comunitaria, pluri cultural y pluri lingüística. Además, la Ciudadanía, así entendida, plantea la necesaria formación de ciudadanos-as “capaces” y participativos-as en “lo público”, tanto a través de entidades políticas convencionales como de organizaciones de interés común que surgen desde la sociedad civil (lo que hemos llamado en este documento el civismo asociativo

La Ciudadanía, entonces, no sólo es el atributo jurídico de la democracia, sino también es un proceso comunicacional, de generación de sentidos comunes, de desarrollo de capacidades reflexivas, argumentativas y deliberativa que acrecienten el capital cívico democrático y la participación ciudadana. *Así, Ciudadanía es el ámbito en el cual las sociedades llegan a construir su “sentido de lo común”.*

El *atributo ciudadano* de la democracia se manifiesta en consensos efectivos que resultan de la deliberación y del reconocimiento de las diversidades y del legítimo disenso. El consenso debe ser fruto de la actuación ciudadana deliberante y conectada activamente, y no el resultado de las decisiones de los que ya hemos llamado “administradores expertos de la incertidumbre y del riesgo” (Inneraty, 2018) La Ciudadanía se configura en la medida que se desarrollan capacidades para la actuación ciudadana, por lo que no existe Ciudadanía sin aprendizajes; de ahí el carácter estratégico que tiene la formación ciudadana en el fortalecimiento de la democracia.⁴⁹

49 Nos parece relevante destacar, en relación con lo planteado en este apartado, el concepto de Ciudadanía como un proceso permanente de creación de capacidades. La educadora mexicana Teresa Yurén (2014) identifica la siguiente taxonomía de capacidades para el desarrollo de Ciudadanía:

- Capacidad de reivindicar derechos y cumplir obligaciones
- Capacidad de deliberación en diversos espacios de participación
- Capacidad de indignación con sentido de justicia
- Capacidad de agencia (actuación con incidencia)
- Capacidad de recuperar las memorias democráticas

Como resultado de los talleres que hemos realizado con diversos grupos de docentes, estudiantes y líderes sociales hemos construido el siguiente cuadro de los atributos de la Ciudadanía convocando a los y las participantes a identificar las capacidades y aprendizajes que desde la formación ciudadana son necesarias desarrollar en distintos contextos culturales, etarios y niveles de la enseñanza formal

Atributos de la Ciudadanía

Capacidades y aprendizajes que desarrollar para el ejercicio de una Ciudadanía Plena

- Atributo jurídico: reconocimiento y exigibilidad de derechos
- Atributo político: disponibilidad al asociativismo y acciones colectivas
- Atributo social: acceso a bienes públicos que satisfagan necesidades básicas del desarrollo humano
- Atributo económico: participación y disfrute de los bienes y servicios generados por la sociedad sin exclusiones por las lógicas del residuo estructural de las economías de mercado (por ejemplo, empleo decente, derechos de los y las consumidores-as)
- Atributo ecológico: acceso y disfrute a bienes naturales comunes. Justicia ecológica. Consumo sustentable
- Atributo comunicacional: argumentación y deliberación. Capital intercultural efectivo. Resolución no-violenta de conflictos
- Atributo cultural: reconocimiento de diversidades, no discriminación. Derechos lingüísticos vernáculos y de los pueblos indígenas
- Atributo educacional: derecho humano a la educación durante toda la vida. Justicia educativa-curricular
- Atributo de género: Reconocimiento y garantías de derechos identitarios, educación no – sexista; no violencia por razones de género
- Atributo etario: no discriminación etaria. Solidaridad intergeneracional. Derechos previsionales
- Atributo mediático: acceso a redes, uso ciudadano y educativo de tecnologías de información. Inclusión y alfabetización digital
- Atributo del cuidado: No humillación como condición de pertenencia a la comunidad política; cuidado empático, participación en redes de acompañamiento en el riesgo
- Atributo memorial: Memoria de la democracia, participación en comunidades memoriales para la promoción de los derechos humanos

3. Enfoques para una pedagogía de la formación ciudadana. El necesario debate sobre Ciudadanía y formación (para la participación) política en la Educación Popular y en la EPJA

La relación entre Política, Pedagogía y Ciudadanía tiene su historia ⁵⁰. En la matriz freireana de la Educación Popular y de la EPJA la formación política en una dimensión clave de la pedagogía del oprimido y de la liberación. Se la entiende como el desarrollo de capacidades para la vida en común y para diseñar proyectos de Vida personales y comunitarias. El estudio, la lectura y la comprensión del mundo y sus conflictos es una condición para que los sujetos lleguen a ser plenamente humanos.

En las sociedades desarrolladas la transformación acelerada de los públicos demandantes de educación y la ampliación de los derechos sociales reconocidos por el Estado, condujeron a la expansión de proyectos educativos tendientes a educar en los derechos ciudadanos y en la ética democrática. Versiones centradas en el fortalecimiento de la responsabilidad social de los individuos (versión liberal), en la formación de virtudes cívicas (republicanismo) y en el asociativismo civil (comunitarismos) produjeron el desarrollo de una educación ciudadana que llegó a la escuela bajo diversas modalidades y sujetos (Wymlicka, Wayne, 1996; Bolívar, 2007)).

En los pasados años sesenta, en estas mismas sociedades, emergen, como contraparte de la versión liberal de ciudadanía, movimientos sociales y pedagógicos, especialmente el feminismo y el ecologismo político, que configuran un concepto integrador de ciudadanía que propone que la formación de los-as ciudadanos-as debe asumirse en el marco de proceso crítico a los modelos políticos y económicos predominantes (Giroux, 1993).

Esta versión crítica de la ciudadanía ha generado debates sustantivos en las políticas educativas referidos a la formación política y a la pertinencia de asumir las nuevas modalidades de aprendizajes ciudadanos promovidas por los movimientos sociales. Lo que también impacta en los debates y controversias acerca de la identidad y contribución ciudadana de la propia EPJA. ⁵¹

Actualmente el debate ético-pedagógico nos está planteando un asunto clave para el pensamiento educativo y su relación con la formación ciudadana: el tema de la fundamentación, la normatividad, los criterios de verdad y las posibilidades de construir un lenguaje de consenso basado en principios de justicia; lo que significa asumir que

50 Véase un completo estudio de la trayectoria de la educación ciudadana y de sus actuales problemas y desafíos pedagógicos, curriculares, docentes e institucionales que enfrenta en la actualidad en los países de América Latina en Madgenzo, Pavéz (2015). Madgenzo y Pavéz desarrollan una propuesta de educación ciudadana en cuanto educación para los derechos humanos bajo una pedagogía llamada controversial. Los autores definen la educación ciudadana en función de los siguientes ejes: a) educación político-transformadora; b) una educación integral-holística; c) una educación ético-valórica; d) una educación constructora de paz; e) una educación constructora de sujetos de derechos. El texto referido es un destacado material para la formación de docentes que participan en la educación ciudadana

51 Para una visión crítica y propositiva de la relación ciudadanía – educación y sus implicancias pedagógicas actuales a nivel escolar véase Ytarte, Moreno, Hipólito (2016). Basados en Cortina (1997) proponen tres ámbitos claves para la educación ciudadana: a) el ejercicio de la propia autonomía y la expresión de la individualidad; b) el desarrollo la sociabilidad, el interés común, la perspectiva social y ciudadana acerca de los derechos que deben ser respetados; c) la participación social en todas sus dimensiones y la inserción en proyectos comunes

toda reflexión educativa implica necesariamente un metalenguaje al que hay que recurrir (Wymlicka, Wayne, 1996)

Perspectivas neo-pragmáticas rechazan la pretensión de fundar un vínculo único entre universalismo, racionalismo, los fundamentos ilustrados de democracia moderna y de los derechos humanos a la manera de imperativos morales de validez moral y culturalmente absoluta. Lo que se plantea, desde tal visión, es que la “acción ciudadana” está constituida por una variedad de prácticas y movimientos-redes, destinados a persuadir a las personas y sus comunidades para que amplíen su acción solidaria y de promoción y ejercicio de los derechos humanos hacia ámbitos como la justicia de género, la justicia ecológica, la justicia educativa y la justicia intergeneracional. La democracia dependería, entonces, de la *capacidad de proximidad, sensibilidad y compromiso* de las personas por causas justas (los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente, por dar dos ejemplos) , sin necesidad de recurrir a un *discurso de fundamentos* , pero sí contando con personas dispuestas a participar y *actuar-con-otros-as para fines públicos* (Wymlicka, Wayne, 1996)

Es en este contexto es preciso reconocer que el desarrollo de nuevos movimientos sociales, la expansión y el fortalecimiento de la educación comunitaria y abierta y de la investigación-acción intercultural en las escuelas , la emergencia de enfoques pedagógicos inspirados en la educación popular , la sistematización de la “pedagogía crítica” (Giroux, 1997; Apple 2018, Wrigley, 2007) y la “deconstrucción” de la política convencional, ha generado nuevas redes de aprendizaje y la configuración de sujetos móviles e híbridos, que amplifican en el debate lo que hemos llamado ciudadanía compleja , dando paso a un nuevo ciclo de la educación ciudadana y cuyas orientaciones más relevantes han sido:

- Proponer una educación de la diferencia, que valora el pluralismo y respeta los derechos de las minorías y de los diversos grupos culturales.
- Promover procesos de construcción de identidad desde los contextos particulares de cada sujeto individual o colectivo.
- Considerar las condiciones particulares de cada comunidad para ampliar la dinámica de generación y exigibilidad de nuevos derechos ciudadanos que surgen de las demandas propias de la “diferencia” (género, etnia, lengua, edad, lugar de residencia).
- Desarrollar no sólo un discurso de crítica, sino también de posibilidad, por tanto, debe asociarse a dinámicas colectivas destinadas a crear nuevos órdenes a través de acciones políticas disruptivas
- Constituir las escuelas como esferas públicas o esferas ciudadanas y entender el gobierno escolar como fruto de relaciones de autogobierno y de proyectos educativos contruidos por el conjunto de los-as actores de las comunidades educativas (docentes, estudiantes, familias, vecinos-as, organizaciones ciudadanas locales.).
- Promover los cambios educativos y curriculares no sólo como el resultado de intervenciones técnicas, sino procesos de creación intercultural con alta participación ciudadana en el diseño, implementación y evaluación de programas de formación ciudadana

- Reconocer que la profesionalidad de los-as educadores-as se nutre de las “estimativas éticas” que desarrollan en su trabajo. Son sujetos claves de la formación ciudadana en las escuelas y su compromiso en pedagógica y ética
- Definir que una pedagogía para la formación ciudadana debe asumirse como:
 - a) un proceso de producción de identidades en relación con sistemas de poder, redes sociales e intercambio de saberes.
 - b) una visión política que forme parte de una plataforma para revitalizar la vida pública democrática.
 - c) una ética democrática que dé sentido a las circunstancias del sujeto y a sus prácticas sociales a nivel micro y macro ciudadanos.
 - d) una narrativa (un “relato de sentido”) que articule desde lo contingente, lo natal-cotidiano y lo político, combinando el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad para que la formación ciudadana permita a los -as sujetos contar con a un horizonte ético que inspire su *vida con otros-as* (Bárcena, Mélich, 2000) ⁵²

4. Disputas y posiciones sobre formación ciudadana y aprendizaje político en la educación

Como hemos señalado anteriormente la tensión principal que resulta de la globalización es la forma asimétrica en que se desarrollan las dinámicas económicas del fenómeno (concentración del poder, mercantilismo extremo, exclusión estructural, monopolización del conocimiento) y las demandas democráticas, de inclusión y de bienestar de los-as ciudadanos-as (Bauman, 2011). Los sistemas democráticos se muestran resistentes a reconocer la diversidad de actores y culturas que se expresan en los países. Un conservadurismo jurídico transversal impide, por lo general, el despliegue de las nuevas formas democráticas de expresión, de participación y de resolución de los conflictos más candentes de esta época (como son los ambientales, culturales, laborales y género y de reconocimiento de autogobierno de los pueblos indígenas)

Populismos autoritarios tampoco reconocen esta cultura de emergencia democrática autónoma y confunden la retórica de la refundación constitucional con lo que significa un pacto social democratizador, que reconozca el derecho de la ciudadanía a someter los regímenes institucionales a una revisión consecuente con los principios de los derechos humanos.

Preguntémonos qué implica pensar e implementar programas de formación ciudadana que respondan a estos signos de los tiempos complejos de acuerdo con los criterios que hemos planteado en los apartados anteriores. En nuestra opinión es importante relevar previamente un aspecto: las iniciativas de educación para la ciudadanía que se han implementado desde

52 El Plan Nacional de Derechos Humanos del Estado Chile 2018-2021 puede ser un marco propicio para desarrollar ese relato

los años noventa pasados, en el marco de reformas educativas y de modernización curricular que buscan poner a tono el rol de las escuelas con la formación ciudadana y constitucional (Osorio, 2006) han devenido, sobre todo en el ámbito no-formal, en experiencias y proyectos innovadores, que han permitido la ampliación del concepto de formación ciudadana más allá de la enseñanza de los “contenidos doctrinarios y constitucionales de la democracia” (la educación cívica tradicional). Se han asumido nuevos desafíos curriculares y culturales (Madgenzo, Pavéz, 2015), como son los temas del medio ambiente, la no discriminación, los enfoques de género, los derechos de los pueblos indígenas, y la ampliación de la enseñanza de la ciudadanía a ámbitos sociales y económicos y al estudio de las violaciones de los derechos humanos durante el ciclo de las dictaduras militares en Chile y en América Latina, en el marco de una “pedagogía de memoria” (Osorio, 2006; Rubio, 2013 a; Rubio, 2013 b)

Sin embargo, según nuestro análisis, en el debate sobre las propuestas de educación ciudadana necesarias en el actual contexto se disputan dos enfoques⁵³:

- a) El primer enfoque se fundamenta en la noción de gobernabilidad democrática. Su argumento es el siguiente: las democracias latinoamericanas requieren modernizar sus instituciones, especialmente sus parlamentos y el poder judicial, aumentar los índices de transparencia, implementar mecanismos que procesen conflictos sociales cuyo factor principal debe ser un sistema de partidos políticos sólidos, acrecentar el acceso a una educación de calidad y desarrollar políticas de combate a la pobreza y de protección social. Todo esto en el marco de un modelo de mercado, cada vez más expansivo y vertebrador de las relaciones sociales y de la vida cotidiana de las personas, que no se somete a discusión; aún más, se trata de dotar a los sistemas políticos de una racionalidad liberal que permita la consolidación de la inversión extranjera, la seguridad mercantil y una postura fiscalizadora moderada del Estado en relación con el funcionamiento del mercado. Este esquema se asocia a los valores de la democracia representativa y si bien se reconoce los déficits en el funcionamiento de ésta se apuesta por la modernización constitucional y el desarrollo de políticas de la llamada “igualdad de oportunidades” (Dubet, 2010). Los derechos humanos se reconocen como atributos constituyentes de la democracia y se plantean los diseños de gobernabilidad en perspectiva de conseguir que la democracia sea capaz de moderar y consensuar la garantía y la exigibilidad de estos derechos en todas sus generaciones. Retóricamente se reconoce que el sistema educativo tiene un rol fundamental para sustentar una cultura cívica que desarrolle esta democracia de los consensos y que asegure que los llamados sectores emergentes se expresen o se confronten dentro de los marcos de la democracia representativa. En las reformas curriculares se ha acentuado el peso de la enseñanza de los valores ciudadanos desde este enfoque de civismo democrático (IEA, 2010; Cox, 2010; Cox, 2013)
- b) Un segundo enfoque sitúa la educación ciudadana desde la perspectiva del desarrollo de una educación ética (o formación en valores) ampliando el carácter de la enseñanza de los derechos humanos y ciudadanos hacia una concepción educativa que remite la acción formativa a la esfera contingente y próxima de actuación moral y social de los sujetos. Se hablará de una educación deliberante y de la *formación de estudiantes*

53 Hemos desarrollado este tema más detalladamente en Osorio (2015, 2016)

deliberantes, poniéndose el acento en las capacidades relacionadas al saber convivir y a la participación de los-as jóvenes ante los asuntos de interés público (Madgenzo, 2011)

Según esta orientación, las esferas de la educación ciudadana están mediadas por una idea de ciudadanía democrática que se constituye no sólo desde lo institucional sino también:

- desde la práctica de una *ética política que se expresa en la voluntad de construir sentidos comunes para participar en el ámbito público*;
- en el desarrollo de *la autonomía moral y la responsabilidad social de los sujetos*;
- en la *generación de acciones colectivas para la democratización* de la sociedad, a través de *la participación* en los procedimientos existentes para exigir derechos al Estado;
- en la promoción de *una subjetividad sensible* a la ayuda mutua, al reconocimiento de las diversidades culturales y de género, al cuidado del medio ambiente

Núcleos de Contenidos de la Formación Ciudadana	Capacidades y aprendizajes
Ética de lo común	Alteridad / Apertura a la acción colectiva – comunitaria. Reconocimiento de diversidades. Interculturalidad
Autonomía moral y responsabilidad social	Desarrollo Humano y comunidad. Civismo asociativo
Democracia: valores, institucionalidad	Participación, deliberación, resolución no violenta de los conflictos
Ciudadanía Global: Desarrollo Sustentable y responsabilidades planetarias	Alfabetización ecológica

Lo planteado nos dan pie para explorar lo que constituye el mapa de contenidos de la educación ciudadana y sus diversos planos de significación pedagógica de la misma. Para explorar estos planos y someterlos a debate consideramos que la educación ciudadana debe definirse y sustentar sus dispositivos didácticos y metodológicos en :

- a) Una pedagogía acerca los atributos jurídicos de la democracia, es decir sobre el reconocimiento, la protección y el ejercicio de los derechos civiles y las libertades públicas reconocidas en un Estado de Derecho. En sentido estricto, podemos decir que esta definición tiene como fuente genuina la tradición liberal-democrática de ciudadanía. Una agenda de fortalecimiento de la ciudadanía en este ámbito se relaciona con las reformas políticas-institucionales que permitan formas de participación directa, iniciativa popular de ley, libre acceso a la información del gobierno (contabilidad pública), control ciudadano de las políticas gubernamentales, gestión participativa de los presupuestos locales , incorporación de la revocación de mandato de los representantes elegidos por votación popular, la democratización de los gobiernos regionales, entre otros asunto no menos importantes. En este plano el concepto de

ciudadanía se vincula con el respeto cabal de los derechos humanos y es un verdadero test de calidad democrática de la institucionalidad del Estado en un nivel fundamental.

- b) Una pedagogía sobre el reconocimiento y respeto de la diversidad, la inclusión, la no-estigmatización social y la no-discriminación. En este plano, distinguimos demandas como un marco legal que sancione la no discriminación, el respeto de los derechos de los emigrantes y el cumplimiento de los compromisos internacionales y multilaterales que han suscrito el Estado (Gobierno de Chile, 2017).
- c) Una pedagogía sobre el reconocimiento de las comunidades y organizaciones de la sociedad civil como actores que deben ser valoradas, reconocida, consultadas e incluidas en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas nacionales, regionales y locales. Sólo así podemos aspirar a tener una ciudadanía basada en un capital cívico y social que permita estándares básicos de confianza en la sociedad
- d) Una pedagogía sobre el proceso comunicacional y deliberativo que sustentan las democracias vigorosas y sobre el proceso de producción social de los valores en éstas generando de recursos morales, cívicos y sociales que capaciten a los-as ciudadanos-as para el pleno ejercicio de participación democrática en sus diversas formas (Rosanvallon, 2007). Se debe entender que la democracia es principalmente una experiencia ciudadana, de participación en la vida comunitaria y de autonomía moral de los sujetos buscando el cuidado y la justicia de y para los otros (los próximos). Esta definición tiene un carácter normativo y práctico a la vez. Son precisamente, estos factores (que constituyen una cultura política) son los que le dan legitimidad y sustento a la democracia. La ciudadanía es un “argumento”, una “estimativa ética”, no sólo es un fenómeno sociológico, pues refiere a una manera de experimentar la democracia y el desarrollo institucional de la misma: desde la perspectiva de la educación implica valorarla como escenario de proyectos de cambio, reconociendo la pluralidad o diversidad de los sujetos participantes en las diversas modalidades educativas. Por ello es preciso, la formación ciudadana debe promover el asociativismo, la confianza en los proyectos comunitarios y la habilitación para la participación, la argumentación y la deliberación ciudadana en los ámbitos micro, meso y macro sociales (Yurén, 2014)

La estrategia de una educación ciudadana debe orientarse a generar capacidades comunicacionales en los movimientos y espacios de convivencia ciudadana (organizaciones de base, barriales, ecológicas, etc.) alentando su potencial crítico. Estos son los terrenos de la discusión ciudadana primordial, donde los individuos se encuentran en cuanto personas públicas, realizan el aprendizaje de las libertades públicas, se crean competencias para la convivencia en la diversidad y se produce la nueva alfabetización para el autogobierno de sí y de las comunidades de pertenencia⁵⁴

5. CONCLUSIONES

54 Sobre la educación en cuánto formación de sujetos en una época de crisis de “subjetividad”, de agotamiento de las acciones colectivas tradicionales sólo clasistas y gremiales y de reivindicación de la diversidad sin proyectos comunes de neo-socialización que trascienda el mercadismo extremo como única vía de vertebración de lo social y de lo político véase el reciente libro de Touraine (2016)

- a) La democracia (deliberativa, participativa e inclusiva) supone una moralidad pública compartida por los ciudadanos (as): ella se fundaría en los derechos humanos. Esta es una afirmación que comparten los teóricos y el sentido común de la gente. En nuestro país el tema predominante entre los movimientos ciudadanos es no sólo justificar y demostrar en la práctica la relación entre ética y democracia sino conseguir una revitalización ética de la sociedad. Este tema “clásico” del vínculo entre teoría política y práctica ética se actualiza en los términos de que la democracia requiere sostenerse en procedimientos donde “lo deseado” debe validarse deliberativamente, participativamente, comunicacionalmente. De ahí el valor de la imagen de la “*plaza pública*” para indicar el atributo comunicacional de toda acción política y de la institución democrática.
- b) Junto al sentir común acerca del “des crédito” de la política existente constatamos un proceso más profundo que marca una tendencia clave para entender la actualidad de nuestro país: estamos viviendo cambios en el sentido, modalidades y lenguaje de la política. *Desde el punto de vista de la formación ciudadana se requieren reconstruir los códigos interpretativos y hacer nuevos mapas cognitivos para comprender y actuar la política, en que la contribución de la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades es clave en el sistema educacional*
- c) La formación política en el contexto de ciudadanía emergente no puede plantearse sino como una propuesta en transición (en obra) pues la misma política está en transición. La democracia se nos presenta sin un sentido unívoco. Cognitivamente es preciso complejizar la mirada. Estamos siendo partícipes de nuevos procesos de diferenciación social. Existe una crisis del sentido de lo común.
- d) Una pregunta clave para la formación ciudadana es cuál es el lugar de la política y el valor de esta. Máxime en un contexto donde el mercado adquiere una gravitación extrema en lo social. La mercantilización de las más diversas relaciones humanas moldean un nuevo tipo de socialización. El mercado se impone a la política y se reestructura la relación entre lo privado y lo público. El espacio público es mucho menos condicionado por la política que por el mercado. Desde una perspectiva crítica esto significa que lo público está siendo un espacio mitigado para el desarrollo de la ciudadanía, pues el mercado adquiere un carácter vertebrador muy severo, y sus marcos establecen las medidas de las propias relaciones sociales (competencia, productividad, eficiencia, precarización laboral, endeudamiento, vulnerabilidad sanitaria y previsional).
- e) Diversos movimientos ciudadanos se plantean en esta coyuntura la consigna de ciudadanizar la política (Arditi, 2007), planteando el desplazamiento del eje de la acción política del Estado a la ciudadanía. Este es sin duda otro tema clave de la agenda de debate de la formación ciudadana. La política institucional restringe su campo de acción, son más limitados los recursos disponibles para “hacer política institucional” y el financiamiento de las acciones públicas se hace inalcanzable para los movimientos ciudadanos autónomos. Por ello la acción pública de estos movimientos se hace en el límite de la política performativamente. Se produce una des-formalización de la política, un desborde ciudadano de la política institucional. Esta situación disminuye la distancia entre la política y la sociedad, pero simultáneamente provoca un vaciamiento de las instituciones políticas y su crisis de credibilidad.

- f) Es preciso refundar el concepto de gobernabilidad: desde una perspectiva de ampliación democrática, gobernabilidad debe ser el conjunto de acciones asociadas a la creación de relaciones ciudadanas mediatizadas por procedimientos e instituciones democráticas, en que la relación gobierno-ciudadanía está normada por procedimientos de balance, fiscalización, revocación de mandatos y un constante perfeccionamiento de las reglas. La formación ciudadana debe enseñar que, en tal sentido, gobernabilidad (o más propiamente *gobernanza*) es una manera de articular poder político y ciudadanía a través de una democracia participativa.
- g) La formación ciudadana debe constituirse desde la idea de ciudadanía como condición social, como atributo, como el contenido de plena pertenencia a una comunidad política particular y como la capacidad de cuestionar y controlar a la autoridad, involucrándonos en las discusiones públicas (Arditi, 2007). Esto es entender la ciudadanía como racionalidad pública, lo que pedagógicamente significa aprender a argumentar, dar razones, deliberar, desarrollar la racionalidad comunicativa de los ciudadanos
- h) La Ciudadanía se ha referido en una primera era al estatuto jurídico del individuo en cuanto: a) sujeto de derechos, y: b) sujeto de deberes con el Estado. Esta dimensión de la Ciudadanía ha sido codificada paulatinamente de manera positiva en el orden legal de los países democráticos. Luego, en una nueva era, se distingue no sólo la dimensión, “jurídica” sino también la dimensión “histórica” o “convivencial” que refiere la Ciudadanía a dinámicas sociales y culturales que han extendido el repertorio de derechos configurando nuevas formas de representación política y de las relaciones entre los ciudadanos y el Estado. En esta última versión inspira el enfoque pedagógico que consideran la Ciudadanía como un proceso paulatino de mejoramiento positivo de los derechos ciudadanos generado por la acción de los movimientos sociales. En una tercera era la Ciudadanía se ha concebido como un modo de: a) pertenencia y vinculación a una comunidad política y; b) de reconocimiento práctico de derechos y de obligaciones de los individuos en relación a otros que pudieran tener otras formas de pertenencia, pero de igual forma respetan este régimen de reciprocidad. A esta forma de Ciudadanía se le ha llamado “Ciudadanía de reciprocidad” o bien “Ciudadanía de reconocimiento” y se define como un argumento moral que se expresa en conceptos prácticos como solidaridad, reciprocidad y confianza. Desde esta perspectiva las definiciones de Ciudadanía no se reducen sólo a sus referentes modernos occidentales, tales como universalidad e igualdad sino que se amplía a la consideración de que la Ciudadanía es un conjunto de recursos cívicos y éticos para el ejercicio expresivo, participativo y confrontaciones-generativo de la democracia. Desde esta mirada adquieren gran relevancia el desarrollo de “capacidades ciudadanas”, tal como lo hemos señalado en el transcurso de este documento. Estas tres eras de Ciudadanía son las fuentes para una formación ciudadana de nueva generación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*, LOM: Santiago
- Arditi, B. (2007). *Ciudadanía de Geometría Variable y Empoderamiento social: una propuesta*, en PNUD, *Ciudadanía y Desarrollo Humano*, Cuadernos de Gobernabilidad Democrática 1, Siglo XXI: Buenos Aires
- Bárcena, F., Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*, Paidós: Barcelona
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*, FCE: Buenos Aires.
- Beck, U. (2002) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Paidós: Barcelona
- Bolívar, A (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, GRAÓ: Barcelona
- CEPAL (2014). Pactos para la Igualdad: hacia un futuro sostenible. CEPAL: Santiago. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36692-pactos-la-igualdad-un-futuro-sostenible>
- Cortina, A (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial: Madrid
- Cox, C. (2010). *La Educación Cívica en los Curriculum Vigentes*, en Tedesco, Juan Carlos, *Educación y Justicia: el sentido de la educación*, Fundación Santillana: Madrid. Disponible en: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201011/documento_bsico.pdf
- Cox, C. (2013). *El Principio de Fraternidad en los Valores, Instituciones y Relaciones Sociales en la Educación Escolar Latinoamericana*, en Mardones R., *Fraternidad y Educación*, Ciudad Nueva: Buenos Aires
- Cox, C., Castillo, J.C. (Editores) (2015). *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias, Resultados*, Ediciones UC, Santiago
- Cheresky, I. (2015). *El nuevo rostro de la democracia*, FCE: México DF.
- Delors, Jacques, (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*, Santillana-Unesco: Madrid.
- Dubet, F. (2011) . *Repensar la justicia social*, Siglo XXI: Buenos Aires
- Espinoza, O., González, L. E. (2016). *Educación de adultos y formación ciudadana: el caso chileno*, Revista Lusófona de Educación 34
- Fernández, M. (2015). *La educación en la encrucijada*, Fundación Santillana: Madrid
- Fierro, J. (2015). *La ciudadanía y sus límites*, Editorial Universitaria: Santiago
- Francisco (2015). *Laudato si*, Editorial San Pablo: Santiago
- Garretón, J.A. (2012). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado*, Arcis-Clacso: Santiago
- Giroux, Henry (1993). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*, Siglo XXI: México DF
- Giroux, Henry (1997). *Cruzando Límites. Trabajadores Culturales y Políticas Educativas*, Paidós: México DF
- Gobierno de Chile (2017). *Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-2021*. Disponible en: <http://planderechoshumanos.gob.cl/>
- IEA (2010). *Informe IEA sobre Educación Cívica (2010)*. Disponible en : http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Initial_Findings_Spanish.pdf
- Inneraty, D. (2018). *Política para perplejos*, Galaxia Gutenberg: Madrid
- Lechner, Norbert, (1996). *¿Por qué la Política ya no es lo que fue?*, Revista Foro 29
- Scott, C. (2015). *¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?*, Documentos de Trabajo ERF 15, UNESCO: París
- Madgenzo, A. (2011). *Formación de Estudiantes para una Democracia Deliberativa*, Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140505.pdf>

- Madgenzo, A., Pavéz, J. (2015). *Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde una perspectiva controversial*, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal: México DF
- Mansuy, D. (2016). *Nos fuimos quedando en silencio. La agonía del Chile de la transición*, Instituto de Estudios de la Sociedad (IES): Santiago
- MINEDUC (2004). *Formación Ciudadana. Informe de la Comisión convocada por el Sr. Ministro de Educación, Sergio Bitar, para proponer una visión fundada de los nuevos requerimientos de una ciudadanía democrática*, Disponible en: <https://formacionciudadana.mineduc.cl/estudios-y-orientaciones/>
- OCDE (2010). *Habilidades y competencias para el siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio de los países de la OCDE*, EDU Working Paper 41
- Osorio, J. (2002). *Pedagogías ciudadanas: mapas actuales de sus propios e híbrido aprendizajes de la com(per)plejidad*, Contexto e Educacao 67. Disponible en: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1167>
- Osorio, J. (2006). *Educación para los Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria*, en Osorio, J. y Rubio, G., *El Deseo de la Memoria. Escritura e Historia*, Escuela de Humanidades y Política: Santiago
- Osorio, J. (2015). *Educación para la ciudadanía: debates pedagógicos sobre el aprendizaje democrático y los derechos humanos en Chile y América Latina*, Revista Temas de Educación 20, Universidad de La Serena
- Osorio, J. (2016). *Ciudadanías en movimiento: una agenda para una educación ciudadana crítica*. Disponible en: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/EGR09-01-Osorio-Castellano.pdf>
- Osorio, J. (2017). *Formación ciudadana en la educación de personas jóvenes y adultas: dilemas y desafíos docentes*. Presentación en el Encuentro Nacional de Redes Pedagógicas convocado el MINEDUC-Chile, Iquique
- PNUD (2011). *El estado de la ciudadanía. Transformaciones, logros y desafíos del Estado en América Latina en el siglo XXI*, Random House Mondadori : Buenos Aires
- Rubio, G. (2013 a). *El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria*: Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200023&script=sci_arttext
- Rubio, G. (2013 b). *Política, Memoria y Pedagogía*, LOM: Santiago
- Rosanvallon, P. (2007). *La Contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Ed. Manantial: Buenos Aires
- Rosanvallon, R. (2012). *La sociedad de los iguales*, RBA: Barcelona
- Schulz, W, Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losuto, B. (2010). *Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA*, IEA: Ámsterdam
- Schulz, W, Ainley, J., Fraillon, J., Agusti, G., Kerr, D., Losuto, B, Friedman, T. (2016). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study. International Report*, IEA: Ámsterdam
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*, FCE: Buenos Aires
- Touraine. A. (2016). *El fin de las sociedades*, FCE: México DF
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, UNESCO: París
- Unión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. (Recomendación del Parlamento Europeo)*

- Vargas, C, (2017). *El aprendizaje durante toda la vida desde una perspectiva de justicia social*, Documentos Temáticos 21, UNESCO: París
- Williamson, G. (2017). *Is the interculturalisation of Chile's universities a real possibility?* , Arts and Humanities in Higher Education. February 16,1. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1474022215600924>
- Wymlicka, Will - Norman, Wayne (1996). *El Retorno del Ciudadano. Una Revisión de la Producción Reciente en Teoría de la Ciudadanía*, Cuadernos del CLAEH 75
- Wriley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*, Morata: Madrid
- Yurén, T (2014). *El desarrollo de capacidades para una vida democrática vigorosa*, Editania 44
- Ytarte, R. M., Moreno, R. Hipólito, N (2016), *Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia*, Foro de Educación 14

Sujetos de la epja en el mundo popular y sus desafíos en la formación de los y las trabajadores-as

Cesar Picón (Perú)

Caracterizar con precisión a los sujetos afectados del drama de sobrevivir en América Latina y el Caribe que no cuentan con el soporte de una educación por lo menos básica, es tarea difícil. Diseñar un perfil cuyos contornos confinen y muestren la silueta socioeconómica y cultural global de los integrantes de este diversificado contingente internacional de personas jóvenes y adultas subescolarizadas, colinda con un desafío crucial por encarar.

Por eso, teniendo en cuenta que aun cuando la filosofía aristoteliana nos alerta respecto a que la totalidad de un conjunto es siempre mayor y, por tanto, en alguna medida, distinta a cada uno de sus miembros y a la sumatoria de ellos, en algunas circunstancias, sin embargo, puede ser estratégicamente conveniente iniciar la caracterización de un todo empezando por alguna de sus partes.

Quien esto escribe es un educador peruano y, por ello, decidí iniciar este bosquejo de retrato de los sujetos de la EPJA tomando como referencia al Perú. Mi país tiene una vasta heterogeneidad de territorios; es multicultural y diverso en grado sumo. No son muchas las naciones con tanta abundancia en muchas cosas distintas. De ahí que en él siempre habrá algo de la policromía de Latinoamérica y El Caribe. Es una parte que semeja el todo, porque contiene muchas partes de aquellas que conforman este todo.

Retrocedamos al Perú de los años 60. En aquellos tiempos apenas apreciaba los infructuosos esfuerzos que hacían grandes contingentes de personas jóvenes y adultas para intentar salir de sus precariedades por medio de la educación. ¿Por qué este ilusorio empeño de pretender nadar en un río sin agua? El objetivo se sustentaba en el supuesto de que era factible acceder a algún puesto de trabajo presentando, por lo menos, un certificado de haber concluido la educación secundaria.

Una reducida e improductiva educación

Las ineficaces tablas escolares de salvación para poder navegar hasta ese ansiado puerto eran, en ese entonces, embauques oficializados: deficientes escuelas y colegios vespertinos y nocturnos, de escasa utilidad para proporcionar a los ilusionados estudiantes

la preparación necesaria para desempeñarse en un empleo. El embeleque duraba 12 años, hasta producirse el brutal choque con una exigente realidad que desechara, sin otorgarle valor, los irrelevantes certificados otorgados por el Ministerio de Educación.

Durante doce interminables años, miles de jóvenes y personas adultas procedentes de los tugurios de las ciudades; de los cinturones de miseria que se estaban empezando a formar en aquella época alrededor de las urbes, principalmente en la Gran Lima; campesinos andinos que luchaban contra la pobreza en sus quebradas y punas andinas o nativos migrantes oriundos de las selvas amazónicas y muchos otros empobrecidos peruanos, perdían no solo el tiempo, sino, sobre todo, la esperanza, así como la fe en poder lograr un futuro mejor por la vía de esta educación bancaria sin utilidad, memorística, transmisora vertical de conocimientos teóricos, pasiva, con escasas posibilidades para la participación activa, la crítica y la creatividad y, sobre todo, carente de una praxis, ni siquiera preparatoria, para el acceso al mundo del trabajo.

Un programa pionero

En la citada década, los grandes sectores peruanos de la Educación y la Producción no fueron suficientemente conscientes para intuir o advertir visionariamente la importancia germinal que tenía para el desarrollo nacional la creación, en 1962, del Servicio Nacional de Aprendizaje y Trabajo Industrial, SENATI. Ese año, el Dr. Fernando Romero, notable promotor de la formación profesional y de la educación con personas jóvenes y adultas, además de impulsor de universidades y prestigiado humanista y escritor, conjuntamente con un grupo de empresarios y con el apoyo de la Sociedad Nacional de Industrias, fundaron esta organización, cuidando de situarla fuera de la parametrada y restringente jurisdicción del Ministerio de Educación.

Esta estratégica ubicación permitió que, al interior del SENATI, junto con las actividades de formación, perfeccionamiento y especialización de aprendices y trabajadores manufactureros de todo el país, se desarrollara durante siete años el Programa de Educación General Obrera (EGO), uno de los más innovadores proyectos de educación con personas jóvenes y adultas que se haya implementado en nuestro país. Es una historia educativa no contada y relativamente desconocida.

Para gestar este novedoso emprendimiento, un grupo de jóvenes profesores, especialmente seleccionados, recibió “carta blanca” a fin de poner en marcha osadas, pero prácticas y útiles reformas, que se evidenciaron sumamente exitosas en su aplicación. El coordinador de este innovador equipo era un educador que aún no frisaba los treinta años. Era el servidor de ustedes.

La Educación General Obrera (EGO)

No solo demostró ser un formidable impulsor para facilitar el adiestramiento técnico, sino que su estructura, forma organizativa y estilo de trabajo captó el interés de grandes contingentes de participantes, al punto que, en pocos años, unos doce mil trabajadores

manufactureros, mujeres y varones, de muchas regiones del país, estudiaban en sus cursos de complementación primaria y de secundaria básica.

Sin embargo, EGO solo duró siete años. Este septenio de originales transformaciones fue todo el tiempo de resistencia luchando con argumentos y acciones educativas que mediante sus praxis y resultados generaron evidencias empíricas que sorprendieron y molestaron a una celosa burocracia estatal y privada y a los codiciosos adictos a los fulgores del poder.

El Programa EGO desapareció del SENATI, pero, en una dimensión insospechada, resurgió durante la época de la Reforma de la Educación Peruana en los años 70, al inspirar la creación de la Educación Básica Laboral y la Calificación Profesional Extraordinaria, en los años 80, y la sensibilización y motivación de la actual Educación Básica Alternativa.

Retrocediendo en el tiempo, algunos episodios vividos durante aquella época del auge del Programa EGO, aún constituyen experiencias de grata rememoración y que sirven para iluminar la ruta de las nuevas generaciones de educadores y otros actores que están recibiendo la posta de innovar permanentemente la EPJA, con el fin de acompañar a las evoluciones y cambios que se generan en la sociedad nacional en una perspectiva integral y transformadora.

El obrero Juan García: un perfil humano con presencia en América Latina

Quienes han leído algunos de mis últimos libros –o por lo menos les han echado a sus páginas algunas rápidas miradas– saben que en el Programa EGO estudió aquel trabajador manufacturero que, desde hace varios años, lo estábamos considerando como el participante emblemático de quienes son sujetos de las modalidades educativas destinadas a las personas jóvenes y adultas, cuyos diversos programas hemos ahora integrado en lo que en la actualidad denominamos la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

Apodado “El Maestrito” por sus compañeros de aula, en razón de su perseverante dedicación al estudio, Juan García era un joven participante que, por la precaria situación de su familia y de su entorno, no tuvo nunca escolaridad formal. Oficialmente, podía ser considerado “analfabeto”. A pesar de eso, por su férrea voluntad de mejoramiento personal, había atesorado, de forma autodidacta, un importante capital de conocimientos y experiencias (Picón, 1965).

En el Programa de Educación General Obrera (EGO) este caudal educativo, logrado informalmente y mediante procesos educativos no formales, les fue evaluado, reconocido y certificado, lo que le permitió al ilustrado Maestrito recibir la certificación de poseer un nivel educativo equivalente al del 6º año de educación primaria. El se ufana: *“De no haber pisado un día la escuela, resulta que ahora ya tengo mi certificado de haber hecho por mi cuenta la educación primaria completa”*.

El innovador sistema de educación general con personas jóvenes y adultas le permitió a Juan García acceder pronto a la educación secundaria. Años después el Maestrito transitó a la Universidad y su indeclinable empeño lo llevó a graduarse de ingeniero mecánico.

Cuando aún era participante en el Programa EGO, decidimos elaborar un folleto difusivo de las características y situación de los participantes EGO, con proyección a la llamada mano de obra manufacturera peruana, pero quisimos personalizar el contenido presentando un caso tipo.

–Amigo García– le dijimos al Maestrito, participante elegido unánimemente por el equipo docente–, ¿nos autorizaría usted a publicar este folleto en el que se relata la historia que está usted viviendo en el Programa EGO?

Juan García se llevó el folleto a su aula para leerlo y, antes de la salida del turno nocturno de la Escuela del SENATI, nos dio su respuesta:

- Es un gran honor para mí. Acepto, pero pongo dos condiciones.
- 1) Lo escuchamos, señor García.
- Primero, que hagan ustedes lo imposible para que este sistema educativo se implante en todo el Perú: les aseguro que cambiaría la historia de nuestro país. Segundo, destaquen que los obreros sí podemos desarrollarnos si nos proporcionan las oportunidades pertinentes para nuestro crecimiento como ciudadanos, guías familiares y agentes eficientes de producción. Yo soy un obrero y por eso les pido que no pongan “JUAN GARCÍA VUELVE A LA ESCUELA”. Quiero que pongan bien grande “EL OBRERO JUAN GARCÍA VUELVE A LA ESCUELA”.

Aceptamos y así se publicó y distribuyó el folleto. Las palabras del Dr. Fernando Romero iniciaban este documento. En una breve presentación el Director Nacional de la organización señalaba *la necesidad ineludible de hacer lo más amplia y posible la educación general de los obreros*, para cumplir una de las principales finalidades asignadas en su estatuto al SENATI:

“Contribuir al mejoramiento cultural, cívico y espiritual del personal obrero manufacturero, tanto para elevar su nivel de vida, cuanto para cimentar su formación integral y para lograr el aumento de la productividad mediante una adecuada formación humana, cívica y moral” (SENATI, 1962).

Corría la media centuria previa a la finalización del Milenio. En ese contexto, subyacente en la encomiable finalidad citada anteriormente, cualquier lector avizor podía deducir que este propósito estaba generado por existir una serie de carencias personales en los trabajadores fabriles de aquellos tiempos, pero éstos tenían también un capital cultural-que lo fuimos descubriendo por aproximaciones sucesivas- y una trayectoria humana y formativa en espacios no escolares.

1. Tipología de los participantes EGO en la década de 1960 a 1970

En líneas generales, la gran mayoría de los jóvenes y personas adultas que participaban en el Programa EGO en razón de ser trabajadores y trabajadoras de la industria manufacturera, presentaban rasgos socioeconómicos y culturales semejantes a los que poseían todos los peruanos subescolarizados aunque laboraran o vivieran en otros ámbitos.

En gran medida, estos rasgos se repetían también en muchas naciones de nuestra Región Subcontinental. Estas características se incluyeron, por ello, en el folleto referido anteriormente.

A. Edad

Tenían, al igual que Juan García, una edad media promedio de 32 años. Entre ellos había desde adolescentes hasta adultos mayores de 50 años.

B. Nivel educativo

Mayoritariamente mostraban evidencias de subescolaridad, en algunos casos severa. En promedio, su nivel educativo correspondía al 4° Grado de Educación Primaria. En los años iniciales de la década de los 60 el nivel educativo promedio de la población peruana apenas se acercaba también al 4° grado. Sin embargo la evaluación fragmentada de las competencias reales por áreas de estos participantes arrojaba muchas veces resultados sorprendentes (6° grado en Lenguaje, 2° grado en Matemática, 5° grado en Ciencias Sociales...).

Entre ellos había desde los que eran semianalfabetos hasta unos pocos que habían cursado algunos años de educación secundaria.

C. Período de ausencia de la educación formal

El promedio de tiempo que no habían vuelto a pisar las aulas escolares como estudiantes oscilaba alrededor de los 15 años.

D. Razones de la deserción escolar

Habían desertado de las instituciones escolares principalmente por escasez de recursos: dificultades económicas; 80% por la urgencia de dedicarse al trabajo para contribuir o hacerse cargo del presupuesto familiar y por la necesidad de participar en las actividades laborales no formales de la familia; inicio de una relación conyugal y/o nacimiento de un hijo, lo que exige trabajar para sostener a una familia; excesiva y desalentadora duración de los estudios básicos (12 años: 6 de primaria y 6 de secundaria), ausencia de capacitación para el trabajo en los centros educativos, entre otras razones.

En ningún caso la justificación del abandono escolar tenía como causal el no gustarle estudiar al participante.

Es pertinente señalar que en la década del 60 ya empezaba a manifestarse una difícil situación de pobreza en el Perú, que afectaba sobre todo a las clases populares. Entonces,

no es, en puridad de verdades, que altos porcentajes de estudiantes jóvenes y personas adultas “desertaran”, es decir, abandonaran o rehuyeran su obligación de estudiar en las escuelas vespertinas y nocturnas estatales, sino que una realidad deprivada los “extraía” de sus estudios y los obligaba a engrosar los contingentes de aquellos que no podían destinar su escaso tiempo para asistir a la escuela, por tener que atender a las urgencias de la sobrevivencia personal y de su familia.

E. Procedencia territorial

La mayoría de estos participantes (70%) provenían del interior del país y formaban parte de las masivas migraciones de las provincias hacia las grandes urbes, especialmente Lima. Estos grandes desplazamientos poblacionales de las zonas rurales a las ciudades causaron una sorprendente y rápida formación de cinturones de miseria alrededor de las zonas urbanas: invasiones a zonas no aptas para vivir, barriadas improvisadas, asentamientos humanos, pueblos “jóvenes” y otros.

En el caso de Lima, la población de la capital peruana creció 7 veces más de 1940 a 1970 (de 520 mil habitantes a unos 3'420,000, aproximadamente). Esta etapa marca el inicio de un proceso decisivo de transculturación que le cambia la faz sociocultural a Lima: se afianza y crece lo que algunos investigadores y analistas denominan la “cholificación” de Lima. Juan García provenía de la gran migración de los andes centrales a la capital, especialmente del valle del Mantaro. Era un orgulloso *wanka* nacido en la Incontrastable Ciudad de Huancayo.

F. Condición socioeconómica

En los primeros años de la década del 60, cuando Juan García y sus condiscípulos, personas jóvenes y adultas, empiezan sus estudios en el Centro de Educación General Obrera (EGO) del SENATI, la población de Lima se había, aproximadamente cuadruplicado. Entre otros impactos, esta explosión demográfica contribuyó también a acrecentar la pobreza. No era época aún de estadísticas científicamente elaboradas y plenamente confiables, pero hay acuerdo entre los especialistas que, a comienzos de los años 60 (cuando irrumpe el programa EGO), la pobreza en Lima afligía, más o menos, a un 13% de su población. Ampliando mucho más la mirada, a nivel nacional la pobreza era aún más significativa y penosa, afectando, sobre todo, en un 16%, a las áreas rurales.

Teniendo en cuenta que en esos tiempos aún no se habían profundizado ni expandido los conceptos que trascendieran el enfoque solo monetarista de la pobreza, este indicador predominaba, enfatizando el rol del dinero como indicador principal –y casi único– para evaluar la pobreza. Actualmente, el enfoque de la “pobreza multidimensional” nos visualiza y esclarece mejor las privaciones que sufrían los Juan García de aquella época en múltiples áreas como resultado de la precariedad.

En Salud: difícil acceso a los insuficientes servicios médicos, de atención sanitaria y nutrición. Educación: eran escasas sus posibilidades de acceso a las instituciones educativas, que, además, decepcionaban por su baja calidad educativa y la inoperancia de sus currículos, métodos y recursos didácticos poco aptos para la educación con personas jóvenes y adultas. Vivienda: de baja calidad y escasez de servicios básicos. Empleo: sufrían –como ahora– de

gran dificultad para acceder a puestos de trabajo- a menudo en condiciones laborales deplorables y con insuficiencias en la seguridad humana, ciudadana y alimentaria.

G. Estado civil

Más de la mitad eran solteros: 58%. Formaban parte de una unión conyugal 40%; de ellos: 35% eran casados y 5%, convivientes. Un 2% eran viudos. Nótese que en aquellos tiempos la proporción de casados era mayor que la de convivientes, lo que en los tiempos actuales es a la inversa. Llama también la atención la inexistencia de divorciados.

Estos dos últimos datos invitan a suponer un mayor conservadurismo entre los trabajadores manufactureros de aquella época y, en general, los actuales estilos de vida de los integrantes de nuestra sociedad, notoriamente distintos.

H. Valoración de la moral y la ética ocupacional

Los trabajadores manufactureros participantes en el programa EGO eran, conforme a una valoración por muestreo que se realizó con el apoyo de estudiantes universitarios de Psicología, mayoritariamente (75% aproximadamente) “gente fiable”, al decir de los evaluadores. Existía, sin embargo, un porcentaje que no era precisamente un dechado de comportamientos éticos y actitudes favorables para la convivencia positiva con sus compañeros de trabajo manufacturero.

Los empresarios y supervisores mantenían una permanente preocupación porque ciertos integrantes de sus planteles de personal mostraban también evidencias constantes de irresponsabilidad en el mantenimiento y buen uso del equipamiento técnico; incumplimiento en las tareas asignadas; desperdicio de materiales; robo de herramientas; conflictos entre el personal de los talleres; enemistades y hostilidades entre “argollas”; violencia “subterránea”, además de muchas otras transgresiones y comportamientos no deseables en el ámbito laboral.

De ahí que algunos sectores empresariales con visión de futuro albergaban gran expectativa por el programa EGO, al considerarlo una gran posibilidad para contribuir al cultivo en los trabajadores jóvenes y adultos. tanto varones como mujeres. de mejores actitudes morales y comportamientos acordes con la ética ocupacional.

Teniendo en cuenta que, si bien estas características no positivas eran minoritarias, los educadores del programa EGO idearon formas creativas e imaginativas para que, aprovechando principalmente las actividades de todas las áreas de formación e intensivamente en el área de Ciencias Sociales, se infundiera en los trabajadores estudiantes valores como la honestidad, responsabilidad, disciplina y autodisciplina, empatía, creatividad, convivencia pacífica y capacidad de trabajo en equipo.

Es importante relieves que los importantes requerimientos de los Centros de Educación Ocupacional CEO de la industria peruana no solo se enfocaban en el mejoramiento de las habilidades técnicas que el SENATI les podía proporcionar a los trabajadores manufactureros, sino también en el desarrollo personal de sus actitudes positivas y de sus valores morales y éticos.

Como habrán advertido las personas lectoras, años antes de Whitmores, Gardner y Coleman, estábamos hablando en el mundo industrial, con el componente EGO, dentro del contexto de la formación profesional del SENATI, de lo que ahora denominamos “habilidades blandas”. Esto significa que lo que aplicamos en los sesenta (siglo XX) no es descartable en el siglo XXI. En el campo de la cultura y la educación el pasado no puede ni debe ser ignorado.

2. Nivel de aprestamiento para la formación o perfeccionamiento ocupacional

Poseían un nivel significativamente bajo, en razón de su insuficiente grado de educación general. Esta característica de quienes integran la mano de obra de un país es decisiva si se desea que el mejoramiento de las competencias ocupacionales de la población económicamente activa subescolarizada contribuya al desarrollo nacional.

Un axioma que no está plenamente interiorizado en el mundo de la producción y muchísimo menos en la escasa visión de quienes legislan sobre la educación general y la formación profesional con personas jóvenes y adultas es la estrecha relación potencial que hay entre educación, productividad, competitividad, producción y desarrollo humano. Y esto tal vez sea el fundamento clave de lo que ahora conocemos como EPJA.

Recorramos rápidamente un círculo virtuoso para esclarecer en qué radica la importancia del nivel de esta característica en las personas jóvenes y adultas subescolarizadas.

La educación facilita la capacitación laboral (o en términos más genéricos y actuales: la formación profesional)

Una característica resaltante de los trabajadores manufactureros, varones y mujeres, participantes en el Programa EGO de los 60, Juanes y Juanas García, era su **bajo nivel de escolaridad**, lo que frenaba su formación profesional no solo en su rendimiento en los cursos de capacitación industrial que impartía el SENATI, sino en las interrelaciones de adiestramiento dentro de las empresas que esta organización promovía en las mismas fábricas, a fin de que mediante Unidades de Instrucción los trabajadores más calificados instruyeran a los menos diestros en los mismos puestos de trabajo.

Esta es la capacitación más efectiva: el obrero calificado instruyendo al compañero obrero aún aprendiz; o sea, un trabajador semicalificado perfeccionándose mientras maneja su propia máquina de uso diario, pero tutoriado por un compañero de trabajo más experimentado.

Por esta razón, la consigna de campaña de aquella época era: la mejor capacitación es la que se realiza dentro de la misma empresa y preferentemente en el mismo puesto de trabajo [*“on the job training”*]; el centro de capacitación solo debe suplir aquello que no se pueda, o no convenga, realizar en el puesto de trabajo. Lastimosamente, el bajo nivel de escolaridad de los trabajadores, varones y mujeres, limita significativamente la fluidez de este proceso.

Fernando Romero, fundador y Director Nacional del SENATI, insistía siempre en sus charlas y conversatorios con funcionarios educacionales, directivos y gerentes empresariales, dirigentes gremiales y otras autoridades que la educación de los trabajadores es una importante inversión porque mientras menor es la educación general de los obreros, mayor tiempo hay que emplear para lograr su perfeccionamiento profesional. Estos requieren indispensablemente de matemática, dibujo técnico, ciencias básicas, lenguaje, etc., conocimientos sin los cuales no podrán adelantar en la capacitación tecnológica.

Por eso, este notable experto en educación técnica y formación profesional, proclamaba con vehemencia que, sobre todo en el trabajo manufacturero, era aplicable la conocida fórmula de Allan-Richard, concerniente al mejoramiento de la calidad del trabajo, en la cual el factor 1- Conocimientos o mejor dicho Educación General tiene mayoritariamente un peso mayor que otros factores.

Al respecto, relataba Romero que en las reuniones que sostenía, en su condición de Director Nacional, con los gerentes integrantes de los Comités de la Sociedad Nacional de Industrias (SIN), estos le reiteraban, como un requerimiento que le hacían al SENATI que en las industrias altamente mecanizadas a los empresarios les interesaba sobre todo “la cultura” de los obreros más que su adiestramiento industrial.

Si un obrero tenía una buena base de educación general, con un manejo básico de los conocimientos necesarios para comprender los procesos técnicos la formación profesional podía inculcársele en la fábrica, en el puesto de trabajo, conforme a las exigencias de los equipos que le correspondía manejar.

La capacitación laboral incrementa la productividad

Como sabemos, la productividad es la capacidad de obtener el mayor volumen de producción con los menores recursos. Esta capacidad se logra teniendo, entre otros factores, trabajadores valorados, calificados y motivados con la suficiente competencia para producir en gran cantidad, pero sin afectar los estándares de calidad del producto.

La productividad impulsa la competitividad.

Los productos logrados en gran volumen por trabajadores competentes que utilizan los menores recursos, sin afectar la calidad, hacen que la empresa o el país puedan competir mejor en el mercado nacional o internacional y lograr un mayor éxito frente a sus competidores. Un alto índice de competitividad evidencia que un país se encuentra en buena ruta hacia el desarrollo sostenible. El sentido humanista de la competitividad va en la línea de una saludable emulación, en la que no hay ganadores ni perdedores, porque todos avanzan en la medida de sus esfuerzos y capacidades.

Productividad y competitividad propulsan la producción

Una de las actividades más importantes del desarrollo económico de un país es la producción. Aumenta la disponibilidad de medios económicos, sobre todo recursos de

capital; genera riqueza y el desafío ético y moral es distribuirla equitativamente; arma valiosa en la lucha contra la pobreza, incrementa el empleo y, sobre todo, es útil para invertir en salud, vivienda, educación y otros servicios sociales, atacando de este modo a la pobreza multidimensional.

La gran meta: el desarrollo humano

La realización de todos los eventos descritos anteriormente, conformantes de un motivador círculo virtuoso (que aún no hemos cerrado en este artículo) se encamina hacia la ansiada meta de construir sociedades más justas y prósperas, donde las personas puedan alcanzar su máximo potencial y tener una vida satisfactoria. Esto es lo que el programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha definido como **desarrollo humano**: proceso que busca ampliar las oportunidades y libertades de las personas mejorando su bienestar y calidad de vida.

El cierre gestáltico

Mentalmente, podemos inferir que el incremento progresivo del desarrollo humano aumenta también la riqueza y si este auge está llevado con justicia social, disminuye a su vez la pobreza, sobre todo en su versión multidimensional. Y mientras menos pobreza haya en un país, más se podrá invertir en educación. Esta inversión potenciará el círculo virtuoso descrito anteriormente, acelerando los progresivos crecimientos, gracias a la mayor y mejor educación con las personas jóvenes y adultas. De este modo, la productividad, competitividad y producción, con una esencialidad cada vez más humanista, continuarán demoliendo la pobreza hasta erradicarla. Suena utópico, pero hay utopías realizables.

Esta es la razón por la cual la UNESCO, teniendo en cuenta los estudios e investigaciones del CEPAL y de otras organizaciones, ha adoptado este concepto como uno de sus lemas, principalmente aplicable a las urgencias de revaloración y expansión de la EPJA. Dice la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura:

“La pobreza mundial podría reducirse a la mitad si todos los adultos completaran la educación básica”

El proceso se inicia a partir de la inversión para el mejoramiento de la EPJA.

- Mayor inversión en EPJA
- Mejor formación laboral
- Incremento de productividad
- Mayor capacidad de competitividad en el mercado
- Gran impulso de la producción
- Desarrollo humano (con erradicación de la pobreza)

Y en resumen...

Así eran, entonces, en líneas generales, las características principales de los Juanes y Juana García de la década de los 60. Para impulsarnos nuevamente de la parte al todo, recordemos que hay quienes han investigado sobre las características que tenía en esos lejanos años la población subescolarizada de América Latina y el Caribe y hay quienes tuvieron la buena suerte de poder recorrer también en esa época los países de nuestro sorprendente continente, conociendo a su gente, tan diversa en su multiculturalidad, mestizaje e idiosincrasias, pero a la vez tan homogénea en sus penurias y limitaciones.

Si ambos referenciantes aún están con vida para recordarlos coincidirán con el veterano articulista que los perfiles, descritos anteriormente, de aquellos trabajadores varones y mujeres de la década del 60, si bien no eran parecidos como gotas de agua, poseían una innegable semejanza con las personas subescolarizadas, jóvenes y adultas, de Latinoamérica.

Podría resumirse, por consiguiente, que las personas subescolarizadas jóvenes y adultas de nuestro subcontinente en aquellos tiempos tenían perfiles que reflejaban los severos estragos del subdesarrollo latinoamericano: personas jóvenes y adultas con una edad media alrededor de los 30 años, duramente impactadas por la pobreza multidimensional; limitadas por un insuficiente nivel educativo: un promedio de apenas cuarto año de primaria; con más de 15 años de haber interrumpido su educación formal, por razones derivadas principalmente de las penurias económicas.

Gran parte de ellos provenientes del interior de sus respectivos países; personas con notorias limitaciones para la formación profesional, justamente por su bajo nivel de educación general; aproximadamente una mitad de solteros y la mayor parte del resto casados y con hijos; y, lamentablemente, pequeños porcentajes entre ellos de sujetos desesperanzados de sus vidas, con costumbres antisociales, y, sobre todo, con algunas prácticas de violencia para la sobrevivencia, pero que distan mucho de las violencias contemporáneas que se han instalado en varias sociedades nacionales.

3. Desafíos por enfrentar

De los años sesenta a la fecha han pasado más de seis décadas, sin embargo, la penosa condición de los contingentes de quienes están en situación de subescolarización, sean hombres o mujeres, no ha cambiado significativamente. Salvo algunas excepciones, la situación de las personas jóvenes y adultas con bajos niveles educativos no interesa o no constituye una prioridad para las autoridades de algunos gobiernos nacionales de la región (Picón, 2016/2018/2024).

En el Perú, por ejemplo, tenemos actualmente:

- Alrededor de 8 millones de jóvenes y adultos, varones y mujeres, que no tienen educación básica completa. Por ello, no están preparados para incursionar en forma ventajosa en el mundo del trabajo. Por eso, no es de extrañar que de los 16 millones de trabajadores del Perú, 12 millones (75%) sean informales (INEI, 2017/2023).

- 20 millones de peruanos de 15 a más años no asisten a centros ni programas educativos (Consejo Nacional de Educación-Perú, 2020). Es decir, hay una carencia de educación continua en profesiones, oficios y ocupaciones.
- El promedio nacional de analfabetismo es de 5.8%, pero hay un 25% de mujeres analfabetas en el medio rural.
- Hay más de 1 millón y medio de jóvenes que ni estudian ni trabajan, denominados despectivamente NiNi, de los cuales un porcentaje considerable está conformado por madres jóvenes solteras y jefas de hogar.

En América Latina y el Caribe existen aproximadamente (falta N°) personas jóvenes y adultas que no tienen educación básica completa. OJO Hugo

Las cifras anteriores implican retos significativos y develan fallas en los sistemas educativos de los países de nuestra región subcontinental. Todo lo cual es impostergable y urgente corregir.

Detrás de estas alarmantes estadísticas actúa un poderoso factor que ocasiona la permanente depresión estructural de las naciones de América Latina y el Caribe: **el subdesarrollo**, que combina factores económicos, sociales, políticos, éticos y morales, que frenan el desarrollo de la región generando pobreza, desigualdades, informalidad, desempleo, subescolarización, limitaciones para la formación profesional, desaliento en el destino nacional, drogadicción, delincuencia, corrupción, conflictos y tensiones, entre otros perfiles de involución de las personas y de las sociedades.

El subdesarrollo es la indigna fragua donde se forjan, entre otras, las características lacerantes de la población joven y adulta subescolarizada, en resumen, dentro de un contexto de pobreza, desigualdad e informalidad. Se impone cambios profundos.

El cambio de esta injusta realidad implica difíciles y significativos desafíos. El autor propone como parte de la estrategia para realizar la ansiada transformación ahondar en el conocimiento de las características de los protagonistas populares, varones y mujeres, que constituyen el inmenso contingente con bajo nivel de escolaridad, que es el sujeto educativo colectivo que constituye el objetivo de este complejo emprendimiento.

Para contribuir a ello se ha elaborado la propuesta sinóptica que se incluye a continuación con los perfiles de los actuales Juanes y Juanas García, los cuales en Latinoamérica y el Caribe hispano requieren ser movilizados para tener la opción de vivir en un mundo democrático justo, con paz y desarrollo, seguro y humano.

Los contextos y desafíos en América Latina y el Caribe

En América Latina y el Caribe, la EPJA abarca una gran diversidad de sujetos que requieren atención específica debido a sus diferenciadas condiciones sociales, culturales, económicas, educativas y territoriales. Estos sujetos no son homogéneos, por lo tanto, las políticas y estrategias deben ser contextualizadas para responder a sus realidades.

A. Principales tipos de sujetos que requieren atención y servicios específicos.

i. Personas Jóvenes en situación de rezago educativo

- **Características:** Generalmente entre 15 y 29 años, han abandonado el sistema escolar sin concluir la educación básica o educación secundaria, con alta frecuencia por razones ajenas a su voluntad.
- **Necesidades:** Propuestas educativas abiertas, flexibles y diversificadas, vinculadas al trabajo, con uso de tecnologías, reconocimiento de saberes previos, y certificación de sus competencias laborales adquiridas en diferentes espacios, incluyendo las logradas en sus propios centros de trabajo y en otros ambientes.
- **Territorios clave:** Zonas urbanas marginales y cinturones de pobreza en ciudades intermedias y grandes, zonas rurales alejadas de los centros urbanos, comunidades de base indígenas y poblaciones afrodescendientes, zonas selvícolas y de fronteras.

ii. Personas adultas mayores

- **Características:** Mayores de 60/65 años-según las normas nacionales- que no tuvieron acceso a educación formal, que teniendo educación básica y educación superior, incompletas o completas, en sintonía con sus proyectos de vida, desean opciones de educación continua en sus profesiones, oficios y ocupaciones, según sean los casos.
- **Necesidades:** Educación básica, educación superior universitaria o no universitaria, alfabetización digital, conocimientos para la vida diaria compartida o en situación de soledad, acceso a derechos: gestión multidimensional vinculadas con su vida, salud (física, emocional, mental y espiritual); educación (formal y no formal, ambas enriquecidas por la educación informal de la vida cotidiana); seguridad social, bienestar, convivencia pacífica, acompañamiento voluntario, recreación, deportes, desarrollo emocional y otros servicios indispensables.
- **Territorios clave:** Comunidades rurales, indígenas, zonas periurbanas, zonas urbanas.

iii. Poblaciones indígenas y afrodescendientes

- **Características:** Sujetos con identidades culturales propias y frecuentemente excluidos del sistema educativo formal.
- **Necesidades:** Educación intercultural bilingüe, programas educativos respetuosos de su cosmovisión y lengua, sistema de valores, formas organizativas de vida y de trabajo; cultura de aprendizaje, cuyo elemento aditivo no sea un factor de atrapamiento, manipulación y de cooptación; participación comunitaria; servicios de orientación y de tutoría especializada; inversión financiera para desarrollar las opciones educativas y culturales y otras.
- **Territorios clave:** Territorios ancestrales, zonas rurales e incluso zonas urbanas marginales y urbanas, donde hay migración interna y externa.

- iv. Personas en contextos de movilidad humana (migrantes, refugiadas, desplazadas)**
- **Características:** Sujetos de educación con trayectorias migratorias, frecuentemente sin documentación o con escolaridad interrumpida. También con educación básica y educación superior, incompletas y completas; profesionales y técnicos calificados en las diversas ramas, con competencias para realizarse en países desarrollados, porque no tienen oportunidades en sus países. Es un problema y un desafío crucial porque, en uno de sus sentidos, implica fuga de talentos de sus países de origen. Esta situación requiere políticas y estrategias específicas, dentro de las cuales la educación y la cultura constituyen un componente fundamental.
 - **Necesidades:** Reconocimiento de estudios, atención psicosocial, oferta educativa flexible y multilingüe; movilización de informaciones, ideas, sensibilidades, reflexiones y propuestas de la comunidad humanística, científica, tecnológica y empresarial para iluminar las decisiones de los migrantes de los países.
 - **Territorios clave:** Fronteras, ciudades receptoras de migrantes (por ejemplo, Bogotá, Buenos Aires, Ciudad de México, Lima, Quito).
- v. Personas privadas de libertad**
- **Características:** Internos/as en centros penitenciarios que buscan su reinserción social y laboral.
 - **Necesidades:** Educación formal, procesos educativos no formales y técnica, formación en derechos, metodologías adaptadas a contextos de encierro.
 - **Territorios clave:** Instituciones penitenciarias de todos los niveles (locales, provinciales, nacionales).
- vi. Personas con habilidades diferentes**
- **Características:** Jóvenes y adultos con limitaciones físicas, sensoriales o cognitivas que enfrentan barreras en el acceso educativo.
 - **Necesidades:** Programas inclusivos, materiales accesibles, docentes capacitados en atención a la diversidad.
 - **Territorios clave:** Generalizado, pero especialmente en zonas rurales donde hay escaso acceso a servicios especializados.
- vii. Campesinos/as y trabajadores/as rurales**
- **Características:** Sujetos ligados a actividades agropecuarias, mineras, pesqueras, artesanales y otras, con escaso acceso a infraestructura educativa.
 - **Necesidades:** Educación contextualizada al entorno rural, formación técnica agropecuaria, minera, pesquera, artesanal; alfabetización integral con incidencia especial en sus actividades de vida y de trabajo.
 - **Territorios clave:** Zonas rurales dispersas, comunidades agrícolas, zonas mineras, pesqueras, artesanales y de intensa actividad comercial.

viii. Trabajadores/as urbanos/as informales

- **Características:** Jóvenes y adultos que trabajan en condiciones precarias sin haber concluido su escolarización; jóvenes y adultos con educación básica completa y con educación superior incompleta o completa que no encuentran oportunidades de empleo y se ven obligados a trabajar informalmente.
- **Necesidades:** Programas abiertos, flexibles y diversificados; articulación con competencias laborales, humanísticas y científicas; reconocimiento de saberes laborales y certificación de competencias.
- **Territorios clave:** Zonas urbanas densamente pobladas, mercados, espacios públicos informales, puntos de encuentro comercial, ferias artesanales, ferias de innovaciones científicas, tecnológicas y educativas; festivales artísticos, deportivos y recreativos.

ix. Personas en situación de calle o consumo problemático

- **Características:** Sujetos en situación de vulnerabilidad extrema, con vínculos frágiles con el sistema educativo y social.
- **Necesidades:** Educación integral, acompañamiento psicosocial, enfoque de derechos humanos, seguridad humana y alimentaria.
- **Territorios clave:** Centros urbanos, zonas de exclusión social.

Estos y otros grupos requieren **políticas públicas diferenciadas**, recursos humanos capacitados, enfoques pedagógicos pertinentes y **articulación intersectorial** y multisectorial para garantizar una EPJA que sea genuinamente pertinente, **relevante, significativa, eficaz y eficiente**. La atención a estos sujetos también debe contemplar la participación comunitaria y social, el respeto a los derechos humanos y la igualdad de género.

A continuación, se presenta un desarrollo referencial de los sujetos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en diversas áreas geográficas de América Latina, con un enfoque referencial vinculado con el contexto peruano. Esta información se basa en datos y estudios recientes que reflejan las particularidades y necesidades de cada grupo.

B. Estrategias de atención

i. En Áreas rurales

Sujetos:

Jóvenes y adultos rurales: En zonas rurales del Perú, aproximadamente el 20,8% de la población adulta ha iniciado o culminado la educación básica. Sin embargo, el 25% de las mujeres rurales son analfabetas, una cifra significativamente más alta que en las zonas urbanas.

Situaciones específicas

- Acceso limitado a servicios educativos formales, con una alta prevalencia de escuelas multigrado y unidocentes.

- Brechas significativas en el rendimiento académico, con solo el 10% de los estudiantes de secundaria en áreas rurales alcanzando niveles satisfactorios en matemáticas y comprensión lectora.
- Deserción escolar elevada, especialmente entre las mujeres, debido a factores económicos y responsabilidades familiares.

Estrategias especialmente recomendadas

- Implementación de programas educativos flexibles y contextualizados que consideren, en una perspectiva integral y transformadora, las realidades socioeconómicas y culturales de las comunidades rurales.
- Fortalecimiento de la infraestructura educativa y el acceso a tecnologías de la información y comunicación (TIC) y a las tecnologías contemporáneas como la robótica e inteligencia artificial, dentro de condiciones previamente convenidas y como herramientas de apoyo para el desarrollo de competencias de los jóvenes y adultos en sus aprendizajes y educaciones, con la facilitación y animación de las educadoras y educadores de base, preferentemente procedentes de las áreas rurales o, de no ser así, con experiencia en educación rural.
- Promoción de la participación activa de las comunidades en la gestión educativa.

ii. En Áreas urbano-marginales

Sujetos

Jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad urbana: En áreas urbano-marginales, los jóvenes enfrentan desafíos como la deserción escolar, el embarazo adolescente y la falta de acceso a servicios educativos de calidad.

Necesidades específicas

- Programas educativos que integren formación general con habilidades laborales.
- Acceso a servicios de salud y apoyo psicosocial y desarrollo emocional.
- Espacios de participación y desarrollo personal.

Estrategias especialmente recomendadas

- Desarrollo de programas de educación alternativa que ofrezcan horarios flexibles y modalidades de enseñanza adaptadas a las realidades, necesidades y demandas de los estudiantes y de las poblaciones de su entorno territorial.
- Alianzas con organizaciones comunitarias, sociales y gubernamentales para proporcionar servicios integrales.
- Fomento de la inclusión social y el empoderamiento juvenil de mujeres y varones.

iii. En Áreas urbanas

Sujetos Jóvenes y adultos urbanos: En las zonas urbanas, aunque el acceso a la educación es mayor, persisten desafíos como la deserción escolar, especialmente entre las mujeres, y la falta de preparación para el mercado laboral.

Necesidades específicas

- Programas de educación técnica y de formación profesional técnica que respondan a las demandas del mercado laboral.
- Orientación vocacional y apoyo en la inserción laboral.
- Acceso a servicios de salud y bienestar.

Estrategias especialmente recomendadas

- Fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica en las instituciones educativas, en las instituciones de educación técnica básica y superior y en los servicios de formación profesional técnica.
- Desarrollo de programas de formación continua para adultos y adultos mayores.
- Promoción de la igualdad de género y la inclusión social en el ámbito educativo.

iv. En zonas selvícolas

Sujetos

Poblaciones indígenas y comunidades amazónicas: En las zonas selvícolas las comunidades enfrentan barreras lingüísticas, culturales, geográficas, geopolíticas y comunicacionales que dificultan el acceso a la educación.

Necesidades específicas

- Educación intercultural bilingüe que respete y valore las lenguas y culturas locales.
- Infraestructura educativa adecuada y accesible, con visión de presente y de futuro.
- Formación docente especializada en educación intercultural bilingüe.
- Actualización y fortalecimiento de la educación comunitaria.
- Recursos educativos locales, modernos y contemporáneos de aprendizaje con respeto a los sistemas culturales y culturas de aprendizajes ancestrales.

Estrategias especialmente recomendadas

- Implementación de programas educativos que integren el conocimiento tradicional con el currículo actualizado y reestructurado.
- Capacitación continua y conjunta de los directores y docentes en enfoques pedagógicos interculturales bilingües.
- Fortalecimiento de la participación comunitaria en la gestión educativa.

v. Zonas de frontera

Sujetos

Migrantes y refugiados: En las zonas de frontera, las personas en situación de movilidad humana enfrentan desafíos como la falta de documentación, barreras lingüísticas y discriminación.

Necesidades específicas

- Reconocimiento de estudios previos y validación de títulos, así como reconocimiento y certificación de competencias técnicas.
- Programas de integración social y cultural.
- Acceso a servicios básicos, incluyendo educación, salud y vivienda.

Estrategias especialmente recomendadas

- Mecanismos de reconocimiento y validación de estudios y reconocimiento y certificación de competencias técnicas.
- Desarrollo de programas de alfabetización y educación básica con adultos migrantes y utilizando unidades modulares de aprendizajes contextualizados.
- Promoción de la inclusión social y la no discriminación en el ámbito educativo.

C. A modo de consideración final y de proyección

La Educación con Personas Jóvenes y Adultas en América Latina, y particularmente en Perú, enfrenta desafíos significativos relacionados con la definición de su esencialidad de sentidos, la creación y funcionamiento de opciones de aprendizajes y educaciones con inclusión social y de acceso a su formación, la generación y desarrollo sustentable del Sistema Nacional de Educación con Personas Jóvenes y Adultas (SINEPJA) en una perspectiva técnica y el Subsistema Nacional de Educación con Personas Jóvenes y Adultas como parte estructural del Sistema Nacional de Educación.

Los elementos de decisión, en las dos situaciones señaladas, son: contexto, marco conceptual o teórico, principios, visión, misión, objetivos, políticas y estrategias. En relación con los dos últimos elementos, es fundamental desarrollar políticas y estrategias educativas que sean respuestas a las realidades, necesidades y demandas de cada contexto territorial y que promuevan el logro de los objetivos generales y específicos, dentro de una matriz programática.

Tal matriz debe considerar en la programación de los resultados cuantitativos y cualitativos los correspondientes criterios, indicadores, actividades con sus respectivos montos presupuestales, los tiempos de duración de los estudios e investigaciones, planeamiento, organización, implementación, aplicación experimental en el terreno de operaciones, monitoreo, acompañamiento técnico-pedagógico, monitoreo, evaluación, seguimiento y retroalimentación.

De los insumos precedentes se infieren las siguientes consideraciones finales y proyecciones:

- i. EPJA es una multimodalidad impulsora y movilizadora de ideas, sensibilidades, reflexiones críticas y propuestas sobre diversos campos de la vida nacional, incluyendo tareas históricas nacionales que comportan problemas, desafíos y respuestas.

- ii. EPJA es un factor o componente multiplicador de la inversión social y cultural vinculada al proyecto nacional o proyecto país, a los proyectos de desarrollo humano, desarrollo humano sostenible y a los otros tipos de desarrollo de alcance nacional, subnacional y territorial.
- iii. EPJA tiene propósitos generales como los referidos anteriormente y otros específicos de carácter cultural y educativo: alfabetización y competencias básicas; educación continua en profesiones, oficios y ocupaciones y las competencias correspondientes; educaciones populares, comunitarias, sociales y otras, mayormente a cargo de las múltiples y diversas organizaciones y movimientos de la sociedad civil y, en pocos casos, también en las jurisdicciones del Estado.
- iv. En apoyo a los propósitos generales y específicos, tal multimodalidad tiene la finalidad de contribuir a la formación integral de las personas jóvenes y adultas, de todas las situaciones y condiciones, con atención preferencial, pero no exclusiva ni excluyente, a los sujetos en situación de vulnerabilidad, marginación, pobreza y exclusión.
- v. Hay una gama múltiple y diversificada de sujetos. En relación con éstos, especialmente los que pertenecen a los sectores poblacionales desfavorecidos de la región, tienen características, necesidades y demandas similares, dentro de las singularidades de cada país en cuanto a su alcance nacional, subnacional y territorial. Teniendo como referencia el caso del Perú se destaca un horizonte panorámico de la EPJA desde los sesenta y, después de seis décadas, los problemas, desafíos y respuestas son casi los mismos, pero con significaciones distintas. Por eso deben ser repensados y reconceptualizados, considerando también el pasado, cuyas memorias e historias educativas en algunos países todavía no han sido plenamente contadas ni divulgadas.
- vi. Los sujetos de la EPJA son creadores de historia y de cultura, en intensidades diferentes tienen un acumulado cultural-saberes, experiencias, competencias y quehaceres previos- que les posibilita tener una activa participación en sus aprendizajes y educaciones en los tiempos modernos y contemporáneos. Los países tienen el desafío de hacer una lectura objetiva, reflexiva y crítica de tal legado y aprovecharlo óptimamente en la realización concreta de las utopías viables latinoamericanas.
- vii. Otra reserva patrimonial proviene de los aportes de los grandes maestros y educadores de la región de los subsistemas de la EPJA: aparato del Estado, organizaciones y movimientos de la sociedad civil, empresas y demás centros de trabajo del sector privado y público, proyectos-programas y planes de la Academia en determinadas comunidades y/o entidades subnacionales, según las respectivas demarcaciones políticas y territoriales de cada país o de éste en general con regímenes centralistas y federalistas.
- viii. Cómo son y qué tipos de aprendizajes y educaciones requieren los Juan García y Juana García de América Latina y el Caribe hispano, implica, en uno de sus sentidos fundamentales, aprender y conocer en profundidad creciente la Actualidad y Desafíos de la EPJA, desde la perspectiva de la Educación Popular Laboral en la región.

Referencias bibliográficas

- SENATI. (1962). *Estatuto del SENATI*. Lima: SENATI, documento.
- Picón, C. (1965) Tres temas de educación de adultos. Lima: Talleres de Imprenta y Editorial Juan V. Barea.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. São Paulo: Paz y Tierra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Saberes necesarios a la práctica educativa. Sao Paulo: Paz y Tierra, Colección Lectura
- Hinostroza, E. (2020). *Tecnología digital y educación en América Latina: avances, desafíos y oportunidades*. UNESCO-OREALC.
- OECD (2021-2023). *Future of Education and Skills 2030*.
- Instituto de Estudios Peruanos. (2024). Lima: *Informes de Opinión-Setiembre 2024*.
- Instituto Nacional de Estadísticas e Informática Educativa (INEI). (2017). Lima: INEI.
- Instituto de Estadísticas de la Unesco. (2020). París: UNESCO/IEU
- Consejo Nacional de Educación. (2020). Proyecto Educativo Nacional 2021-2036. Lima: Ministerio de Educación.
- Picón, C. (2016). *El Sistema que esperaba Juan García*. Sistema Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina. Lima: Foro Educativo, Ruta Pedagógica, Editora S. A. C.
- (2018), *Si las personas jóvenes y adultas aprenden, nos beneficiamos todos*. Lima: DVV International-Perú, Ruta Pedagógica Editora S.A.C.
- (2024). *EPJA Movilizador en América Latina y el Caribe*. Lima: Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Victor Andrés Belaúnde", Inka Graphic Editora S.A.C.
- Torres, R. M. (2009). *De la Alfabetización al Aprendizaje a lo Largo de la Vida*. UNESCO.
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:>
- UNESCO (2023). *Guidelines on the Ethical Use of Artificial Intelligence in Education*.
- UNESCO <https://www.unesco.org/artifi>
- UNESCO/CUBA. (2020). Tasa de alfabetización de Cuba. La Habana: Unesco/Cuba.

La Educación de Personas jóvenes, adultas y adultas mayores desde la perspectiva de la Educación Popular en los movimientos sociales. Realidad y desafíos.

Guillermo Williamson Castro (Chile)

Puede decirse que sus remedios hacen parte del mal. Tratan de resolver el problema de la pobreza manteniendo vivos a los pobres, o como lo hace una verdadera escuela avanzada, divirtiendo a los pobres. Pero esa no es la solución, más bien agrava la enfermedad. Lo propio es apuntar a la reconstrucción de la sociedad sobre unas bases tales que la *pobreza sea imposible*.

Oscar Wilde
El Alma del Hombre bajo el Socialismo

Introducción

América Latina vive uno más de tantos momentos críticos de su historia. Son muchos los fenómenos desestructurantes de sus sociedades, observables desde diversas perspectivas de análisis: el cambio climático y sus consecuencias para las movilidades de poblaciones como para la expansión capitalista agro-industrial y extractivista; la concentración territorial y urbana de la riqueza asociada a la exclusión social, la pobreza y clases medias precarizadas, que apenas se sostienen con su fuerza de trabajo, su inteligencia, su esfuerzo; el desempleo y la informalidad, que vulneran el derecho a un trabajo libre, a la autonomía sobre la propia vida, a formar parte de los sistemas productivos que generan el capital y los productos consumidos en los mercados locales, nacionales o internacionales; las crisis de la vivienda, la salud, la educación, el transporte público, el ocio creativo, que impiden la buena vida de amplios sectores de la población expulsados a periferias con escasos o malos servicios públicos; la baja demográfica que va generando una sociedad de personas mayores y que se equilibra con los nacimientos, en algunos países, gracias a lo que esas mismas sociedades sienten como amenaza: los migrantes transnacionales. Ideológicamente, los valores y

cosmovisión capitalista ultra-conservadores son aceptados por amplios sectores de las poblaciones subordinadas a los capitales.

En ese contexto hay otra situación en el continente que afecta sustancialmente a la población joven de los bordes de la sociedad y cada vez más de los territorios rurales e indígenas: la violencia e inseguridad generada por la expansión capitalista del narcotráfico y su cultura de vivir en situación límite. Hay un sector de juventud comunicada digitalmente en comunidades donde vivir lo que se alcance, es suficiente. En las poblaciones indígenas su dominación combinó las armas, las creencias y el alcohol, hoy, éste último está siendo reemplazado por la producción y consumo de drogas ilícitas letales.

En fin, diagnósticos hay muchos y desde variados enfoques. Esos -y otros- conforman un ambiente societal que genera pensamientos y actos sociales desesperados, desesperanzados, inmediatistas, solidarios en la muerte y que de modo silencioso van ocupando muros, barrios, comunidades, villas, ocupaciones, corazones y cuerpos jóvenes. Pero, también, se mantienen y desarrollan, en las escalas locales de los territorios, miles de organizaciones sociales que actúan en ámbitos muy diversos, con distintos fundamentos ideológicos, sociales o políticos, preocupados por crear condiciones de existencia de las comunidades, bajo principios participativos, dialógicos, cooperativos, sustentables, amorosos, es decir, que mantienen un actuar sub-versivo desde el verso transformador que emerge del trabajo, convivir, sentir y aprender en los diferentes espacios de construcción y existencia humanas (Williamson, 2024).

La lucha cultural no es sólo contra el capitalismo neo-liberal y su cosmovisión unificadora, sino también contra su expresión en los valores, costumbres y prácticas históricas generadas por la expansión de capitales transnacionales globalizados del narcotráfico, entre ellos la anomia de la vida en mundos adolescentes, juveniles y adultos populares. La lucha de resistencia político-cultural en la educación escolar, popular y social, es fundamental para poder generar transformaciones efectivas, en las comunidades y sociedades, a partir de la organización social que, ha sido debilitada, y que debe construirse y reconstruirse desde los procesos de formación crítica e histórica de la conciencia socio-política y las competencias de cooperación efectiva, en las comunidades.

¿Qué hacer? Es una pregunta que se hacen educadores y educadoras. ¿Cómo romper este ciclo de exclusión, riesgos y muerte presente con proyección estratégica en la cultura y en la sociedad? Creemos que la prioridad -sin descuidar la seguridad pública- debe estar en dos focos principales: la educación y la organización comunitaria. Hoy el nombre de la Paz, Buena Vida y Seguridad es Educación y Organización en las Comunidades. A ello se refiere este texto: a como la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) y la educación popular (EP), cooperando y articuladas, pueden contribuir a construir una cultura de desarrollo, paz, justicia y organización comunitaria, integrando personas al aprendizaje transformador en sus comunidades, de modo sistemático y asociado en cooperación, a las organizaciones y movimientos sociales del territorio local.

Y queremos concluir y proponer que los establecimientos de educación pública, que se dedican a la EPJA se reconviertan, donde no sea así, en Centros de Educación y Cultura Comunitarias, en que se desarrollen actividades educacionales, formales regulares, populares y sociales, todo el día y todas las semanas, con gestión participativa o co-gestión

de las organizaciones comunitarias con EP y del estado con EPJA. Que cuenten con anexos o sedes, gestionadas por organizaciones para generar acciones de EP y acompañamiento a la EPJA formal. No proponemos fusionar ambas modalidades en que cada una tiene su especificidad y autonomía, curricular, pedagógica, dpropósitos, sino articularlas en los territorios, a través de la gestión participativa de espacios y tiempos formativos locales.

Escribo desde el sur de Chile. Desde la reflexión universitaria estatal y regional y la sistematización de unas 30 experiencias formativas en la EPJA asociada al Ministerio de Educación (MINEDUC), durante dos décadas en el sur del país; del quehacer pedagógico junto a movimientos de educadores campesinos como indígenas (principalmente mapuche); y a la reflexión internacional sobre Educación Social (ES) (con universidades de España). Lo hago desde escenarios territoriales interculturales, con una economía dependiente del estado en muchas expresiones institucionales, entre ellas la educación, con tasas de pobreza absoluta y multisectorial superiores a los promedios del país y donde existe una gran cantidad de organizaciones no gubernamentales y sociales, con presencia de centros y programas EPJA, particulares y estatales. En La Araucanía, como en muchos espacios de América Latina, no se diferencian con facilidad la ruralidad y las ciudades: el tránsito entre ambos espacios es plástico, es líquido, es arcilloso, lo que invita a entender zonas de alta complejidad social, cultural, lingüística, étnica, política, religiosa. Castillo y Williamson (2023) señalan que se viven transiciones de niños/as y jóvenes entre la educación básica (primaria) y la media (secundaria), entre comunidades indígenas hablantes de su lengua originaria a comunidades urbanas con otras pluralidades culturales, de sistemas productivos familiares o comunitarios a unidades económicas capitalistas, de un país a otro, de una vivencia local de la diversidad a la globalización homogénea y diversa al mismo tiempo: en ese contexto, se transita de la educación escolar tradicional a la EPJA.

La condición territorial histórica de la lucha educacional: en tiempos de crisis descubrir señales de tiempos de esperanza

En estos tiempos de dolores, giros políticos e ideológicos hacia lo más extremo del conservadurismo y su carga de racismo, clasismo, xenofobia, sexismo, autoritarismo, en un ambiente social de incertidumbre e inseguridades cotidianas, de inciertas expectativas de vida, de trabajo formal, de burlas a derechos mínimos, es bueno recoger la idea de signos o señales de los tiempos formulados en la década de los 60 por un conjunto de teólogos en la preparación a la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, en Medellín, Colombia (CELAM, 1968). La señal de estos tiempos es la irrupción de los pobres en la sociedad (Costadoat, 2007). En una interpretación secular, actualizada y libre, entendemos esos signos de los tiempos, como la emergencia explícita y presencial socio-política-cultural de los oprimidos, en la historia presente, en toda su diversidad de expresiones sociales, culturales, existenciales, productivas, voces, con acciones y prácticas activas, transformadoras, creativas y amorosas, en las que se reconoce la utopía de una sociedad de buen vivir, justa, libre, igualitaria, donde la felicidad está al alcance de todos y todas. Los signos de los tiempos actuales constituyen la esperanza histórica de la posibilidad, también histórica, de la utopía de Paulo Freire presentada como Inédito Viable (Freire, 1993), que emerge de la tensión entre la denuncia de la imposibilidad de vivir bien hoy (se vive en situaciones límites) al

anuncio de sueños posibles, es decir, a la potencialidad de una sociedad justa real. En ese proceso los seres humanos viven sueños posibles (inéditos, no existen hoy, pero son viables en la historia humana), que deben ser no de fatalismo sino de esperanza. Pero los sueños, aunque potencialmente históricos, siguen siendo sueños, por tanto hay que pasar a lo real, a lo que se vive en la cotidianeidad comunitaria, a la praxis socio-política de las luchas sociales pero, también, del concreto día a día común (en el sentido de cotidiano y de comunidad), para afirmar la esperanza en lo personal, social y colectivo, pues hoy mismo se está haciendo realidad: la categoría de signos o señales de los tiempos se aplica, metodológicamente y como hecho factual, simbólico, ético, estético y material a aquello que soñamos, observamos y vivimos en la existencia del día a día de los oprimidos y en la sociedad en su conjunto, que nos ejemplifica y testifica como debe ser hoy la sociedad que soñamos. La EPJA y la EP son espacios sociales en que estas señales de los tiempos no sólo se encuentran sino, diríamos, abundan, con muchas voces, expresiones, praxis transformadoras, desde acciones solidarias cotidianas a revolucionarias, de locales a masivas, de discursos a silencios, de territorios corporales a territorios de aprendizajes interculturales (Williamson, 2017) en biocomunidades en cambio permanente. (Gadotti, 2004)

Deben ser las prácticas de la EPJA y de la EP -ambas con enorme riqueza de experiencias poco sistematizadas y menos difundidas masivamente- las que alimenten y movilicen, ante el estado nacional, local y regional, ante las comunidades y sujetos con los cuales trabajan, las propuestas de reconstruir los territorios bajo una consigna común: **un territorio que aprende, es un territorio que se desarrolla y transforma permanentemente**, a lo largo de toda la vida de las personas de sus comunidades, como de éstas.

Para ello hay factores relevantes comunes. La unidad de fundamentos y propósitos: Paulo Freire es un referente común de ordenamiento histórico, conceptual, metodológico, didáctico, ético para ambas modalidades; la flexibilidad curricular, pedagógica y didáctica asociada a grados relevantes de libertad de cátedra de los docentes y libertad de movimiento de los estudiantes; instalación en territorios compartidos; con educadores conscientes social y políticamente, en una importante cantidad. Hay una base común para consensuar y construir alianzas. Falta decisión política del estado respecto de modificar sus enfoques desde estándares tecnocráticos universales a orientaciones socio-culturales contextualizadas, significativas, participativas, que permitan articulaciones de cooperación diferenciadas en los distintos territorios.

La EPJA como centro educativo y cultural comunitario vinculado a la EP

La EPJA como modalidad pedagógica, constituye un sub-sistema institucional, con el propósito de que se cumpla el derecho constitucional, a personas con trayectorias escolares interrumpidas, a recibir una certificación del estado que indica que cumple los requisitos básicos de aprendizaje que aseguran que su derecho a la educación escolar se ha cumplido. La EPJA ha sido subordinada o expulsada al margen del sistema educacional, pero aún y quizás por eso, resiste: tiene la ventaja de la diversidad de expresiones formativas y flexibilidad educativa.

Hoy tiene, en su versión institucional, una serie de características que permiten sentar bases para una transformación más estructural -haciendo abstracción de los regímenes políticos que, sin duda, podrán potenciar o no las siguientes cuestiones o darles direcciones diferentes- desde una perspectiva de articulación con la sociedad civil y la educación popular en los territorios.

La EPJA es un campo de desarrollo profesional docente para muchos profesores nóveles, dejando atrás un tiempo en que era un espacio de trabajo de poco o mínimo interés para ellos. Esto expresa un recambio generacional con la posibilidad de una adecuada profesionalización de su trabajo en un sistema con identidad de inclusión, diversidad, flexibilidad, acceso a formación continua, participación en redes, movilización laboral en la misma modalidad, vínculos con universidades, participación en Redes Pedagógicas EPJA, de establecimientos regulares y en recintos de encierro, que hay en todo el país. Hemos conversado con varios docentes que, paralelamente y por vocación propia, como por la flexibilidad horaria, participan de organizaciones sociales vecinales y temáticas, de derechos humanos, géneros, educación popular, ambientales. Lo interesante es que expresa una continuidad, personal y profesional, entre ambos campos educativos y sociales: la articulación teórico metodológica y política en el pensamiento de Paulo Freire, los sujetos con los que trabajan o apoyan, los territorios de aprendizaje interculturales, el propio tiempo generacional y especializado de quienes trabajan en ambas modalidades formativas críticas. Ello sin duda que es una condición de continuidad, a través de los actores docentes entre la EPJA y la EP (incluso algunas veces transitan en ambas modalidades).

Hay también un sector social de interés pedagógico común: la juventud, históricamente prolífico campo de acción de diversas organizaciones y movimientos sociales. El hecho concreto es que la EPJA vive un tiempo de juvenilización, como generación que impacta progresivamente en la pedagogía y convivencia, producto de diversos factores: exclusión formal o informal (presión institucional) del sistema o por decisión de abandonar el modo pedagógico escolar por el de jóvenes y adultos. Ha aumentado la matrícula en el nivel secundario por sobre el primario, lo que, debería al menos, obligar a un re-conocimiento del sujeto de la EPJA y de la EP, en sí mismos, en plural (juventudes por su diversidad interna) en dos espacios formativos y ¿por qué no plantearlo como si fuese un espacio común de praxis socio-educativa?

Hay una oportunidad muy interesante que plantean las nuevas Bases Curriculares (BBCC) de EPJA (D.S. N° 10/2022), en Chile. Entre varias destacamos la “Asignatura de Formación Instrumental” denominada “Emprendimiento y Empleabilidad” que tiene como propósito adquirir habilidades actitudes y conocimientos orientados a diseñar soluciones a problemas del entorno o ámbito laboral e insertarse en el mercado de trabajo en la perspectiva de los requerimientos de las sociedades del Siglo XXI (MINEDUC, 2024). Estas hay que asumirlas críticamente debido a que tienen un sesgo de inserción al mercado laboral capitalista, pero, al mismo tiempo, por la flexibilidad y adaptabilidad contextual de las BBCC, abren espacios al menos para dos cuestiones: la formación crítica y ciudadana de jóvenes y adultos como trabajadores conscientes de sus derechos y obligaciones, en cuanto parte de una clase social definida justamente por la categoría “trabajo” que, para Marx y Engels, por ejemplo, en múltiples de sus trabajos, es lo que define al trabajador, tanto por ser quien vende su fuerza de trabajo en el mercado capitalista, cuanto por su potencial de autocreación individual y colectiva en relación a los medios de producción con que se relacionan. Esto

permitiría un vínculo a la educación sindical, cuanto a la conciencia ciudadana y política de los jóvenes estudiantes y a los otros de la comunidad, aprovechando la asignatura con carácter abierto para educar trabajadores del sector.

Pero también apunta a la posibilidad de impulsar una formación que supere el asalariamiento, promoviendo y educando una educación para la economía de solidaridad y cooperación. Es decir, orientar "el emprendimiento" individual hacia el cooperativo, sustentable, social, a escala local, que permita avanzar hacia redes de ayuda mutua y organizaciones económicas de cooperación de cooperadoras, asociando así educación, al desarrollo económico y endógeno local de los territorios y organizaciones, incluso, asociándolos al mercado de Comercio Justo, combinando "aprender a ser y aprender a hacer". Los Principios de Rochdale (1844) del movimiento cooperativo incluían un principio de educación cooperativa. Los actuales (1995), en el principio cinco de la Declaración sobre la Identidad Cooperativa de la Alianza Cooperativa Internacional (ACI) incluyen la educación, la formación y la información. La Recomendación 193 de la OIT sobre la promoción de las cooperativas también pide que las políticas nacionales "promuevan la educación y la formación en los principios y las prácticas cooperativas en todos los niveles apropiados de los sistemas nacionales de educación y formación, y en la sociedad en general". (ACI, 2025) Es decir, empezar a educar mutando desde un foco formativo de asalariados dependientes a otro de productores de la cooperación.

Esta mirada de la EPJA, como centro de desarrollo educativo y cultural de las comunidades, de lo cual hemos dado algunos ejemplos, implica superar la distancia pedagógica que hoy existe con los territorios para integrarse con una identidad propia a su desarrollo, permitiendo la gestión participativa local. Ello permitirá que las experiencias de EP e incluso de educación social-ES (educación institucionalizada, pública o social, no escolarizada) se relacionen en una gama amplia de vínculos comunitarios movilizadores.

Por su parte la educación popular latinoamericana que tuvo un auge teórico, metodológico, socio-político, cultural y pedagógico, en las década de los 80 y 90 del Siglo XX, ha perdido influencia en la medida en que sus cuadros ingresaron al estado en los gobiernos democráticos; disminuyó sustancialmente el financiamiento de la solidaridad internacional que permitía mayores grados de autonomía que los actuales dependientes de los estados; se abrieron nuevos espacios de producción de saberes y acción social en las universidades que a veces, compiten por los mismos recursos; los sujetos sociales de las comunidades se han ido transformando en actores con propósitos más inmediatos, orientados a la búsqueda de refuerzos a su actuar, más que a la conquista de nuevos espacios y temas. A ello contribuye la profunda crisis que sufrió la Iglesia Católica latinoamericana desde fines del Siglo XX por las acusaciones de pedofilia y la desarticulación de las comunidades eclesiales de base e iglesias locales, al privilegiarse movimientos religiosos de elite: esta institución ha sido una matriz de dirigentes, organizaciones, agrupaciones, militantes sociales y políticas fundamentales en la EP latinoamericana; con ello, se perdieron cuadros -católicos y no- de educadores populares, estrategias, metodologías, materiales, vínculos, redes, acciones concretas, a escala comunitaria. Hoy la EP aparece como fragmentada y sin constituir un movimiento global, sin embargo, mantiene la ventaja de la autonomía, flexibilidad y adecuación a sujetos y territorios que le permite establecer vínculos diversos, en forma y fondo, con la EPJA, dándose las condiciones de confianza, conversación, enfoque educativo y social, para ello.

Hemos hecho una breve referencia a las universidades públicas. Quizás éstas puedan ser un tercer actor en este esfuerzo de construcción de nuevos conceptos y praxis de comunidades educativas EPJA comunitarias, colocando sus saberes, académicos, estudiantes, apoyos de gestión y de espacios, a los objetivos de mejorar aprendizajes transformando los territorios. En varios países esto es así, especialmente con pueblos indígenas y educación intercultural. Hoy transitan -al menos en Chile-, por caminos paralelos, las universidades públicas (investigación, docencia, postgrado, especializaciones, experimentaciones, pedagogías), la EPJA y la EP. Una figura de cooperación mutua entre estas tres instancias: EPJA, EP y universidades públicas, puede tener un enorme potencial de desarrollo y cambio educativo y territorial, en estrategias presenciales y virtuales de formación de vecinos, estudiantes, dirigencias, educadores y comunidades en general.

Hemos empezado a debatir la Educación Social (ES) como un tercer campo de acción educativa, que no se opone ni a la EPJA ni a la EP, sino que puede aparecer como un espacio de extensión profesional en/de los centros educativos de jóvenes y adultos, en que profesionales de diversas especialidades se asocian en acciones comunes a los educadores populares instalados en las organizaciones sociales y comunidades, estableciendo vínculos formales entre estas tres instancias. (“Proyecto Consolidación y Proyección de la Cooperación Interuniversitaria, Internacional, Interdisciplinaria e Intercultural UNED-UFRO” [COOPIIIINTER-2025]).

Conclusiones

La EPJA requiere una reorganización y resignificación ante los nuevos escenarios de América Latina y los territorios locales, tanto los de riesgos democráticos y a la naturaleza, como las señales de los tiempos de esperanza. Debe reconfigurarse -en lo institucional, curricular, pedagógico- desde un centro educativo del sistema educacional regular (escolarizado), a otro como centro de educación y cultura comunitario, co-gestionado entre actores del centro, como de las instituciones de EP y apoyos de las universidades públicas de los territorios. Esto implica actualizar categorías teóricas “clásicas”, fundantes de los modelos institucionales actuales y generar otras nuevas que -considerando el desarrollo tecnológico digital y sus potencialidades pedagógicas, así como los cambios en la sociedad y juventud (migrantes, cambios en estructura de empleo, expansión de drogas, economía solidaria, derechos humanos, géneros y ambientales, entre otros) puedan fundamentar el cambio de la EPJA del sistema escolar a una educación en los territorios co-gestionada con la EP de las comunidades, de una educación “hacia adentro” a centros culturales comunitarios.

Reflexiones finales

Hemos intentado poner en el debate tres cuestiones centrales:

1. Que un territorio que aprende es un territorio que se desarrolla, en la dirección que sus comunidades y organizaciones determinen en los contextos históricos que viven.
2. Que en el momento actual de América Latina la educación es fundamental para lograr la paz, la seguridad, la vida plena especialmente de la juventud: es necesario que se fortalezca la EPJA institucional y su vínculo estrecho y creativo con la EP.
3. Que hoy es una exigencia histórica de los países reconfigurar la educación a lo largo de toda la vida de los jóvenes y adultos, reconstruyendo las nociones, acciones, prácticas pedagógicas, sentidos y gestión de los centros educativos de EPJA para convertirlos en Centros de Educación y Cultura Comunitarias, con gestión participativa de las comunidades y organizaciones de EP.

Señalamos que ello es posible apoyándose en las propuestas enunciadas y en aquellas organizaciones y comunidades educacionales que son visibles como signos de los tiempos constitutivos de la esperanza de una utopía viable.

Además, hay tres cuestiones que relevar y que quedan pendientes en estas páginas:

Una. La necesidad urgente de formación sólida de dirigentes sociales, de organizaciones locales comunitarias y de movimientos sociales. Aquí hay también un campo de integración entre la EPJA, la EP e incluso la ES, pues la EPJA puede generar las competencias académicas necesarias para desempeñarse como un buen dirigente, sistematizar sus prácticas, profundizar en un debate plural y abiertos sus concepciones y la EP y ES, de modo sistemático y autónomo, formar en cuestiones ideológicas, tácticas, estratégicas, políticas, sociales. Una comunidad, un territorio, viven, resisten, se desarrollan, en parte importante gracias a sus direcciones y este puede ser un campo relevante de cooperación.

Dos. Valorar la producción de conocimiento en dos dimensiones: la investigación y la sistematización. La primera hoy aparece fuertemente asociada a las universidades, la segunda a la EP, pero no tiene que ser así, todas pueden investigar y sistematizar. Este un campo fértil de compartir y producir saberes de uso triple: en la EPJA y ES, en la EP y en las universidades (por ejemplo, en la formación inicial docente). No es suficiente reflexionar en la EP, a veces se cae en el dogmatismo por lo endogámico de las reflexiones, hay que dialogar con otros y las universidades y la EPJA pueden ser muy buenos referentes. Pero, la sistematización es condición necesaria para la “lucha social pedagogizada”, es decir, con procesos de aprendizaje de contenidos culturales, metacognitivos y formativos liberadores (Equipo DEI [Ed] et al., 2024)

Tres. La internacionalización. La EP y la EPJA tienen intrínsecamente una dimensión, como campos de reflexión y acción educativa, como praxis transformadoras, de solidaridad, aprendizaje, pertenencia con otras modalidades o expresiones latinoamericanas. Lo internacional ha rondado y se instalado en lo profundo de las raíces de ambos movimientos educativos, a veces más cercanos, a veces más distantes, pero siempre como un referente intelectual, teórico, pedagógico y sobretodo político compartido, al menos en sus expresiones críticas, transformadoras, liberadoras.

Referencias

- ACI (2025) The Cooperative Way: Las cooperativas como actores clave en la educación. Alianza Cooperativa Internacional. <https://ica.coop/es/sala-de-prensa/noticias/cooperative-way-cooperativas-actores-clave-educacion> (Recuperado 30.05.2025)
- Castillo H., P., & Williamson C., G. (2023). Transiciones educativas de jóvenes en contexto rural mapuche: experiencia, aspiraciones e identidad. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 22(1), 1–28. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.6306>
- CELAM (1968) II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Documentos Finales de Medellín. <https://celam.org/wp-content/uploads/2021/05/2-conferencia-general-medellin.pdf> (Recuperado 30.05.2025)
- Costadoat, J. (2007). Los "signos de los tiempos" en la Teología de la liberación. *Teología y vida*, 48(4), 399-412. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492007000300004>
- Equipo DEI (Ed) et al. (2024) Transformar Sistematizando. Producción de Conocimiento y luchas emancipatorias. San José, Costa Rica: Editorial DEI, 180 p.
- Freire, P. (1993) Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Madrid, España: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2004). Os Mestres de Rousseau (2ª ed). São Paulo: Cortez Editora.
- MINEDUC. (2024) Bases Curriculares para la educación de personas jóvenes y adultas. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-354324_bases.pdf (Recuperado 30.05.2025)
- Williamson, G. (2024) La Educación Popular: Praxis de transformación educacional y cultural, práctica y subversiva. La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política. VHS DVV Internacional/ Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe CEAAL N° 51 ISSN 2073-0810. Pp. 84-90.
- Williamson, Guillermo (2017) Territorios de Aprendizajes Interculturales. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.

Agradecimientos

Proyecto Consolidación y Proyección de la Cooperación Interuniversitaria, Internacional, Interdisciplinaria e Intercultural UNED-UFRO (COOPIIIINTER-2025). Proyectos de Cooperación Universitaria para el Desarrollo 2025. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Universidad de La Frontera.

A mis colegas compañeros María Eugenia Letelier e Iván Pedraza, con quienes, en diversos escenarios, conversamos estos mismos debates. Nada de lo dicho les responsabiliza en algo.

4.

La educación de personas jóvenes y adultas y los procesos globales

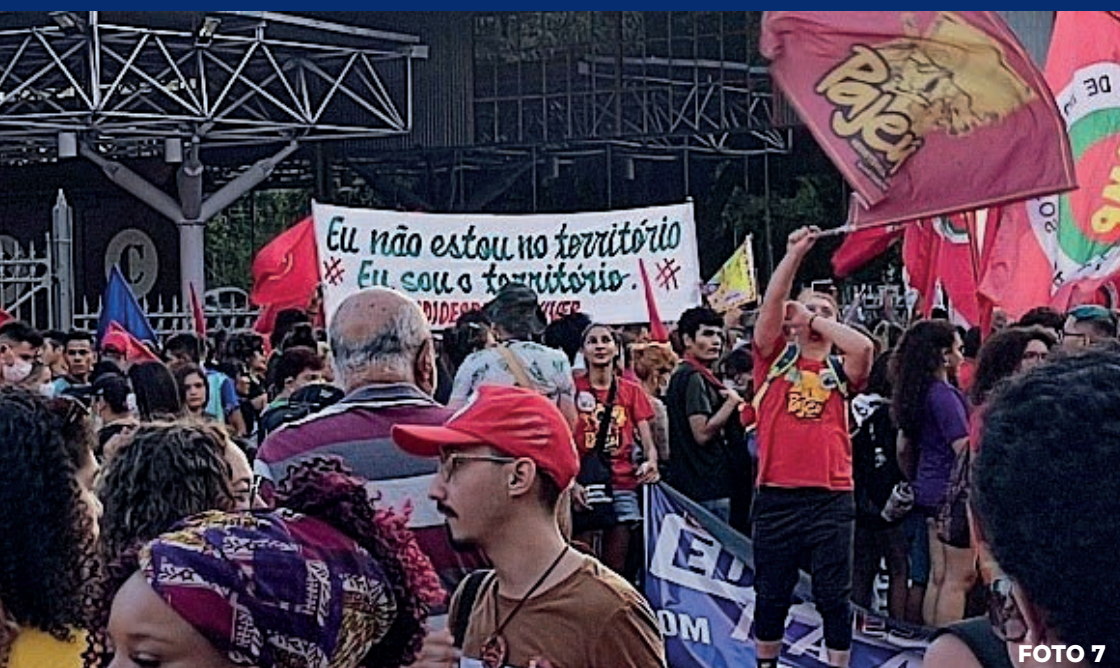


FOTO 7



FOTO 8

De Belém a Marrakech: o itinerário acidentado da EPJA visto da América Latina e o Caribe

Timothy D. Ireland (Brasil)

A Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) foi realizada em Belém do Pará, no Brasil, em 2009, e a Sétima (CONFINTEA VII), em Marrakech em Marrocos, em 2022. No período entre as duas conferências a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, como movimento, sofreu em geral de uma falta de recursos e de baixa prioridade em termos de política pública em grande número de países. Nos países do Norte Global, o foco da EPJA tendia a ser predominantemente a questão de qualificação e requalificação de mão de obra para o mercado de trabalho. No Sul Global, e especialmente na América Latina e no Caribe, a EPJA era ainda fortemente associada com uma educação escolar compensatória para jovens e adultos sem a escolaridade básica. Na nossa região, a influência da perspectiva da Educação Popular sobre os programas oficiais de EPJA estava presente, mas a extensão dessa ‘presença’ se torna complexo a averiguar.

Neste texto, pretendo mapear os principais ‘eventos’ no cenário internacional que potencialmente contribuíram para fortalecer o papel desempenhado pela EPJA. Entre esses, incluo a elaboração de cinco *Relatórios Globais sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos* (GRALE, a sigla em inglês) que sinalizaram o início de um processo mais efetivo de monitoramento das recomendações aprovadas em cada CONFINTEA. Acrescento a aprovação da *Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos* em 2015 como uma marca normativa para a EPJA internacionalmente. A Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável não fez referência explícita à EPJA mas o ODS 4⁵⁵ anunciava a necessidade de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. O Encontro Intermediário de Suwon e o Seminário Internacional promovido pelo governo brasileiro representam momentos importantes de monitoramento do Marco de Ação de Belém. Concluímos registrando os preparativos para a VII CONFINTEA com referência específica a América Latina e a importância da formação da Plataforma das ONGs da região bem como a realização da Conferência em Marrakech em 2022 e a aprovação do Marco de Ação de Marrakech.

55 ODS 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”.

Ao pensar sobre o futuro da EPJA, o relatório da Comissão Internacional dos Futuros de Educação, “*Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*”, oferece elementos fundamentais para poder iniciar a reorientar esse itinerário acidentado da EPJA. Frisa a necessidade de uma abordagem epistemológica mais inclusiva para a educação e para a EPJA, bem como o impacto das novas tecnologias disruptivas sobre o trabalho e sobre a EPJA e sobre a necessidade de a EPJA incorporar os novos desafios no próprio pensar pedagógico da EPJA – especialmente com relação à crise ecológica. Como o Relatório explicita “Os currículos devem abraçar uma compreensão ecológica da humanidade que reequilibre a maneira pelo qual nós nos relacionamos com a Terra como um planeta vivo e como o nosso único lar” (Unesco, 2022, p.xiv). Frisa igualmente o princípio fundamental da educação como “um esforço público e um bem comum” (idem, p.xii).

No campo específico da aprendizagem e educação de adultos, a produção de cinco *Relatórios Globais sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos* (GRALE, a sigla em inglês) deve ser considerada como um avanço fundamental no processo de monitorar e acompanhar as recomendações aprovadas na VI CONFINTEA (2009). O primeiro GRALE, lançado durante a Conferência em Belém, visou elaborar um balanço geral da educação de adultos globalmente utilizando dados primários dos relatórios nacionais e dados secundários de outros relatórios e fontes. Apontava a diversidade de atividades desenvolvidas no campo da educação de adultos. No entanto identificava uma polarização crescente entre visões e práticas de educação de adultos em países industrializados e nos países do sul e economias emergentes. Anotava que “Os dados coletados apresentam um quadro deprimente de um setor que ainda não conseguiu convencer os governos sobre os benefícios que podem ser gerados, tampouco sobre os custos do não investimento” (GRALE, 2010, p.120). Quatro anos mais tarde, o GRALE II (2013) concluiu que, com base nas informações fornecidas pelos informes nacionais, “pouca coisa mudou desde a VI Confintea em 2009” (p. 153). As conclusões dos dois Relatórios Globais (GRALES) indicam um quadro desanimador, de pouco progresso para a educação de adultos, inclusive com prioridades bastante divergentes para o norte e sul global, nesse longo período que segue a euforia de Hamburgo em 1997. Somada à pouca prioridade dada à aprendizagem e educação de adultos por um número significativo de governos, o setor foi também duramente afetado pelo conjunto de crises.

O GRALE III monitorou não só os elementos centrais que estruturaram o *Marco de Ação de Belém* - política, governação, finanças, participação, inclusão, equidade e qualidade - mas também a contribuição da educação e aprendizagem de adultos para a saúde e o bem-estar, o emprego e o mercado de trabalho e a vida social, cívica e comunitária. Depois do GRALE I os quatro relatórios seguintes dedicaram uma parte para monitorar os eixos principais estabelecidos em Belém, e outra para um tema específico – no GRALE II ‘Repensando a alfabetização’ e no GRALE III ‘O impacto da aprendizagem e da educação de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho e na vida social, cívica e comunitária’. O IV GRALE publicado em 2019 deu destaque para a questão da participação, equidade e inclusão com o tema ‘Não deixar ninguém para trás: participação, equidade e inclusão’. Numa referência clara à Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Sustentável (2015), que determinou aos Estados-membros que “assegurem a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promovam oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” por meio do ODS 4, o GRALE IV insistiu no papel crucial da aprendizagem e educação de adultos (AEA) para alcançar as Metas. A AEA apoia o alcance não apenas do

ODS 4, assim como de uma gama de outros objetivos, incluindo aqueles relativos à mudança climática, pobreza, saúde e bem-estar, equidade de gênero, trabalho decente e crescimento econômico, e cidades e comunidades sustentáveis. Mais uma vez, o Relatório concluiu que “Há uma lacuna geral de entendimento e urgência quando se trata da coleta mais ampla de dados sobre a AEA. Com frequência, o apoio à AEA é meramente um desengargo de consciência retórico, efetivamente marginalizado por um foco desproporcional nas escolas e universidades” (2020, p.8). Inclui também um chamamento para os estados-membros se prepararem para a Confintea VII planejada para 2021.

Finalmente, o GRALE V, lançado durante a CONFINTEA VII, em Marrakech (Marrocos) em 2022, destacou a ‘Educação cidadã: empoderando adultos para a mudança’⁵⁶. Esse quinto relatório marca também o fim do período de 12 anos outorgados em Belém para monitorar o Marco de Ação de Belém e dar início a um novo ciclo.

Estruturalmente, o quinto relatório segue o mesmo formato que os anteriores. Inicia analisando os dados e informações enviados pelos Estados-membros baseados em um questionário preparado pela UIL, tomando como eixos os cinco indicadores-chaves – política, governança, financiamento, participação e equidade. A segunda parte se dedica a uma discussão e análise da cidadania global ativa, e o papel da AEA na construção dessa nova concepção de cidadania que extrapola um território geográfico específico. O relatório afirma a relevância continuada da AEA que abrange processos formais e, crescentemente, informais na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, a cidadania global constitui um componente-chave do próprio paradigma da aprendizagem ao longo da vida. Na visão do relatório, a cidadania global:

Implica uma mudança radical na forma como nós, humanos, nos percebemos uns aos outros e ao nosso lugar na natureza. Assim, a GCED deve estar em sintonia com esta consciência planetária. Na sua essência, a GCED consiste em mudar a forma como pensamos (para compreender melhor o mundo), sentimos (para sentir empatia pelos outros) e agimos (para mudar o nosso comportamento para melhor) (2022, p.17).

A primeira parte do relatório frisa o impacto da pandemia sobre o que denomina de alfabetização em saúde geral, a importância do pensamento crítico e do engajamento cívico. Aponta a falta de recursos adequados e certa marginalização da AEA como campo de atividade, mas frisa a maneira em que a necessidade de responder às rápidas mudanças tecnológicas têm orientado a AEA para as demandas do mercado. Porém, os segmentos marginalizados, vulneráveis e sub-representados, como pessoas com deficiência, privadas de liberdade, minorias e populações indígenas, permanecem bastante negligenciados. O foco da segunda parte do relatório é a transformação do conceito e natureza de cidadania em que a globalização econômica, as mudanças climáticas e saúde planetária e o movimento físico das pessoas – deslocamentos e migrações, tem desempenhado uma influência preponderante.

Como então educar as pessoas para essa nova forma de cidadania e os desafios implícitos? O relatório aponta como temas-chaves para uma AEA voltada para a cidadania global, as questões da alfabetização como pré-condição para a cidadania democrática, a

⁵⁶ Ainda não existe uma versão em português desse último relatório.

migração, a noção de cidadania digital, a relação entre cidadania e gênero e a situação dos povos indígenas. Todos representam temas complexos que devem fazer parte do processo educativo que busca promover “democracia, justiça, equidade de gênero e desenvolvimento científico, social e econômico” fundamentadas em um conceito de desenvolvimento ecologicamente sustentável. Esses componentes farão parte do novo contrato social para a educação defendido pela UNESCO.

Ainda no campo específico da aprendizagem e educação de adultos, um segundo avanço notável foi a aprovação da *Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos* em 2015, adotada na 38.ª Conferência Geral da UNESCO. Esta recomendação substituiu a Recomendação de 1976 e constitui atualmente o único instrumento internacional de normatização sobre a educação de adultos e jovens. O documento retoma as linhas estratégicas do Marco de Ação de Belém, sublinha a abordagem da aprendizagem ao longo da vida e convida os Estados-membros a estabelecerem medidas para “concretizar os princípios da presente recomendação no seu território”. Com base numa abordagem abrangente e sistemática da AEA, a Recomendação define três categorias de aprendizagem e habilidades: alfabetização e habilidades básicas, educação continuada e habilidades profissionais e educação liberal, popular e comunitária e habilidades cidadãs. Vale lembrar que já em 1997, a *Agenda para o Futuro* da Declaração de Hamburgo apontou a necessidade de “tomar medidas necessárias para atualizar a Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos de 1976”. (*Agenda para o Futuro*, para. 57, p. 23). O Marco de Ação de Belém de 2009 também repetiu esta recomendação. Paralelamente à revisão da Recomendação de 1976, a UNESCO realizou uma revisão da Recomendação sobre o Ensino e Formação Técnica e Profissional (EFTP) (*Recommendation concerning Technical and Vocational Education and Training – TVET*) no intuito de garantir que os dois instrumentos normativos se reforçassem mutuamente.

No campo da educação, uma sucessão de encontros, consultas e fóruns terminou com o Fórum Mundial sobre Educação realizado em Incheon, República da Coreia, em maio de 2015, que aprovou a Declaração de Incheon – Educação 2030. Essa agenda 2030 foi instrumentalizada com a aprovação em novembro de 2015, na Conferência Geral da UNESCO, do *Marco de Ação Educação 2030*.

Paralelamente às discussões sobre o perfil e conteúdo do texto a substituir a Iniciativa Educação para Todos [EPT] (2000-2015), se instalou o processo para renovar a Agenda de Desenvolvimento do Milênio (2000-2015). Com base num amplo processo de consultas, debates e discussões, um consenso foi construído em torno da *Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. Para tentar evitar uma lacuna evidente na Agenda anterior, se buscou chegar a um denominador comum em termos de educação entre esses dois marcos reguladores do desenvolvimento e da educação mundiais, que se encontra no ODS (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável) no. 4 dedicado à educação que promete: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. No campo específico da educação de adultos há destaques para a Educação e Formação Técnica e Vocacional (TVET)⁵⁷ e também para

57 A UNESCO define a TVET como “aqueles aspectos do processo educativo envolvendo, além da educação geral, o estudo de tecnologias e ciências relacionadas com a aquisição de habilidades, atitudes, compreensão e conhecimentos práticos relacionados a ocupações em setores diversos da vida econômica”.

o aparente eterno desafio da alfabetização. Contudo, em geral a educação de adultos se encontra marginalizada enquanto prática educativa que lida com a educação e formação de jovens e adultos em termos formais e não formais.

Dois encontros marcaram o intervalo entre Confintea VI e VII. No plano internacional, seguindo o exemplo estabelecido depois da CONFINTEA V, em 2016 a UNESCO convocou um Encontro de Meio Termo realizado em Suwon, na República da Coreia, para avaliar o estado global da arte em educação e aprendizagem de adultos. Esses encontros têm um propósito mais pedagógico no sentido de cada Estado-membro fazer um balanço dos compromissos e responsabilidades assumidas ao aprovar e assinar o Marco de Ação de Belém em 2009. O encontro de Suwon foi marcado pela participação ativa de representantes da sociedade civil organizada e pela ausência de representantes governamentais de alto escalão. Durante as suas deliberações, os participantes identificaram diversas áreas de preocupação. Essas incluíram as disparidades continuadas de gênero, a ausência da voz dos educandos nos processos decisórios e, significativamente, a falta de recursos e de vontade política como expressões da falta de prioridade política dada a AEA globalmente. AEA foi compreendida como crítica para alcançar o ODS4 e os outros ODS, exigindo a oferta de educação de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para as pessoas jovens e adultas.

No plano brasileiro, o segundo encontro - o Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida – CONFINTEA Brasil +6, reuniu no mesmo evento o Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida, a Reunião Técnica Brasileira de Balanço Intermediário do Marco de Ação de Belém e a Reunião de Órgãos de Cooperação Técnica Internacionais. Foi realizado em Brasília em junho de 2016 com o intuito de “realizar um balanço das ações educacionais ocorridas em território nacional a fim de levantar subsídios que proporcionem ao País a construção de medidas efetivas e coerentes com os compromissos declarados durante a VI CONFINTEA” (MEC, 2016, p. 7). Como parte do processo, o Documento Nacional Preparatório preparado por Brasil para a Conferência de Belém em 2009 – um processo profundamente democrático – foi atualizado⁵⁸ permitindo assim monitorar os avanços e os desafios que o Brasil ainda precisa enfrentar no campo da EJA.

O processo preparatório para a VII CONFINTEA foi, sem dúvida, o mais complexo e inovador – por força das circunstâncias – de todo o ciclo de conferências devido principalmente à pandemia da COVID-19. Como resultado da crise sanitária todas as atividades preparatórias tiveram que ser realizadas online e a própria Conferência se tornou um evento híbrido. Até a data da conferência teve que ser adiada por motivos das restrições sanitárias: inicialmente prevista para 2021 a conferência foi realizada em junho de 2022.

No entanto, todas as formalidades necessárias para uma conferência interministerial (Categoria 2) foram seguidas. A CONFINTEA VII foi oficialmente convocada pela Diretora-Geral da UNESCO, seguindo a Resolução 7, adotada pela Conferência Geral da UNESCO na sua 41ª sessão e a 212 EX/Decisão 42 do Conselho Executivo da UNESCO. Igualmente, um Comitê Consultivo foi nomeado por um TOR publicado em fevereiro de 2021 que estabeleceu

58 Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Versão atualizada na CONFINTEA Brasil+6. Brasília: MEC/SECADI, 2016.

a composição do comitê e as suas tarefas. Previsto para se reunir quatro vezes, o Comitê Consultivo realizou sete reuniões entre julho de 2021 e maio de 2022.

Em condições normais, todas as regiões teriam organizadas conferências regionais e, em alguns casos, consultas sub-regionais. A dinâmica de como os Estados-membros se preparava para a conferência dependia da vontade política de cada governo e da força da sociedade civil organizada. Vale a pena lembrar o processo de consulta participativa desenvolvido no Brasil em 2008-2009 em que um documento base⁵⁹ foi debatido primeiro nos estados, em seguida nas regiões e finalmente em um Encontro Nacional realizado em Brasília. Essa dinâmica participativa foi, em grande medida, perdida em 2021. No caso da CONFINTEA VII, as conferências regionais foram realizadas virtualmente entre fevereiro e setembro de 2021. Cada encontro regional produziu um documento sintetizador que resumiu as discussões e incluiu as proezas-chaves no campo da AEA, os principais desafios e recomendações. Uma síntese de todos esses documentos foi publicada pela UIL sob o título “A transformative agenda: Outcomes of the CONFINTEA VII regional preparatory conferences”.⁶⁰ Os documentos regionais também constituíram insumos para a elaboração do que seria o Marco de Ação de Marrakech, aprovado no final da conferência em junho de 2022.

No caso específico da América Latina, houve uma inovação. Em termos formais, os países da América Latina e do Caribe fazem parte de uma região – América Latina e o Caribe. Essa junção de duas sub-regiões com características bastante diferentes em termos de tamanho, cultura e língua, frequentemente causava um incômodo e frustrações. Em 2021, foi decidido realizar consultas separadas para as duas regiões, uma em Jamaica em abril (28/04) e a outra na Argentina em julho (28 a 30/07). Porém, no documento síntese, o casamento é renovado e os resultados apresentados em um texto único.

O encontro sub-regional da América Latina foi oficialmente hospedado pelo governo da Argentina e organizado de uma forma colaborativa entre governos, organismos de cooperação internacional, redes da sociedade civil, movimentos sociais, academia, entre outros. Assim, apesar das limitações impostas pelo formato virtual houve um esforço para manter um espírito participativo na preparação e realização do evento. Foram três sessões – uma por dia – de três horas organizadas em torno de painéis e sessões paralelas de trabalhos de grupo, concluindo no terceiro dia com uma homenagem para os 100 anos do nascimento de Paulo Freire. Um dos resultados positivos do processo organizativo foi que pela primeira vez as principais redes de educação de jovens e adultos da América Latina – CEAAL, ICAE, REPEM, ALER, CLADE e Fe y Alegría – criaram uma Plataforma⁶¹ como mecanismo para articular melhor as suas ações enquanto porta-vozes da sociedade civil organizada e elaborar documentos e declarações coletivas.

Diferentemente dos ciclos anteriores, em que um número significativo de estados produziu um relatório nacional que subsidiava tanto um relatório regional quanto um documento global sobre as tendências internacionais no campo da AEA, em 2021 o Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL) encaminhou um questionário para as Comissões

59 Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, Ministério da Educação (MEC) – Brasília: Goiânia – FUNAPE/UFG, 2009. 112 páginas.

60 Uma Agenda Transformativa: Resultados das Conferências Preparatórias Regionais da CONFINTEA VII. Hamburgo: UIL, 2022.

61 Plataforma de Redes Regionales por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas hacia la CONFINTEA VII.

Nacionais da UNESCO. Esse questionário teve o intuito de levantar dados para o V GRALE que seria em parte dedicado a um processo de monitoramento dos principais eixos do *Marco de Ação de Belém* (Política, Governança, Financiamento, Participação, inclusão e equidade e Qualidade) e em parte dedicado para o tema de Educação Cidadã. Esta mudança de procedimento foi questionado por limitar a participação potencial de outros atores no levantamento de dados e informações requeridas pelo questionário.

A elaboração do documento principal da CONFINTEA VII - o *Marco de Ação de Marrakech* (MAM), gozou de um processo mais participativo. Uma versão preliminar do MAM foi amplamente discutida e emendada pelo Comitê Consultivo. Em seguida, uma versão preliminar foi aberta a duas consultas online. Em primeiro lugar, pontos focais em cada Estado-membro tiveram a oportunidade de encaminhar comentários e sugestões. Paralelamente, uma consulta pública foi lançada para receber feedback de outros atores do campo da AEA, especialmente da sociedade civil organizada. A versão final do MAM foi finalizada durante a conferência em Marrakech pelo Comitê de Redação em que os representantes das Organizações da Sociedade Civil (OSC) desempenharam um papel fundamental.

No dia anterior à abertura da Conferência Internacional (14/06/2022), três fóruns foram realizados. O Fórum da Juventude discutiu o tema “Alcançando o ODS 4 com e para a juventude”. Um segundo fórum organizado pelo setor privado debateu a questão do engajamento do setor na aprendizagem e educação de adultos. O terceiro fórum, o das Organizações da Sociedade Civil, teve como antecedente o FISC realizado em Belém em 2009 antes da CONFINTEA VI. Em Marrakech, o Fórum das Organizações da Sociedade Civil foi articulado pelo ICAE que escolheu como tema “Aprendizagem e Educação de Adultos – Porque o futuro não pode esperar”. Participaram mais de 100 pessoas de 40 países distintos. Nos três casos, Declarações aprovados nos Fóruns foram lidos no primeiro dia da CONFINTEA.

A VII Conferência Internacional de Educação de Adultos (VII CONFINTEA) foi realizada de 15 a 17 de junho de 2022 sob o tema “Aprendizagem e educação de adultos para o desenvolvimento sustentável: uma agenda transformativa”. Estiveram presentes 1.126 participantes de 149 países, incluindo um chefe de Estado, 49 ministros e vice-ministros, embaixadores e delegados permanentes da UNESCO, representantes de agências da ONU, organizações intergovernamentais, sociedade civil, bem como organizações de jovens e do setor privado. Pouco mais de metade (54%) dos participantes eram mulheres (UNESCO, 2022). É importante lembrar que os números de participantes incluíram presenças físicas e virtuais.

No primeiro dia, o GRALE V foi lançado durante um painel ministerial. Há de reconhecer a importância da publicação de cinco relatórios globais no intervalo entre a VI e VII conferências com a sua função de monitorar as recomendações aprovadas no Marco de Ação de Belém em 2009. Depois da aprovação da nova Recomendação sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos em 2015, o GRALE também assumiu a função de monitorar essa normativa. Ao longo dos três dias, foram realizados seis painéis – um ministerial e mais cinco dedicados à relação entre AEA e o novo contrato social para a educação, alfabetização, futuro de trabalho, ambientes digitais e ação climática – e mais de 20 oficinas paralelas. Nas palavras do Relatório Final da conferência:

Desde a CONFINTEA VI (2009), o mundo passou por muitas mudanças. Algumas foram positivas (por exemplo, o avanço tecnológico). Outras colocam desafios, como a

pandemia da COVID-19, as guerras, as ameaças à democracia e as questões climáticas e ambientais. Seguindo o apelo da UNESCO para um novo contrato social para a educação e à luz da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, juntamente com uma série de outras iniciativas importantes, os participantes da CONFINTEA VII discutiram como usar o poder transformador da ALE para promover o desenvolvimento sustentável no contexto dos desafios e oportunidades atuais (UNESCO, 2023, p. 7.)

A Conferência encerrou com a adoção do Marco de Ação de Marrakech, *Aproveitando o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos*, o que o Relatório Final chama de “um compromisso dos Estados-Membros” e “um roteiro” para orientar a AEA durante os próximos 12 anos. Ao ler o MAM e analisar a VII CONFINTEA, é fundamental não fazer isto de forma isolada, mas no contexto do Relatório da Comissão dos Futuros da Educação e da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável. “Reimaginar nossos futuros juntos” é por natureza um documento mais denso e mais especulativo enquanto a Agenda 2030 estabelece uma pauta de 17 objetivos que devem contribuir para uma mudança de paradigma de desenvolvimento.

O MAM reconhece a AEA como um direito humano fundamental dentro do marco maior da aprendizagem ao longo da vida. É igualmente importante por promover a inclusão e como uma pré-condição para a justiça social e ecológica, saúde e bem-estar, mudança social e transformação. Porém, ao integrar a AEA no conceito mais amplo da Aprendizagem ao Longo da Vida, se corre o risco de perder a sua especificidade e o foco nos sujeitos adultos que por questões de classe socioeconômica foram negados o acesso à educação e outros direitos humanos. No Brasil e nos países da América Latina em geral, o conceito de Educação de Jovens e Adultos ainda é fortemente associado à educação do trabalhador na perspectiva da Educação Popular. Existe uma impressão que a UIL investe cada vez mais no projeto de Cidades de Aprendizagem (*Learning Cities*) e que talvez o espaço territorial em que o processo educativo acontece possa ganhar precedência sobre a idade e condição de classe social dos sujeitos do processo. Ao dar precedência para o espaço geográfico, o foco se torna a ‘população’ da cidade e, conseqüentemente, sujeitos mais amorfos de todas as classes sociais.

A Declaração conclui, como é de praxe, com o reconhecimento da “necessidade de informações confiáveis, válidas, transparentes e acessíveis, bem como de sistemas de monitoramento sensíveis a gênero que sejam capazes tanto de produzir dados desagregados relevantes e precisos para monitorar periodicamente a implementação deste Marco de Ação (...)” (UNESCO, 2023, item 45). Convoca o Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida a coordenar “um processo de monitoramento em âmbito mundial para informar periodicamente sobre os avanços na AEA, utilizando instrumentos específicos, incluindo um relatório mundial e um balanço intermediário da CONFINTEA VII em 2028, a fim de monitorar o progresso alcançado” (idem, item 46). Assim, reconhece a sagacidade de Aaron Benavot, antigo diretor do Relatório de Monitoramento Global, que observou que “o que não é mensurado se torna invisível” (Tuckett, 2023, p.2) e implicitamente coloca o desafio de criar formas de fazer o invisível, visível. Também reconhece a necessidade de continuar o processo de monitoramento iniciado em 2009 com o primeiro GRALE.

Assim, apesar de ser reconhecido como parte integral de qualquer proposta de educação, especialmente na perspectiva da Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida, o itinerário acidentado da EPJA mais parece uma montanha russa do que uma política consolidada e prioritária não só em termos de escolaridade, mas como parte de

uma educação para a vida. Na maioria dos países da América Latina, a EPJA se configura como uma educação compensatória construída inicialmente para crianças e adolescentes, sem estabelecer sua identidade própria. O Relatório *Reimaginar Nossos Futuros Juntos* reconhece a forte tradição emancipatória de aprendizagem e educação de adultos, que se reflete nas potencialidades que ela desencadeia para os indivíduos, ao conceber a EPJA como um meio para auxiliar as pessoas:

(...) a encontrar o caminho por meio de uma série de problemas e aumenta as competências e a capacidade de agir. Permite que as pessoas assumam mais responsabilidade pelo seu futuro. Além disso, ajuda os adultos a compreender e criticar a mudança de paradigmas e relações de poder e dar passos para construir um mundo justo e sustentável. Uma orientação para os futuros deve definir a educação de adultos, tanto quanto a educação em todos os momentos, como uma educação indissociável da vida. (UNESCO 2022, p. 113).

Pode ser que essa concepção de EPJA explique porque não se dá prioridade para a EPJA enquanto política pública.

Referências

- BRASIL (2016). *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Brasília: MEC.
- NAÇÕES UNIDAS. *Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030*. Acessado em 15/12/2021 <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>
- TUCKETT, A. (2022). High ambitions, but inadequate and declining resources: From CONFINTEA V to CONFINTEA VII. *Convergence*, University of Malta/ICAE, v.43, n.2
- CONFINTEA V to CONFINTEA VII. *Convergence*, University of Malta/ICAE, v.43, n.2.
- UNESCO (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2013). *Segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - Repensando a alfabetização*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Terceiro Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - O impacto da aprendizagem e da educação de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho e na vida social, cívica e comunitária*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2019). *Quarto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Não deixar ninguém para trás*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2024). *Quinto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - Educação para a cidadania: empoderar adultos para a mudança*. Brasília, UNESCO.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos Futuros Juntos: um novo contrato social para a educação*. UNESCO, Boadilla del Monte: Fundación SM.
- UNESCO (1998). *Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2023). *CONFINTEA VII Marco de Ação de Marrakech: Aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos*. Brasília e Hamburgo: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2022). *Uma Agenda Transformativa: Resultados das Conferências Preparatórias Regionais da CONFINTEA VII*. Hamburgo: UIL, 2022

Alianzas mundiales para el progreso de la educación popular y de adultos

Katarina Popović

INTRODUCCIÓN

En un mundo marcado por la aceleración de las desigualdades, el deterioro de las instituciones democráticas y el aumento de las crisis medioambientales y sociales, la educación de jóvenes y adultos (EPJA) se enfrenta tanto a una urgencia renovada como a una marginación persistente. Si bien los marcos internacionales -como los ODS, especialmente el ODS 4, el Marco de Acción de Marrakech y los resultados del proceso de CONFINTEA- han reafirmado la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida, el lugar real de la EPJA en la política educativa mundial sigue siendo frágil, a menudo diluido por llamamientos genéricos a las “competencias” y la “empleabilidad”.

Sin embargo, la EPJA no es una mera categoría política. Es un espacio vital para la participación social, la conciencia crítica y la capacitación colectiva, especialmente cuando se basa en la tradición de la educación popular. Como tal, no puede prosperar de forma aislada. Su potencial transformador depende de la colaboración significativa, la solidaridad y las asociaciones sostenidas entre regiones y sectores.

Las alianzas y redes mundiales desempeñan un papel estratégico a la hora de salvaguardar y promover esta visión. Vinculan a actores de la sociedad civil, instituciones académicas y organizaciones internacionales en un esfuerzo compartido por mantener viva la idea de que la educación es un bien público, un derecho humano y una práctica democrática. En marcos como los ODS y CONFINTEA, estas alianzas trabajan para garantizar que la EPJA no se reduzca a un aprendizaje instrumental, sino que se reconozca como un espacio para el compromiso político, cultural y cívico.

El propósito de este artículo es explorar el papel de las alianzas globales en la defensa y el avance de la EPJA desde la perspectiva de la educación popular. Se examinará quiénes son estas alianzas, por qué son importantes, cómo funcionan y qué valor estratégico tienen, especialmente frente a las presiones neoliberales, las tendencias autoritarias y la creciente digitalización de la educación.

ACTORES CLAVE Y ALIANZAS EXISTENTES

La sociedad civil ha desempeñado un papel destacado en la configuración, el sostenimiento y la defensa de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) como un ámbito basado en los derechos, la participación y la transformación. Entre los actores más visibles e influyentes se encuentran las redes mundiales y regionales, como el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), la Campaña Mundial por la Educación (CME), o las regionales, como CEAAL en América Latina y ASPBAE en la región Asia-Pacífico. Por lo general, se trata de redes compuestas por numerosos miembros, grupos de interés a escala local, regional o nacional. Estas alianzas hacen algo más que conectar organizaciones (que es lo que se suele entender): movilizan la acción colectiva, refuerzan los lazos dentro de las comunidades y entre ellas, y ofrecen plataformas para las voces de las bases que a menudo quedan excluidas de los ámbitos formales de la política educativa. Su función queda bien expresada en el ejemplo de la CME: “A través de las coaliciones nacionales de educación, los sindicatos de educación, las redes regionales y las organizaciones no gubernamentales internacionales reunidas en la CME, el movimiento es capaz de hacer avanzar la misión de la Coalición garantizando la impartición de educación de primera línea en las necesidades de emergencia sobre el terreno, promover el intercambio de información y conocimientos que alimenten los debates políticos a todos los niveles y unificar son los gobiernos y la sociedad civil” (Campaña Mundial por la Educación, 2025).

Su trabajo combina la promoción, la investigación y el compromiso público. Por ejemplo, campañas como *Somos ALE*, coordinada por el ICAE y sus socios, o la *Semana de Acción Mundial*, organizada anualmente por la CME, han cuestionado, por ejemplo, la reducción del aprendizaje a la adquisición de competencias y la empleabilidad, reclamando en su lugar una visión emancipadora y basada en los derechos de la educación gratuita. Del mismo modo, la larga participación del CEAAL en la praxis de la educación popular ha sostenido tradiciones de resistencia pedagógica y aprendizaje comunitario en toda América Latina.

Estas alianzas también actúan como centros de conocimiento y redes de solidaridad, ofreciendo apoyo a organizaciones de ámbito nacional, especialmente en contextos de reducción del espacio cívico o de presión autoritaria. Mantienen viva la memoria y la metodología de la educación popular, un aprendizaje que es colectivo, encarnado y político.

Junto a estas alianzas de la sociedad civil, existen también iniciativas institucionales dirigidas por actores formales. Por ejemplo, el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) coordina la Alianza Mundial para la Alfabetización (GAL), que reúne a gobiernos y socios internacionales para abordar los retos de la alfabetización en los países de renta baja. Aunque estas alianzas son importantes para la visibilidad y la legitimidad en los espacios políticos, a menudo reflejan enfoques más tecnocráticos del aprendizaje y pueden pasar por alto las dimensiones profundamente políticas y participativas que representa la sociedad civil. “Podría incluso afirmarse que las redes formales no son realmente redes en el sentido mismo del concepto, sobre todo si se imponen a los miembros. Ocurre muy a menudo que hay redes no formales dentro de la formal. Mientras (redes formales y no formales) compartan visión, valores y objetivos - la dinámica y el funcionamiento de la red son buenos, pero si hay una colisión, se puede llegar al conflicto, al estilo de comunicación

y a relaciones que no están en absoluto en la naturaleza de las redes. En este caso, no se parecen más que a una relación en las estructuras jerárquicas tradicionales, sobre todo por perder el carácter democrático de la participación, la orientación y la toma de decisiones...” (Popović, 2010: 270)

Para que la EPJA prospere, se necesitan ambos tipos de alianzas, pero es crucial que las redes y asociaciones de la sociedad civil mantengan su papel como fuerza crítica y creativa, capaz de cuestionar las narrativas dominantes y proponer alternativas basadas en la solidaridad, la equidad y la justicia social.

POR QUÉ LAS ALIANZAS GLOBALES SON CRUCIALES PARA EPJA HOY EN DÍA

El actual contexto mundial plantea profundos desafíos a la educación de jóvenes y adultos (EPJA). Aunque los marcos internacionales reconocen cada vez más el aprendizaje permanente como un componente clave del desarrollo sostenible y la renovación democrática, en la práctica la EPJA experimenta una marginación creciente. Las alianzas mundiales se han convertido en actores esenciales para resistir esta marginación, defender los valores fundamentales y articular narrativas alternativas que afirmen la educación como un derecho y un bien público.

En muchos países, la EPJA está fragmentada entre ministerios, desconectada de las prioridades de las políticas públicas y financiada de forma incoherente a través de ciclos de proyectos a corto plazo. Esta fragmentación no sólo debilita su base institucional, sino que la hace invisible en los debates políticos. La erosión es estructural e ideológica: la educación se redefine como una responsabilidad individual, no como un compromiso colectivo.

Un motor clave de este cambio ha sido la transformación del “derecho a la educación” en el “derecho al aprendizaje permanente”. Aunque pueda parecer una evolución progresista, a menudo ha servido para **individualizar y despolitizar** el concepto de educación. Bajo la influencia de los paradigmas políticos neoliberales, el aprendizaje permanente se enmarca como una obligación personal permanente de adaptarse a las exigencias del mercado. Biesta (2021) señala cómo, con el tiempo, el derecho a la educación se ha transformado en un deber, es decir, en una obligación de aprender. El resultado es lo que los estudiosos han denominado la “learnificación” de la educación, reduciéndola a la adquisición de destrezas y resultados mensurables, despojada de significado social, ético y político. Holford y Milana también señalan esta dualidad - por mucho que la educación de adultos se volvió importante y significativa a través del auge de las ideas del aprendizaje permanente y la sociedad del aprendizaje, habían “a menudo oscurecido las características específicas - algunos dirían únicas - de la educación de adultos.” (Holford y Milana, 2014: 4).

La digitalización ha reforzado estas tendencias. A menudo presentado como una vía para la inclusión y la innovación, el giro digital ha exacerbado en muchos casos la exclusión, sustituyendo los entornos de aprendizaje colectivos y dialógicos por experiencias individualizadas basadas en pantallas. El cambio hacia una educación mediada por plataformas da prioridad a la eficiencia y la estandarización, a menudo a expensas de la

conexión humana, la reflexión crítica y el compromiso social. Lo que se pierde no es sólo la interactividad, sino la posibilidad misma de la educación como acto público, encarnado y político. “La pandemia también ha acelerado la adopción de prácticas basadas en la tecnología, con el aprendizaje basado en las TIC pregonado como una solución mágica. Sin embargo, esta ‘normalización’ de las técnicas representa un cambio de la ‘tecnología disciplinaria’ de Foucault a un ámbito en el que las limitaciones impuestas por la pandemia se toman como axiomáticas e inflexibles. Esta tendencia merece un análisis y una reflexión más profundos” (Popović y Nišavić, 2022: 47).

Paralelamente, las presiones del mercado y el retroceso del Estado han socavado la responsabilidad pública de la educación. Los gobiernos actúan cada vez más como facilitadores que como garantes, delegando la prestación a ONG, actores privados o acuerdos informales. Esta externalización replantea la educación como una mercancía y no como un derecho. Sin una financiación pública previsible y un anclaje institucional, la EPJA queda relegada a una función periférica, remedial, compensatoria o caritativa.

Estas dinámicas se ven agravadas por el auge de los gobiernos populistas de derechas y las tendencias autoritarias. Como afirman Estelles y Mata, “los populismos autoritarios plantean varios retos a la educación democrática de la ciudadanía y a los sistemas escolares que distan mucho de estar resueltos” (2020: 12). En muchos países, los programas de educación de adultos que abordan la justicia de género, la crisis medioambiental, la participación democrática o la migración son atacados como ideológicos o subversivos. Las organizaciones de la sociedad civil que se dedican a la EPJA son desfinanciadas, deslegitimadas o sometidas a presiones jurídicas y políticas. La educación popular, con su énfasis en la memoria, la disidencia y la resistencia, es especialmente vulnerable.

En este entorno hostil, las alianzas mundiales desempeñan un papel crucial. Proporcionan plataformas transnacionales de solidaridad, protección y coordinación estratégica. Pero más que eso, generan y difunden narrativas compartidas, afirmando que la educación no es una mera herramienta para la productividad, sino un espacio de agencia política, formación ética y renovación democrática. Estas narrativas dan visibilidad y coherencia a luchas que, de otro modo, estarían aisladas y silenciadas.

La educación popular es fundamental en esta lucha. Insiste en un aprendizaje encarnado, colectivo y arraigado en contextos de la vida real, un aprendizaje que tiene lugar en movimientos sociales, reuniones comunitarias y actos de resistencia cívica. Rechaza el aislamiento de los alumnos, la mercantilización del conocimiento y la concepción tecnocrática de la pedagogía. En su lugar, afirma la pedagogía pública, el activismo y la relacionalidad como fundamentos de una educación democrática.

Las alianzas mundiales son esenciales para defender esta visión. No sólo ofrecen apoyo institucional, sino también legitimidad política y ética. En un mundo en el que la educación está cada vez más privatizada, digitalizada y despojada de significado, estas alianzas mantienen viva la posibilidad de otra educación, una que transforme no solo a los individuos, sino a la propia sociedad.

CÓMO “LIBRAN ESTAS BATALLAS” LAS ALIANZAS MUNDIALES - FORMAS DE ACTUACIÓN

Al enfrentarse a la marginación de la educación de adultos y a las múltiples crisis que afectan a la democracia, la solidaridad y los bienes comunes, las alianzas mundiales actúan no sólo como defensores, sino como colectivos estratégicos impulsados por valores. Sus modos de acción combinan el compromiso político, el intercambio de conocimientos, el apoyo mutuo y la cooperación entre movimientos, todos ellos esenciales para mantener la EPJA como un ámbito transformador y basado en los derechos.

Una función central de estas alianzas es la promoción. Intervienen en los espacios políticos mundiales -como la CONFITEA de la UNESCO, el Foro Político de Alto Nivel de las Naciones Unidas, los mecanismos de revisión de los ODS, etc.- para garantizar que la educación de adultos no se deje de lado ni se reduzca a estrechos objetivos económicos. Pero su defensa va más allá de la representación: desafía los paradigmas dominantes articulando narrativas alternativas enraizadas en la experiencia vivida, la educación popular y la lucha democrática. Sus campañas demuestran que la voz colectiva puede hacer frente a las concepciones despolitizadas de la educación y el aprendizaje y reposicionar la EPJA como elemento central de los programas de justicia social.

Al mismo tiempo, las alianzas globales sirven como espacios de producción y circulación de conocimientos. Generan contranarrativas, investigaciones críticas, testimonios y recursos pedagógicos que se resisten a la economización y burocratización de la educación. “Las redes, especialmente las que utilizan tecnologías modernas para la comunicación, ofrecen un acceso rápido a recursos de información y nuevos conocimientos. El intercambio con otros miembros de la red hace que la búsqueda de información, la elección y el uso de los recursos sean mucho más rápidos, eficaces y orientados a objetivos, porque una red puede servir de filtro o evaluador de los recursos. También puede proporcionar información a los miembros de la red sobre el proceso de aprendizaje o sus resultados” (Popović, 2010: 278).

Esta labor de conocimiento no es neutral; es un acto político de reivindicación de quién define la calidad, la relevancia y el éxito. Mediante intercambios de aprendizaje, diálogos horizontales y publicaciones en colaboración, estas alianzas posibilitan el aprendizaje transcontextual, lo que permite a los agentes de distintas regiones reflexionar, adaptarse y cocrear sin caer en la repetición o la transferencia tecnocrática.

Otra dimensión vital es la solidaridad y el desarrollo de capacidades, especialmente para organizaciones y educadores que actúan bajo la represión o el abandono. Las alianzas proporcionan apoyo práctico y simbólico, ofreciendo visibilidad, facilitando conexiones, traduciendo materiales o defendiendo a los actores silenciados. Pero también crean capacidades a largo plazo mediante la formación, el desarrollo del liderazgo y las infraestructuras compartidas, con especial atención a los enfoques feministas e intergeneracionales que cuestionan el poder dentro de los propios movimientos.

Las alianzas mundiales no ven la EPJA como un campo aislado. Por el contrario, tratan de entrelazar la educación de adultos con luchas más amplias, conectándola con movimientos feministas, iniciativas de justicia climática, derechos indígenas y políticas decoloniales. Estas alianzas entre movimientos permiten que la educación de adultos funcione no sólo como

un medio de empoderamiento personal, sino como una estrategia colectiva para hacer frente a la injusticia sistémica y a los problemas estructurales. Esta orientación relacional e interseccional es quizá el gesto más radical que ofrecen estas alianzas: romper los silos disciplinarios y afirmar la educación como una práctica viva, compartida y política.

VALOR ESTRATÉGICO Y ORIENTACIONES FUTURAS

El valor estratégico de las alianzas mundiales en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos reside no sólo en su capacidad para resistir a la marginación, sino en su potencial para redefinir lo que significa la educación en tiempos de crisis democrática. A medida que el autoritarismo gana terreno, el discurso público se estrecha y la desigualdad se profundiza, la educación de adultos debe ser rearticulada, no como un parche técnico o un instrumento económico, sino como una práctica democrática que nutre la agencia, la participación y la imaginación colectiva.

En este contexto, las alianzas sirven como laboratorios de nuevos discursos y prácticas. Permiten a educadores, movimientos y comunidades formular una “gramática de la resistencia” y la renovación compartida, enraizada en los principios de la justicia social, la pedagogía crítica y la educación popular. Al mantener una presencia transnacional, conectan las luchas locales con las narrativas globales, haciendo visibles los patrones estructurales que trascienden las fronteras, desde la austeridad y la precariedad laboral hasta la injusticia epistémica y el colapso climático.

Su función estratégica es también anticipatoria. En un momento en el que la educación está cada vez más cooptada por las agendas corporativas digitales y las ideologías nacionalistas, las alianzas son uno de los pocos espacios en los que se pueden imaginar y prefigurar futuros alternativos, en los que el aprendizaje no consiste en el ajuste, sino en la transformación.

Para desempeñar este papel, las alianzas deben cultivar enfoques intergeneracionales e interregionales. El conocimiento, los métodos y la memoria de las luchas pasadas deben transmitirse, no como patrimonio que hay que conservar, sino como herramientas que hay que reactivar. El diálogo intergeneracional no consiste únicamente en la inclusión de los jóvenes, sino en la creación conjunta de estrategias que combinen la conciencia histórica con la urgencia actual. Del mismo modo, la interregionalidad debe ir más allá de la representación para convertirse en un modo de transformación mutua que permita el aprendizaje entre contextos, lenguas y posicionalidades sin reproducir patrones coloniales o jerárquicos.

En este sentido, el futuro de las alianzas mundiales depende de su capacidad para seguir siendo políticamente audaces y estructuralmente porosas, es decir, abiertas a nuevos actores, movimientos y formas de conocimiento, al tiempo que permanecen arraigadas en sus valores fundamentales. Su relevancia no se medirá únicamente por su presencia institucional, sino por su capacidad para mantener la educación como un acto de resistencia y reconstrucción, en tiempos de ruptura, pero también de posibilidad.

CONCLUSIÓN

En un mundo fracturado e incierto, la educación se moviliza con demasiada frecuencia para reforzar la adaptación, la obediencia y el silencio. A contracorriente, las alianzas mundiales en educación de jóvenes y adultos se erigen como frágiles pero poderosos espacios de esperanza, resistencia y rearticulación. Nos recuerdan que la educación puede seguir siendo un espacio de encuentro, disidencia y acción colectiva, no a pesar de las turbulencias políticas, sino gracias a ellas.

Lo que se necesita hoy no es simplemente más inclusión dentro de los sistemas existentes, sino la transformación de esos mismos sistemas. La educación popular ofrece uno de los pocos marcos que se niega a separar el aprendizaje de la vida, o el conocimiento del poder. Afirma que educar es actuar, ética y políticamente, y en relación con los demás. Propone una pedagogía de la presencia, de la solidaridad, de la lucha, e insiste en que el aprendizaje es más real cuando está encarnado, contextualizado e inacabado.

Las alianzas mundiales desempeñan un papel fundamental a la hora de mantener viva esta visión. Pero su futuro depende de las decisiones que tomemos: si nos refugiamos en la comodidad y la tecnocracia o tomamos partido en los conflictos que definen nuestro tiempo. El llamamiento no es sólo a participar, sino a intervenir, a defender la educación no como una mercancía o un servicio, sino como un espacio en el que la democracia se hace y se rehace.

No se trata de un gesto romántico. Es una necesidad política.

Fuentes:

- Biesta, G. J. J. (2006). *Más allá del aprendizaje: Educación democrática para un futuro humano*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2022). Recuperar un futuro que aún no ha sido: El informe Faure, el humanismo de la UNESCO y la necesidad de emancipación de la educación. *Revista Internacional de Educación*, 68(5), 655-672
- Estellés, M., & Castellví Mata, J. (2020). Las implicaciones educativas del populismo, las emociones y el discurso de odio digital: Un diálogo con académicos de Canadá, Chile, España, Reino Unido y Estados Unidos. *Sostenibilidad*, 12(15), 6034.
- Campaña Mundial por la Educación. (2025). *Educación y respuesta al COVID-19*. Disponible en: <https://globaleducationcoalition.unesco.org/members/details/187>
- Holford, J., Milana, M., & Mohorčič Špolar, V. (2014). Educación de adultos y educación permanente: la Unión Europea, sus estados miembros y el mundo. *Revista internacional de educación permanente*. 33(3), 267-274.
- Popović, K. (2010). Aprendizaje a través de redes - reto para la profesión. En S. Medić, R. Ebner, K. Popović (Eds.), *Educación de adultos: la respuesta a la crisis mundial: Fortalezas y desafíos de la profesión*. Belgrado: Facultad de Filosofía, IPA, AEEA, Sociedad de Educación Adulta, 269-286.
- Popović, K., Maksimović, M. (2016). Análisis crítico del discurso en la educación de adultos. Qué queremos decir cuando hablamos de aprendizaje permanente? En A. Pejatović, R. Egetenmeyer, M. Slowey (Eds.). *Contribución de la investigación a la mejora de la calidad de la educación de adultos*. Belgrado: Instituto de Pedagogía y Andragogía, Universidad de Wurzburg, Dublin City University, 277-294.
- Popović, K., Nišavić, I. (2022). El papel del aprendizaje y la educación de adultos en tiempos (post) cóvidos. En V. Boffo y R. Egetenmeyer. (Eds). *Re-thinking Adult Education Research. Beyond the Pandemic*. Firenze University Press. 33-52.

Consideraciones finales

Son tiempos de emergencias, esperanzas, apuestas para la EPJA. Las coyunturas y procesos globales en todos los ámbitos están exigiendo revisiones críticas de sus trayectorias y nuevas definiciones acerca de su sentido social, definición pedagógica y, de su sintonía estratégica para avanzar en Justicia Educativa en nuestros países.

Este ejercicio de análisis y proyección que se realiza en este libro tiene un punto de partida decisivo: la EPJA pone su foco de actualidad en acciones educativas con los sectores vulnerados y excluidos del acceso a los bienes culturales y sociales que están restringidos por una lógica economicista propia de la lógica neoliberal, que configura la vida material y la convivencia humana que hegemoniza las modalidades en que organiza la sociedad.

La democracia también está en crisis. En su defensa y trabajando para abrirla a un régimen ciudadano de real participación, la EPJA tiene sus energías puestas en ello. Lo está haciendo desde los territorios y sus diversas culturas, en un sentido pluri etario, explorando itinerarios y metodologías de formación que respondan a las necesidades de personas y comunidades.

Su potencial de educadores en todas las modalidades formativas está al servicio de proyectos pedagógicos que sean pertinentes a la diversidad de sujetos que concurren a sus centros educativos, sean estos los propios de los sistemas públicos o de aquellos que gestionan y anima desde modalidades comunitarias o autogestionadas con sus definiciones de una EPJA pública-ciudadana-comunitaria y no patriarcal.

Desde las experiencias más valiosas y que interpretan el justo anhelo de las comunidades de poder participar en procesos formativos críticos, inclusivos y liberadores que las conduzcan a un ejercicio soberano de su vida, de sus derechos, de su participación en la vida pública, se van gestando las semillas de esperanza para una plena ciudadanía educativa y de derecho al aprendizaje durante toda la vida. Lo viene expresando en nuevas estrategias y programas de alfabetización, en los programas de formación para el trabajo, en la educación comunitaria orientada a generar capacidades para que las comunidades construyan recursos materiales y culturales que empoderen sus proyectos de Vida y de bienestar.

No es ajeno en la actualidad el trabajo de la EPJA en su diversidad de “ofertas” y dispositivos de convocatoria social y pedagógica la atención a acciones a resguardar la justicia climática y ecológica pues tal intención combina el desarrollo humano de las comunidades como el cuidado de la Tierra donde se nutre su vida y se plasma sincrónicamente el valor de

sus Tierras con sus lenguas y culturas ancestrales amenazadas por la neocolonización, necro política que pretende expropiarnos de nuestras culturas y nuestras ciudadanías.

Los protagonistas de la EPJA (toda la comunidad de docentes, organizaciones, estudiantes y servicios públicos) no son ajenas a los temores que genera la expansión de los gobiernos autoritarios y la extrema derecha que ponen en entredicho la plena libertad política y cultural reprimen las formas auténticas de la EPJA que se sustentan en pedagogías críticas y en proyectos de humanización y de politización como dimensiones legítimas del pleno desarrollo humano en el decir de Paulo Freire.

Alertamos a las persecuciones de educadores-as populares que son objeto de censura, violencia o deportaciones de sus territorios previamente por sus luchas a favor de los derechos humanos, por acoger migrantes, refugiar personas y colectivos de la diversidad sexo-afectiva o socorrer a comunidades que los regímenes autoritarios consideran “descartables” por sus lógicas neoliberales y completa insensibilidad a los colectivos de pensionados, enfermos crónicos, personas adultas mayores, desempleados crónicos y jóvenes que reclaman por su derecho a un empleo decente y a una vivienda digna.

La EPJA conoce su potencial y desde sus recursos y su presencia junto a diversos colectivos de diferentes territorios está en un proceso de deliberar con los modelos de gobernanza educativa global que promueven las agencias multilaterales y grandes fundaciones empresariales y de las nuevas tecnologías y de la IA que pugnan por formatear nuestros sistemas educativos definiendo los marcos de aprendizajes necesarios para el siglo XXI (como se titulan sus documentos) y qué se debe enseñar, cómo se debe enseñar, dónde y cuándo se debe enseñar y quiénes deben ser los docentes, homogenizando y estandarizando los procesos educativos transitorios con un foco prioritario a la adquisición de competencias para la “nueva “tecno- economía” invisibilizando la educación de personas adultas y de las personas mayores sin dotarles recursos ni fomentar la inversión en ellas en un contrapunto al principio del derecho humano a la educación durante toda la vida declarado y consensuado desde la UNESCO.

Aliados y protagonistas de esta batallas serán los movimientos sociales, las redes pedagógicas, los movimientos cooperativos, las agrupaciones ecológicas, por la seguridad alimentaria, por un consumo justo y también los gobiernos locales, regionales y nacionales que opten por cambios y fortalecimiento de la EPJA como matriz de sustentabilidad de los ecosistemas educativos públicos y ciudadanos para dotar de Justicia Educativa a la vida común y poniendo al Estado como garante eficaz del derecho humano a la educación durante toda la vida sin dejar a nadie fuera del camino y asegurando itinerarios formativos escolares y comunitarios públicos y gratuitos que cubran todos los territorios y aseguren por tanto la generación de aprendizajes y capital cultural que los habiliten para ejercer una plena ciudadanía democrática , ecológica y no patriarcal.

Reseñas biográfica de autores

1. **Camilo Recio, Miriam (República Dominicana).** Educadora, Maestría en Educación del INTEC. Especialidades: Educación de personas jóvenes y adulta; Formación de Formadores y en Relaciones Internacionales en el Caribe. Se ha desempeñado en educación comunitaria y popular y en gestión de políticas públicas, directora general de educación de personas jóvenes y adultas, (1997-2000) y (2011-2020), MINERD; integrante del Equipo Técnico del Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo. Experiencia en docencia universitaria y gestión de programas de EPJA. En el CEAAL. Fiscal en tres gestiones; del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas. Autora de libros y artículos de revistas especializadas, miriamcamilo@gmail.com
2. **Céspedes Rossel, Nélida (Perú).** Educadora popular. Profesora de Ciencias Histórico Sociales, con estudios en Administración de la Educación. Comprometida con la educación de personas jóvenes y adultas, y organizaciones populares de diversas zonas del país. En el CEAAL, presidenta honoraria, miembro del Grupo de Incidencia de Políticas Educativas que realiza el seguimiento a la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA). Ha sido vicepresidenta del Consejo Internacional de Educación de Adultos, ICAE, y de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). En Perú, Asociada de Tarea, miembro del Colectivo por una EPJA Transformadora, y del Colectivo del CEAAL Perú. Ha elaborado diversas publicaciones nacionales e internacionales y artículos para diversos medios y revistas universitarias.
3. **Cendales González, Lola. (Colombia).**
Educadora e investigadora Popular.
Colectivo Dimensión Educativa. Bogotá, Colombia.
4. **dos Santos Paulo, Fernanda. (Brasil).** Doutorado e Mestrado em Educação, com formação em Pedagogia e Filosofia. Estágio pós-doutorado em Educação, focando em história e memória da Educação Popular. Participante de diversos movimentos de Educação Popular: MEP-AEPPA, Fórum Nacional de Educadores Sociais (FNES) e Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul (FEJARS). Docente na FAGED-UFRGS. Principais áreas de pesquisa são: i) a Educação Popular, em diferentes dimensões e contextos; ii) Metodologias Participativas; iii) Formação de educadores sociais e docentes. CV: <https://lattes.cnpq.br/3839347399904355>

5. **Guevara, Nicolás. Educador y poeta de (República Dominicana).** Licenciado en Educación mención en Letras; Maestrías en Lingüística Aplicada y en Alta Dirección Pública; Especialidad en Pensamiento Complejo, Ciencias de la Complejidad y Teoría del Caos. Durante más de dos décadas, dirigente social urbano. Ha sido formador de docentes y gestor de políticas sociales en el Estado. Integrante del Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo Tiene publicaciones didácticas y literarias. nicolasguevara2001@yahoo.com.
6. **Hernández Flores, Gloria Elvira. (México).** Doctora en Pedagogía, UNAM; Especialidad en Políticas públicas para la equidad social, CLACSO. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Docente Investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Educadora e investigadora en Educación con Personas Jóvenes y Adultas. Ponencias, publicaciones nacionales e internacionales. Participación en proyectos para la incidencia en políticas públicas en EPJA.
7. **Ireland, Timothy. (Brasil).** Professor titular aposentado da Universidade Federal da Paraíba (Brasil). Atualmente coordena a Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos e representa a Rede REMIR na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (CNAEJA). Suas principais áreas de pesquisa se relacionam com educação e leitura em prisões, políticas nacionais e internacionais de aprendizagem e educação de jovens e adultos, educação popular e EJA e justiça climática. e membro do GIPE-CEAAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2986-581X> : E-mail: ireland.timothy@gmail.com
8. **Letelier Gálvez, María Eugenia. (Chile) Socióloga,** Doctora en Educación. Especialista en Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Se ha desempeñado en educación comunitaria y popular, ha participado en diseño de políticas públicas, en docencia universitaria y ha realizado consultorías en educación a través de diferentes organismos internacionales. Autora de libros y artículos sobre educación. Actualmente se desempeña como Coordinadora Nacional de Educación de Adultos del Ministerio de Educación de Chile.
9. **Osorio Vargas, Jorge (Chile).** Educador. Licenciado en Historia por la Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado de postulación en Derechos Humanos y Desarrollo, diplomado en Psicología Junguiana, Pontificia Universidad Católica, Santiago de Chile. Magister en Educación y Mediación Pedagógica de la Universidad Antonio de Valdivieso. Se desempeña actualmente como profesor de la Escuela de Psicología en la Universidad de Valparaíso. Es docente asociado al Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad de Playa Ancha. Es miembro del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas, GIPE-CEAAL, y ha sido secretario general del CEAAL. Ha elaborado diversas publicaciones nacionales e internacionales, y artículos para diversos medios y revistas universitarias.
10. **Picón Espinoza, Cesar. (Perú).** Dr. en Educación. Catedrático de la Educación de Adultos, de la Universidad Mayor de San Marcos y de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Viceministro de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación del Perú.

Coordinador y fundador de la Red de Alfabetización y Educación Básica del CEAAL. Vicepresidente del Consejo Internacional de Educación de Adultos, ICAE, en representación de la Región de ALC. Coordinador del programa regional de Maestría de Educación de Adultos auspiciado por el CREFAL y la OEA. Consultor de UNESCO, OEA, UNICEF, UNFFA, RET, DVV, AECI, Plan Internacional, Ayuda en Acción, entre otras. Autor de varios libros, artículos especializados sobre educación de adultos, educación popular, descentralización, curriculum, Formación docente, entre otros.

11. **Popović, Katarina.** La Dra. Popović es Secretaria General del Consejo Internacional para la Educación de Adultos (ICAE) y profesora del Departamento de Andragogía de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Belgrado (Serbia). También es profesora visitante en varias universidades extranjeras. La Dra. Popović preside la Sociedad Serbia de Educación de Adultos y es miembro del Salón de la Fama Internacional de la Educación Continua y de Adultos. Es autora de numerosas publicaciones, artículos y libros en el ámbito de la educación de adultos. Además, es formadora certificada (Suiza) en educación de adultos. Actualmente, copreside el Grupo de Partes Interesadas en el Ámbito Académico y Educativo del Sistema del Foro Político de Alto Nivel del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU.
12. **Torres Carrillo, Alfonso (Colombia).** Educador popular colombiano. Doctor en Estudios Latinoamericanos, profesor emérito de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. En el CEAAL es miembro del Equipo de Coordinación Estratégica y del Grupo de Metodologías Participativas. Integrante de Dimensión Educativa, Colombia. Miembro del Grupo de Educación Popular y Pedagogías Críticas de CLACSO. Autor de diversas publicaciones y artículos en revistas universitarias.
13. **Williamson Castro, Guillermo. (Chile)** Magíster en Educación por la Universidad Católica de Chile y Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Profesor Asociado y Director del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, Chile. Desarrolla, investiga y publica sobre educación rural, intercultural bilingüe, jóvenes y adultos, juventud bajo protección del estado, cooperativismo campesino, investigación en aula.



consejo de educación popular
de américa latina y el caribe

El Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) es un movimiento que promueve la educación popular para la transformación cultural, política, ética y pedagógica en la región.

El CEAAL se sustenta en una política de defensa de los derechos humanos, con perspectiva de igualdad de género, intercultural y emancipadora; que propicia la construcción de sociedades justas e igualitarias.

Es un movimiento inspirado en el pensamiento de Paulo Freire, su primer presidente; promueve una pedagogía crítica, democrática y dialógica, basada en la experiencia y vivencia de los actores sociales, buscando la transformación de la realidad.

En el CEAAL participan educadores, comprometidos con los fundamentos y prácticas de la Educación Popular; colectivos de mujeres, pueblos indígenas y afrodescendientes, movimientos juveniles, redes de universidades, organizaciones no gubernamentales.

Para el logro de una educación transformadora se articula a su vez, con redes y movimientos regionales e internacionales y realiza amplias alianzas con agencias de cooperación y ministerios de educación.



*Encuentro Internacional
de Educación Popular.*

XI Asamblea General de ceaal



Por la Emancipación de los Pueblos, en marco del centenario de Orlando Fals Borda
5 al 8 de agosto 2025 - Sao Paulo, Brasil