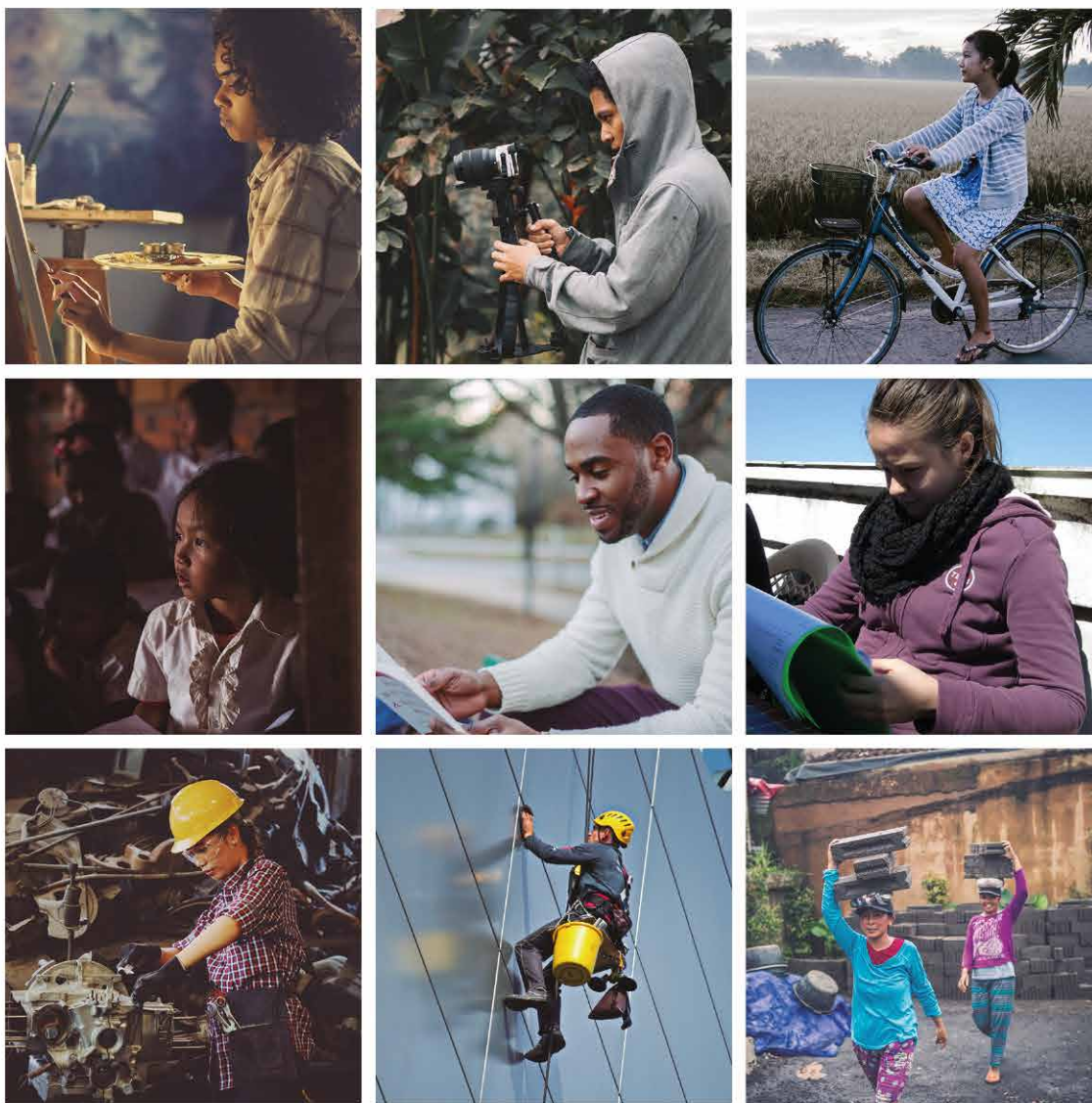


# Decisio

50

MAYO  
AGOSTO  
2018

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS



**Desafíos de las políticas públicas  
de EPJA en América Latina y el Caribe**

## Colabore con *Decisio*

*Decisio* es una publicación dedicada a la difusión de saberes concretos y significativos para la toma de decisiones y la acción en la educación de las personas jóvenes y adultas. Los saberes deben ser presentados por los autores de manera que se facilite la transferencia del saber a la esfera del hacer.

Los saberes de los que *Decisio* da constancia provienen tanto de la investigación educativa como de la experiencia acumulada por proyectos de desarrollo. La revista debe jugar el papel de puente entre la investigación y la praxis, y por lo tanto incidir de manera participativa y enriquecedora en la necesidad que tienen de comunicación, de educación y de desarrollo tanto los prácticos como el resto de los participantes en proyectos de investigación y desarrollo.

*Decisio* publica números temáticos y números de contenido general. Además de los artículos regulares aparece, al principio, un artículo más largo que invita a los educadores prácticos y a los agentes de decisión a profundizar y problematizar sobre un tema, recomendando lecturas adicionales a las que se tenga fácil acceso. También aparecen diálogos, testimonios, reseñas bibliográficas y otras informaciones de interés. *Decisio* no es una revista dedicada a revisar planteamientos teóricos o metodológicos *in extenso* ni publica revisiones bibliográficas sobre un tema.

Los artículos regulares deben tener entre 2 mil 500 y 3 mil palabras. Se evitarán las notas a pie de página y las referencias bibliográficas en el texto; las menciones a autores y obras deben ser mínimas, si acaso su inclusión en el texto se considera indispensable.

Se sugiere que cada trabajo esté organizado en cinco secciones:

- **Introducción:** deberá proveer en dos o tres párrafos un planteamiento claro y conciso del problema y del contexto en que se trabajó.
- **Actividades:** relatará de manera ajustada los métodos y/o procedimientos empleados y las actividades realizadas.
- **Resultados:** presentará brevemente los logros obtenidos así como la discusión de los mismos a la luz de otros aportes y de los factores contextuales que entraron en juego.
- **Recomendaciones para la acción:** serán redactadas en forma de una lista numerada de sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción.
- **Lecturas sugeridas:** incluirá el mínimo indispensable (tres o cuatro) de las lecturas de fácil acceso que a un práctico de la educación le resultaría necesario o conveniente hacer, de ser posible en español, las que le permitan profundizar en el tema si así lo desea y las que avalen lo que se afirma en el trabajo respectivo. Se privilegiarán textos de libre acceso en Internet o que puedan ser conseguidos a través del autor del artículo.



Todas las secciones son fundamentales, pero las consideraciones contextuales en la Introducción y en la discusión de los Resultados son de crucial importancia para que los lectores adapten, modifiquen o, en su caso, decidan no utilizar los aportes del trabajo de que se trate. *Decisio* desfavorece la simple adopción o copiado mecánico de soluciones de un contexto a otro sin el necesario análisis crítico.

La revista *Decisio* cuenta con licencia Creative Commons-atribución no comercial, por lo cual los autores acceden a que sus textos puedan ser compartidos y adaptados para fines no comerciales, citando la fuente.



# Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

## Desafíos de las políticas públicas de EPJA en América Latina y el Caribe

Editora invitada: Maria Clara Di Pierro

- 2 Nota editorial
- 3 Desafíos de las políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe  
*Maria Clara Di Pierro* | Brasil
- 10 Alfabetismo en el siglo XXI: una reflexión desde América Latina y el Caribe  
*María Eugenia Letelier Gálvez* | Chile
- 16 Migración y alfabetismo en las Américas  
*Lesley Bartlett y Gabrielle Oliveira* | Estados Unidos
- 21 El camino de Belém a Suwon: una perspectiva latinoamericana  
*Timothy D. Ireland* | Brasil
- 28 ¿Hacia dónde van las políticas de educación de personas jóvenes y adultas?  
Una mirada internacional, latinoamericana y local  
*Marcella Milana* | Italia
- 35 Los desafíos de la innovación: Plan 2009 del Ciclo Básico de Educación Media en Uruguay  
*Verónica Filardo* | Uruguay
- 40 El reconocimiento de aprendizajes adquiridos en la experiencia en la política de educación de los adultos en Portugal  
*Carmen Cavaco* | Portugal
- 46 Experiencia universitaria en las cárceles de Argentina  
*Juan Martín Castro, Francisco Scarfó y Andrea Godoy* | Argentina
- 53 La formación de profesores indígenas en la Universidad Federal de Roraima  
Fundamentos éticos y epistemológicos de una práctica pedagógica diferenciada, crítica y liberadora en la Licenciatura Intercultural  
*Geisel Bento Julião* | Brasil
- 59 Testimonios  
Rompiendo esquemas, organizando la esperanza  
*Miriam Camilo Recio* | República Dominicana
- 69 Abstracts
- 72 Semblanzas
- 75 Reseñas bibliográficas
- 80 ¿Ahora qué?

# Decisio

MAYO - AGOSTO 2018

NÚMERO 50

---

**Director General del CREFAL**

SERGIO CÁRDENAS DENHAM

**Editor fundador**

JUAN MANUEL GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ †

**Editora general**

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

**Editora invitada**

MARIA CLARA DI PIERRO

---

**Diseño original**

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

---

**Diseño de portada e interiores**

HAYDEÉ GISELA SALMONES CASTAÑEDA

---

**Diseño de la versión digital**

FERNANDO ULISES MEDRANO HERNÁNDEZ

---

**Consejo editorial**

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN

DE LA EDUCACIÓN, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Nélida Céspedes

CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR

DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Jorge Osorio

CONSULTOR INDEPENDIENTE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

---

**Oficinas editoriales**

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN C.P. 61609

TEL.: (52) 434 34 2 81 39

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: [www.crefal.org/decisio](http://www.crefal.org/decisio)

[cfernandez@crefal.edu.mx](mailto:cfernandez@crefal.edu.mx)

---



[www.crefal.org](http://www.crefal.org)

*Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, número 50, mayo-agosto 2018. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo en trámite. ISSN: 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 350 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.

Impreso en México

## Nota editorial

Hace 10 años el CREFAL y el CEAAL publicaron en conjunto los resultados de una investigación sobre la situación de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. El estudio se desarrolló en 20 países de la región, en los que se recabó información oficial y de organismos de la sociedad civil en torno a temas como derecho a la educación, trabajo, sujetos de la EPJA, formación de educadores y medio ambiente.

El número 50 de *Decisio*, coordinado por la Dra. Di Pierro, dialoga con los resultados de la investigación de 2008 a través de las reflexiones y experiencias de actores clave que han contribuido, de manera muy importante, en la producción académica y en la definición de las políticas de EPJA, a nivel internacional y en sus respectivos países. Desde su vasta experiencia y conocimiento de la modalidad, la Dra. Di Pierro propone, en su texto, los desafíos que enfrenta la región en este tema.

En esta entrega se incluyen tanto visiones panorámicas como experiencias nacionales emblemáticas. Entre las primeras están el artículo de María Eugenia Letelier sobre alfabetización, el de Timothy D. Ireland sobre el proceso de Belém 2009 a Suwon 2017, y la investigación de Marcella Milana, que va desde el ámbito de la definición de políticas a nivel internacional hasta las aulas de educación de jóvenes y adultos.

Por su parte, los artículos de Verónica Filardo (Uruguay), Carmen Cavaco (Portugal), Juan Martín Castro y colaboradores (Argentina), y Geisel Bento Julião (Brasil), presentan experiencias de educación secundaria, acreditación de saberes, educación en cárceles y formación de docentes indígenas en sus países. En la sección de Testimonios, Miriam Camilo (República Dominicana) nos presenta su visión —como educadora y como funcionaria— de los avances y desafíos de la EPJA en su país.

El recorrido que logra este número nos muestra los caminos por los que ha transitado la EPJA y propone información clave, desde la mirada de distintos actores, para reflexionar sobre el papel que puede y debe cumplir esta modalidad respecto del avance de nuestras democracias, el reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos, y al enorme desafío de la sustentabilidad.



Fotografía: Matthew Henry. Burst. Artist Painting in Studio. Original a color. CC0 License. <https://www.pexels.com/photo/girl-in-white-and-brown-plaid-long-sleeved-top-painting-374009/>

# Desafíos de las políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe

Maria Clara Di Piero

Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo | Brasil  
mcpierro@usp.br

## Introducción

Hace más de dos décadas que los debates sobre las políticas públicas de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) suceden en América Latina y en el Caribe en ciclos de diagnósticos, propuestas y evaluaciones. Tales debates reiteran, por un lado, su relevancia estratégica para el desarrollo sociocultural, económico y político de los países de la región y, por otro, la persistente posición marginal que el tema ocupa en la agenda de políticas educativas

efectivamente asumida por los gobiernos en las naciones. La preparación, realización y monitoreo periódico de iniciativas y reuniones internacionales lideradas por organismos del sistema de las Naciones Unidas —en especial las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA)— han funcionado como fronteras temporales de tales ciclos, y sus consignas en favor del desarrollo equitativo sustentable, de la educación para todos y del aprendizaje a lo largo de la vida sirven de referencias conceptuales que orientan los discursos académi-

cos y los de los gobernantes, pero poco se reflejan en las políticas.

A lo largo de los últimos 20 años, los centros de educación popular y demás organizaciones de la sociedad civil dedicados a la formación de jóvenes y adultos se articularon en redes nacionales, regionales e internacionales, con el propósito de promover la educación popular desde una perspectiva emancipadora y, simultáneamente incidir en las políticas nacionales y en los acuerdos e iniciativas multilaterales. Lo anterior mediante campañas y otras estrategias de abogacía por los derechos educativos de esas poblaciones que, con todo, continúan siendo reiteradamente violados.

El artículo firmado por Timothy Ireland en este número de *Decisio* analiza el evento internacional realizado en Corea del Sur a finales de 2017, convocado por las Naciones Unidas para monitorear, en el interregno entre las conferencias mundiales, el cumplimiento de los compromisos asumidos por los países en la VI CONFITEA con respecto al aprendizaje y educación de adultos. Su texto, además, rescata las contribuciones de organizaciones de la sociedad civil latinoamericana para ese debate. La influencia de los organismos multilaterales es también el punto de partida del artículo de Marcella Milana, que analiza la configuración de las políticas recientes de educación básica y secundaria para jóvenes y adultos en Brasil y Argentina, a partir de un estudio comparado que combinó diferentes escalas de análisis (global, regional, nacional y local).

Cuando analizamos los informes nacionales y regionales preparados para esos eventos, y la presencia latinoamericana en los informes globales sobre la EPJA, constatamos que los consensos producidos en esas articulaciones internacionales en favor de la educación y aprendizaje a lo largo de la vida pueden haber influenciado las ideas y el lenguaje, pero no lograron concretarse en las políticas educativas, y traducirse en prioridades y recursos.

A excepción de la casi unánime declaración de derechos educativos de las personas jóvenes y adultas en las leyes nacionales, y la incorporación del enfoque intercultural en los procesos educativos con pueblos indígenas, al lado de cierta diversificación de programas y estrategias dirigidas a atender con mayor pertinencia y relevancia a grupos sociales específicos (mujeres, campesinos, jóvenes con inserción precaria en el mercado de trabajo, personas privadas de libertad), el panorama de la EPJA poco cambió en las últimas dos décadas en América Latina. En la mayor parte de los casos, y a pesar de los procesos de descentralización en curso, las políticas continúan siendo discontinuas, se abordan desde un enfoque sectorial y se rigen por lógicas compensatorias; los recursos con los que cuentan son escasos, sus estructuras de gobernanza son frágiles y están enfocadas en la alfabetización (concebida en términos estrechos); la cobertura es reducida y se descuida la calidad, como atestiguan, entre otros indicadores, la escasa inversión en la formación y profesionalización de los educadores, y la escasa capacidad de democratizar el acceso a las tecnologías de la comunicación e información. Con esas características, la oferta pública de EPJA no logra impactar positivamente los escenarios económicos, socioculturales y políticos de los países, lo que acaba por justificar el poco prestigio que ese campo educativo tiene en las prioridades de los gobiernos.

El testimonio de Miriam Camilo, educadora popular que en dos ocasiones ha asumido funciones de gestión de la política de EPJA de la República Dominicana, revela los desafíos y las posibilidades de reversión del cuadro anteriormente descrito, con base en la movilización de alianzas estratégicas y de la voluntad política de los gobernantes, mediante la articulación de los actores nacionales en la construcción colectiva de una intervención pública que se pretende justa, inclusiva y de calidad.

Aun cuando la retrospectiva no sea favorable, al final de la segunda década del siglo XXI la EPJA continúa siendo convocada a contribuir, desde su especificidad, a la evaluación de desafíos —algunos emergentes, otros ya antiguos— que enfrentan los países de América Latina y del Caribe, desde la diversidad de sus realidades sociodemográficas y geoeconómicas.

### **Desafíos de la educación de jóvenes y adultos frente al panorama socioeconómico latinoamericano y caribeño**

Los 40 países y territorios que componen la región albergan en la actualidad a 635 millones de habitantes, cerca de 10 por ciento de la población mundial. Cuenta con una marcada diversidad étnico cultural y lingüística (6 por ciento descienden de los pueblos originarios y se comunican en 420 lenguas maternas), y con la más intensa desigualdad social de todo el globo (en 2014, el 10 por ciento de los más ricos de la población concentraba 71 por ciento de la riqueza). La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) estima que, en 2016, más de 30 por ciento de la población regional (cerca de 186 millones de personas) vivían en situación de pobreza, y 10 por ciento se encontraba en situación de pobreza extrema. El aumento en la proporción de personas en esa situación entre 2015 y 2017 revirtió la tendencia de mejora en los indicadores sociales observada entre 2000 y 2014, debido a la desaceleración económica observada desde 2011 en el subcontinente (y de modo más acentuado en Brasil y Venezuela), en razón de la dependencia de las exportaciones de productos primarios, que torna la región particularmente vulnerable a los ciclos recesivos de la economía mundial.

El retroceso económico impacta negativamente los niveles de empleo e ingreso y las políticas sociales, como consecuencia del deterioro de la situación fiscal y de los recortes en el gasto público. La frustración de las expectativas de mejora en los ingresos, y el deterioro de las condiciones de vida y de las posi-

bilidades de disfrute de los bienes públicos profundiza la insatisfacción social y agrava la crisis de confianza en las ya debilitadas instituciones políticas democráticas. Su declive se insinúa en la ola conservadora que ha venido revirtiendo las tendencias político-electorales en el subcontinente en los últimos años, lo que interpela a la EPJA en su papel de formación para la ciudadanía democrática.

El cuadro social es particularmente dramático para la juventud (que representa 25 por ciento de la población, y suma 163 millones de personas): aunque este sector se ha beneficiado de la expansión de los sistemas educativos de las últimas décadas, es el más afectado por el desempleo y el trabajo informal y precario. Esta situación es especialmente grave para quienes no lograron concluir la escolaridad básica. En este contexto, la EPJA tiene el desafío de cumplir también el papel de reincorporar a esos jóvenes al sistema educativo, y de proporcionarles una formación que les permita una mejor inserción en el mundo del trabajo.

En países del Cono Sur de la región se desarrollan iniciativas orientadas a la preparación profesional y reinserción de jóvenes excluidos del sistema educativo antes de la conclusión de la educación básica. Entre ellas está el Programa de Inclusión Social de Jóvenes (Projovent) implementado en Brasil, el Plan de Finalización de Estudios Secundarios y Primarios (FinEs) activo en Argentina, mencionado en el artículo de Marcella Milana, y el Plan Ciclo Básico llevado a cabo en Uruguay, este último detallado en este volumen por Verónica Filardo.

En esos contextos de pobreza y desigualdad, de dificultades de permanencia en el sistema educativo y de inserción precaria en el mercado de trabajo, los jóvenes son también el grupo más vulnerable a la violencia (Waiselfisz, 2008). Excluidas las zonas de guerra y de conflictos armados, América Latina y el Caribe constituyen la región más violenta del mundo cuando se considera la tasa de homicidios,

sobre todo entre los jóvenes, situación atribuida al crimen común y organizado. En algunos países, la respuesta del Estado a la inseguridad social ha sido la intensificación del encarcelamiento, lo que ha agregado, al repertorio de la EPJA, el desafío de atender contingentes cada vez más numerosos de personas privadas de la libertad, mayoritariamente hombres, jóvenes, con poca escolaridad. En el caso brasileño, los afrodescendientes en situación de encierro están sobrerrepresentados.

Juan Martín Castro, Francisco Scarfó y Andrea Godoy relatan en este número la inspiradora experiencia de colaboración de la Universidad de La Plata, Argentina, con la educación y aprendizaje de adultos en contextos de privación de libertad.

Si la juventud emerge como grupo particularmente susceptible a la exclusión social, de otro lado es preciso considerar la tendencia al envejecimiento de la población, resultado de la transición demográfica (que ocurre en ritmos variados según los países de la región).<sup>1</sup> Este fenómeno está siendo impulsado por los cambios en los papeles sociales de la mujer, en la configuración de las familias y en los patrones de fecundidad y de longevidad (gracias a la mejoría en las condiciones sanitarias y en el acceso a la salud). De acuerdo con la CEPAL, en 2017, cuando la proporción de personas con más de 60 años en la población llegó a 17 por ciento de la población, los jóvenes y adultos entre 15 y 59 años representaron 63 por ciento del total; con todo, se estima que entre 2015 y 2040 la población de adultos mayores crecerá a tasas de 3.4 por ciento al año, ritmo más intenso

que los demás grupos de edad, y velocidad muy superior a la transición observada anteriormente en los países desarrollados de otros continentes. Esa dinámica poblacional coloca en la agenda pública la temática de la educación de los mayores, y tiende a desplazar el centro de las políticas educativas, hasta el momento casi exclusivamente enfocadas en garantizar el acceso a la educación escolar de calidad en la infancia y juventud, para la mejoría de los niveles de formación de los jóvenes adultos. Dado que éstos conforman la población económicamente activa, podrían influenciar la extensión y profundidad del llamado bono demográfico (periodo en que la población en edad productiva favorece inversiones económicas y políticas sociales de educación, salud, prevención y reducción de la pobreza).

Es precisamente en el grupo de personas con edades más elevadas, que no fueron beneficiadas por la expansión de los sistemas educativos en las últimas décadas, que el analfabetismo y la baja escolaridad inciden de modo más acentuado. Conforme señala María Eugenia Letelier, en el artículo publicado en este número dedicado al debate de conceptos y estrategias de alfabetización de jóvenes y adultos, el analfabetismo absoluto abarcaba en 2013 cerca de 35 millones de personas en América Latina (cerca de 8 por ciento de la población total). La cifra de analfabetismo funcional es mucho mayor, ya que 88 millones de personas no pudieron ejercer plenamente su derecho a la educación y ni siquiera concluyeron la educación primaria. Se trata, sin embargo, de personas que a lo largo de su vida, en su trayectoria de trabajo, han acumulado un amplio acervo de conocimientos que deberían ser reconocidos. En este sentido, el programa de validación de saberes adquiridos por la experiencia implementado en Portugal y relatado por Carmen Cavaco en esta edición, resulta muy inspirador.

Una de las principales funciones que la EPJA cumplió desde mediados del siglo XX en la región fue

<sup>1</sup> Los estudiosos distinguen en la región cuatro grupos de países, según los niveles de la transición demográfica: entre los más envejecidos se encuentran Uruguay, Cuba y otros países caribeños, como Puerto Rico; con grado medio, en rápido proceso de envejecimiento, están Argentina, Chile, Brasil, Costa Rica y Jamaica, entre otros; México, países andinos como Colombia, Perú y Venezuela, centroamericanos como Panamá y El Salvador, tienen un grado moderado de envejecimiento; en cuanto a países como Haití y República Dominicana, Nicaragua, Guatemala y Paraguay, el envejecimiento es todavía menor. La transición demográfica en los países se ve afectada, entre otros factores, por desigualdades entre las poblaciones urbanas y rurales.



la de contribuir al proceso de adaptación cultural de las poblaciones migrantes a los contextos urbanos letrados, sea en los procesos de migración intranacionales (que se desarrollan predominantemente en el sentido campo-ciudad), sea en las migraciones internacionales (que se desarrollan tanto en la dirección de los países desarrollados del hemisferio norte, como al interior de la propia región). Estas últimas se intensificaron en el periodo reciente —sobre todo por razones económicas— pero también por desastres naturales, conflictos armados y debido a la intensificación de la violencia en algunos contextos particulares.

De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM),<sup>2</sup> la migración entre países latinoamericanos y caribeños se incrementó 51 por ciento entre 2009 y 2014, con 36 millones de migrantes, de los cuales 64 por ciento migraron entre países de la región y 36 por ciento tuvieron como destino naciones de otros continentes. Esta proporción es muy distinta a la de la década de 1970, cuando casi 80 por ciento de las migraciones ocurrían hacia países de fuera de la región; ese cambio es atribuido a un mayor desarrollo de los países latinoamericanos y a la mejoría del sistema de visados entre ellos, pero también a las políticas migratorias restrictivas y al creciente sentimiento antiinmigración vigente en muchos países desarrollados.

El artículo de Bartlett y Oliveira aborda justamente las consecuencias y desafíos resultantes de esos flujos internacionales para la educación de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos migrantes, sobre todo en lo que concierne a la alfabetización y aprendizaje del idioma del país de destino.

La diversidad de los grupos sociales que son destinatarios de las políticas de EPJA cuestiona de inmediato la tendencia homogeneizadora que las formas

escolares de enseñanza y aprendizaje asumieron en la modernidad, y coloca como requisito de calidad de los procesos formativos dirigidos a los jóvenes, adultos y adultos mayores la pluralidad de alternativas, la flexibilidad de formas de organización, y la pertinencia y relevancia de las propuestas curriculares. Estas problemáticas encuentran situaciones límite cuando nos preguntamos en qué medida las políticas de la EPJA en América Latina y el Caribe toman en cuenta las formas culturales particulares y los sistemas alternativos de conocimiento de los pueblos originarios.

Es sobre eso que trata el relato de Geisel Bento Julião respecto a la formación pedagógica diferenciada de profesores indígenas de las etnias Wapichana y Macuxí en la Universidad Federal de Roraima, en el norte de Brasil.

### Desafíos pendientes de las políticas de educación de personas jóvenes y adultas

Son diversas las cuestiones que emergen del diagnóstico delineado, y muchas otras tareas de las políticas de la EPJA podrían ser abordadas, como su contribución al enfrentamiento de las desigualdades en las relaciones de género, para el fortalecimiento de la economía solidaria y la reversión de los procesos de degradación ambiental. En este breve artículo introductorio nos propusimos solamente puntuar algunas cuestiones críticas que necesitan ser enfrentadas para construir un lugar de relevancia de la EPJA en las políticas educativas, y romper el círculo vicioso del reducido compromiso de los gobiernos con ese campo de la educación pública.

Más que reiterar argumentos económicos circunscritos a una lógica instrumental, preferimos dimensionar el aporte que la EPJA puede hacer a la construcción de sociedades más democráticas y a la lucha en favor de los derechos humanos, en la medida que favorece el acceso a la información, propor-

<sup>2</sup> Ver: <https://nacoesunidas.org/migracao-entre-paises-latino-americanos-deve-continuar-subindo-diz-oim/>.



Fotografía: Rido Alvarno. Original a color. Pexels License. <https://www.pexels.com/photo/woman-riding-on-blue-and-white-bicycle-1205915/>

ciona herramientas para que los individuos y comunidades la procesen de modo crítico y reflexivo, y construyan, a través del diálogo, conocimientos que contribuyan a la afirmación de identidades, el ejercicio de la alteridad, el cultivo de valores solidarios y la adopción de actitudes en pro de la transformación de las realidades injustas. Evidentemente, no se puede esperar que tales impactos se den a partir de un abordaje estrictamente gubernamental y sectorial; es necesario tejer alianzas y delinear estrategias intersectoriales que articulen la educación y el aprendizaje a otros campos de derechos y políticas, como los de la cultura, el trabajo y el ingreso, la salud y el medio ambiente.

Es esencial, también, expandir y diversificar la atención de las personas jóvenes y adultas para mejorar sus oportunidades de formación; se requiere que el acceso sea equitativo y que llegue a los segmentos sociales más vulnerables y excluidos.<sup>3</sup> Para incrementar la calidad de esas oportunidades formativas se requiere ampliar el financiamiento y mejorar las condiciones físicas de los centros educa-

tivos, expandir las posibilidades de formación y avanzar en la profesionalización de los educadores, y también hacer que los aprendizajes sean más pertinentes y relevantes, de cara a las necesidades formativas de los jóvenes, adultos y adultos mayores. *Flexibilidad* parece ser la palabra clave para que las especificidades de los sujetos, la EPJA, su diversidad y riqueza cultural, sean consideradas, en una perspectiva intercultural, en la construcción de las referencias curriculares propias y en las propuestas pedagógicas adecuadas a los contextos y necesidades singulares de las poblaciones indígenas, campesinas, de asentamientos urbanos precarios, privadas de libertad, etcétera.

Desde hace tiempo diversos autores han señalado que, para avanzar en todas esas cuestiones, es forzoso llenar los vacíos de información y conocimiento, sistematizando las experiencias, promoviendo la investigación, incorporando los saberes así construidos al diseño de las políticas de la EPJA e instituyendo una cultura de evaluación que permita su continuo perfeccionamiento. La organización de este número de *Decisio* pretende contribuir con esa empresa.

## Referencias y lecturas sugeridas

ALVAREDO, FACUNDO, LUCAS CHANCEL, THOMAS PIKETTY, EMMANUEL SAEZ Y GABRIEL ZUCMAN (coords.) (2017), *Informe sobre la desigualdad global 2018: resumen ejecutivo*, Laboratorio sobre la Desigualdad Global, en: <http://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-spanish.pdf>

BELLEI, CRISTIÁN (coord.), XIMENA POBLETE, PAULINA SEPÚLVEDA, VÍCTOR ORELLANA Y GERALDINE ABARCA (2013), "Alfabetización de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida", en *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*, Santiago, UNESCO-OREALC, pp. 167-176, en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

<sup>3</sup> En cuanto a evaluación, y en relación al balance de la iniciativa Educación para Todos 1990-2015, la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) estimó que apenas 8 por ciento de las personas jóvenes y adultas de la región que no sabían leer o escribir tenían acceso a oportunidades de alfabetización (UNESCO-OREALC, 2014).

- CAMPERO, CARMEN Y NANCY ZÚÑIGA (2017), "Las tareas pendientes en materia de políticas dirigidas a la EPJA en América Latina: aportes del ICAE a la CONFINTEA VI+6", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 39, núm. 2, pp. 144-159, en: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2017-2/transicionesl.pdf>
- CARUSO, ARLÉS, MARIA 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: informe regional*, Pátzcuaro, CREFAL.
- CEAAL (2017), *Procurando acelerar el paso: informe regional sobre educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*, Lima, CEAAL, en: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/booksceaal/INFORMEAcelerarPasoESP.pdf>
- CEPAL (2018a), *A ineficiência da desigualdade: 37º período de sessões da Cepal* (La Habana, 7-11 de mayo de 2018), Santiago, CEPAL.
- CEPAL (2018b), *Panorama social da América Latina 2017*, Santiago, CEPAL.
- CÉSPEDES ROSSEL, NÉLIDA (2018), *Por el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas: acuerdos urgentes para la EPJA. CONFINTEA VI*, Lima, CEAAL/Tarea, en: [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/03/NelidaCespedes\\_Derecho-Educacion.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/03/NelidaCespedes_Derecho-Educacion.pdf)
- INFANTE, ISABEL Y MARÍA EUGENIA LETELIER (2013), *La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas*, Santiago, CEPAL.
- LETELIER, MARÍA EUGENIA E ISABEL INFANTE (2012), *Políticas y prácticas en alfabetización de personas jóvenes y adultas: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*, Santiago, UNESCO/OREALC.
- OCDE (2017), *Perspectivas económicas de América Latina y el Caribe: juventud, competencias y emprendimiento*, París, en: [https://www.oecd.org/dev/americas/E-book\\_LEO2017\\_sp.pdf](https://www.oecd.org/dev/americas/E-book_LEO2017_sp.pdf)
- PAIVA, VANILDA P. (1994), "Anos 90: as novas tarefas da educação de adultos na América Latina", *Cadernos de Pesquisa*, núm. 89, pp. 29-38.
- PIÑON, F. J. (coord.) (2008), *Seminario Internacional de Alfabetización del Siglo XXI*, Buenos Aires, Santillana.
- SCHMELKES, SYLVIA (1996), "Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina", en *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de jóvenes y adultos*, Lima, UNESCO-OREALC/CEAAL/Tarea, pp. 13-43.
- TORRES, ROSA MARÍA (2009), *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*, Hamburgo, UNESCO-UIL.
- UNESCO (2016), *Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*, Brasília, UNESCO.
- UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA (2000), *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina: prioridades de acción en el siglo XXI*, Santiago de Chile.
- UNESCO/OREALC (2014), *América Latina y el Caribe: Revisión regional 2015 de la Educación para Todos* (borrador presentado a la reunión de Ministros), Santiago, UNESCO-OREALC, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf>
- WAISELFIJZ, JULIO J. (2008), *Mapa da violência: os jovens da América Latina*, Brasília, Ministério da Justiça-Instituto Sangari, en: [https://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Mapa\\_2008\\_al.pdf](https://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Mapa_2008_al.pdf)

Traducción: Jacqueline Santos Jiménez



Fotografía: Startup Stock Photos. Original a color. CC0 License. <https://www.pexels.com/photo/man-wearing-black-and-white-stripe-shirt-looking-at-white-printer-papers-on-the-wall-212286/>

# Alfabetismo en el siglo XXI: una reflexión desde América Latina y el Caribe

María Eugenia Letelier Gálvez

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación | Santiago, Chile  
queniletelier@gmail.com

## Introducción

Las sociedades del siglo XXI viven la paradoja del creciente impacto tecnológico que ha tornado más complejas las comunicaciones y la interacción social, al mismo tiempo que amplios grupos sociales aún no tienen acceso a los códigos escritos.

América Latina, el continente más desigual y de mayor diversidad cultural y lingüística a nivel mundial, continúa presentando tasas de analfabetismo absoluto cercanas al 8 por ciento, y las investigaciones disponibles muestran bajos niveles de logros de

competencias básicas en la población de jóvenes y adultos.

En este contexto de sostenida desigualdad estructural y de aumento de exigencias en sociedades complejas, este artículo busca reflexionar acerca de los desafíos actuales de la alfabetización, considerando la evolución del concepto y los rasgos específicos de América Latina y el Caribe. Para finalizar, se sugieren estrategias de intervención que apoyen la plena alfabetización de su población, como un acto de justicia social y de ejercicio de ciudadanía.

## La evolución del concepto

En la década de los cincuenta del siglo pasado, se consideraba analfabeta a aquella persona que, simplemente, no sabía decodificar los signos necesarios para leer y escribir: “está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana”. Esta definición fue adoptada en 1958, durante la VI Conferencia General de la UNESCO, con fines de normalización internacional de las estadísticas relativas a educación; y continúa estando a la base de las mediciones que hasta hoy se realizan en los censos, y que sirven para construir las tasas de analfabetismo que presentan los países.

En los años sesenta se comenzó a incorporar el concepto de alfabetización funcional, estrechamente ligado a las necesidades de modernización y desarrollo económico; la inclusión de este concepto fue polémica, pues se enfrentó con las ideas progresistas y de procesos de liberación en el mundo. Desde fines de la década de los sesenta la alfabetización, especialmente en América Latina y el Caribe, se vinculó a la concientización y al cambio social; la educación popular y los aportes de Paulo Freire enriquecieron el pensamiento social y pedagógico sobre la alfabetización y el aprendizaje adulto a nivel mundial.

Al iniciar los noventa, en un contexto crecientemente impactado por los cambios generados a partir del avance progresivo en información y tecnología, se incorporó la idea de que el acceso a la educación y al conocimiento eran factores clave para el desarrollo humano, el crecimiento sostenido y la reducción de la pobreza. Desde este enfoque, en la Primera Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990) se situó la problemática de la alfabetización en un contexto más vasto de satisfacción de las necesidades educativas fundamentales de todos: niños, jóvenes y adultos; y se reconoció la alfabetización como un proceso que se da dentro y fuera del sistema escolar, y a lo largo de toda la vida.

La noción de la alfabetización como un proceso medular para el aprendizaje a lo largo de la vida

fue expresada en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) celebrada en 1997 y fundamentó la resolución adoptada en 2002 por la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Decenio de la Alfabetización (2003-2012), que propone una visión renovada y ampliada de la alfabetización. Esta perspectiva se ratificó en la VI CONFINTEA, celebrada en 2009, al señalar “el vínculo fundamental de la alfabetización como la base más importante sobre la cual establecer un aprendizaje general, inclusivo e integrado a lo largo de la vida y en todos los aspectos de la vida para todos los jóvenes y adultos”.

La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida cambió el foco de atención de la alfabetización de la lengua escrita en sí, a las prácticas y situaciones del entorno y contexto en que se requiere utilizar y desarrollar las competencias. El entorno alfabetizado es un concepto que se utiliza para evocar la idea más amplia de dónde se aprenden y utilizan las competencias de lectura y escritura.

Esto incluye lo que las personas escriben y lo que leen; se refiere a quien produce, publica y distribuye textos y materiales, y a la forma y las razones por las que ellas realizan dichas acciones; abarca las instituciones que promocionan la lectura y escritura, como también los propósitos, idiomas, textos escritos, modalidades y métodos de alfabetización (UNESCO, 2008, p. 62).

Recientemente, en octubre de 2017, en ocasión de la revisión de los acuerdos de CONFINTEA VI, se profundizó en los nuevos enfoques:

La alfabetización debe comprenderse como un fundamento indispensable del aprendizaje a lo largo de toda la vida. La alfabetización no es un conjunto aislado de competencias que se pueden adquirir o completar en un corto intervalo de tiempo; se trata, más bien, de un componente de un conjunto de competencias esenciales que requieren aprendizaje sostenido y actualización permanente (UNESCO-UIL, 2017, p. 7).

Esta conceptualización fue incluida en la Declaración realizada por los representantes de los países que asistieron a la Conferencia de Revisión de Medio Término de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI), celebrada en Suwon (República de Corea).

De esta manera, el objetivo no es sólo enseñar a leer y escribir a las personas, sino asegurar las condiciones que se requieren para que lean y escriban. Es necesario comprender que la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura requieren del uso efectivo de la lengua escrita en contextos y situaciones socio-comunicativos reales. Se trata de desarrollar la cultura escrita promoviendo sociedades alfabetizadas, que otorguen valor social a la lectura y la escritura, y se comprometan con el aprendizaje permanente.

### **¿Qué hemos aprendido sobre alfabetización?**

En estos sesenta años de recorrido, se pueden verificar algunos avances en la evolución del concepto.

- De la noción de la alfabetización como una destreza elemental, que consiste en decodificar grafemas aislados —basada en la idea de que alfabetizarse es un proceso fácil que va desde los sonidos elementales del habla, a las grafías sencillas de la escritura—, se ha transitado hacia una noción compleja, dinámica, que demanda interacción con el medio y requiere la adquisición de un sistema de representación que permita el acceso y permanencia en la cultura letrada.
- De la noción de alfabetización como una destreza simple y única, hemos aprendido a reconocerla como un proceso de aprendizaje de habilidades que se desarrolla durante toda la vida, y cuyos dominios y aplicaciones están en continua revisión y expansión.
- De la percepción del analfabetismo y la alfabetización como meras cifras o índices cuanti-

tativos, hemos avanzado a comprender que la calidad y equidad son componentes inseparables de cualquier esfuerzo alfabetizador, y que la alfabetización es un derecho humano básico, cimiento del ejercicio de los demás derechos.

- De una concepción de la alfabetización como punto de llegada, restringida a logros rudimentarios en lectura y escritura, se ha llegado a comprender que la alfabetización es la puerta de entrada para el aprendizaje a lo largo de la vida, y que incluye una amplitud de dominios, ligados al desarrollo de competencias básicas, que permiten que la persona se desenvuelva en su contexto y continúe aprendiendo,
- De una noción restringida del aprendizaje de la lengua y de individuos aislados que se alfabetizan, se ha comprendido que es necesario garantizar entornos letrados, sociedades alfabetizadas que permitan usar y verificar lo que se ha aprendido, encontrar estímulos para seguir aprendiendo y darle sentido y continuidad a la alfabetización.
- Se ha avanzado en considerar que la alfabetización tiene “dos puntas”: garantizar el acceso y calidad de la alfabetización infantil en la escuela primaria, para evitar la reproducción del analfabetismo adulto, e impulsar acciones educativas que permitan a los adultos el acceso a la cultura escrita.

Igualmente se debe considerar que, en la actualidad, los diversos y sofisticados medios de comunicación audiovisual y la masificación de las computadoras suponen un lenguaje y una comunicación que desafían a los procesos educativos. La modernidad y la globalización revelan la aparición de nuevos códigos que dan acceso al ejercicio pleno de la ciudadanía y plantean grandes demandas a los procesos de alfabetización y a la educación.

Muchos piensan que para ser ciudadano hoy día se necesita no sólo saber leer, sino también escribir, y hacerlo también en forma virtual. Se requiere de una alfabetización que capacite para asumir la pa-

labra, para expresarse, para escribir; que desarrolle la capacidad interpretativa para “leer” lo que se comunica a través del computador, lo que se dice a través de la televisión o los periódicos (Barbero, 2005).

Sin embargo, no se abandona, por ello, el sentido estricto de considerar la alfabetización como la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos y en diferentes formatos.

### Rasgos específicos en América Latina y el Caribe

Diversidad e inequidad son dos conceptos clave para entender América Latina y el Caribe. Las desigualdades, la discriminación y las exclusiones —por razones de género y diversidad sexual, etnia o raza, migración o discapacidad— acompañan la historia latinoamericana.

Los estudios recientes disponibles evidencian que un rasgo común a todos los países de la región son las grandes transformaciones sociales y económicas experimentadas en la última década. Estas transformaciones, si bien han significado una disminución de la pobreza, su sustentabilidad está amenazada por la alta dependencia de la economía internacional, la explotación indiscriminada de los recursos naturales y el precio de las materias primas.

Desde un enfoque multidimensional de la pobreza se señala que:

[...] la transformación inconclusa de América Latina y el Caribe es doble. Por un lado, el crecimiento económico no terminará de cerrar el círculo de las necesidades y las aspiraciones de una región que experimentó cambios históricos en múltiples dimensiones [...] Por otro lado, existe una *transformación inconclusa de ciudadanía* entre los millones de personas excluidas por factores que no dependen

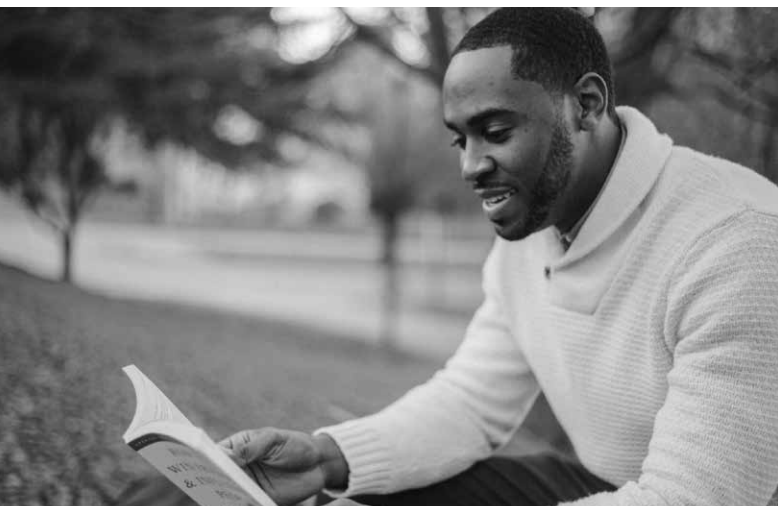
únicamente del ingreso, y que sufren violencia de género o discriminaciones por motivos vinculados con la identidad étnico-racial o la identidad sexual (PNUD: 2016, p. 26, cursivas agregadas).

El fenómeno social del analfabetismo forma parte de las múltiples dimensiones de la pobreza en los países latinoamericanos. El analfabetismo y las dificultades para acceder y completar los procesos educativos están vinculados principalmente a patrones de distribución desigual del poder y la riqueza.

Las cifras sobre tasas de alfabetismo sitúan a la región en porcentajes cercanos al 92 por ciento. Es decir, el analfabetismo absoluto bordea el 8 por ciento, que comprende alrededor de 35 millones de personas. A su vez, 88 millones no han completado la educación primaria (SITEAL, 2013). Como fue señalado en el informe de medio tiempo de la CONFINTEA VI para América Latina y el Caribe (ALC):

En comparación con otras regiones del mundo, en ALC el tema de la alfabetización predomina especialmente en la población mayor [...] además de la variable de edad, el analfabetismo tiende a afectar a las personas que tienen menores ingresos, a la población rural más que a la urbana, a las personas discapacitadas y a las poblaciones indígenas (CEAAL-UIL, 2017, p. 13).

América Latina y el Caribe es el hogar de más de 600 pueblos indígenas que han sido marginados históricamente por los sistemas de educación y la política social general (UNESCO-OREALC, 2017): cerca de 10 por ciento de la población es indígena, y existen más de 420 lenguas distintas. Las culturas indígenas conservan y desarrollan competencias verbales y cognitivas que se transfieren prioritariamente por medio oral. Estas culturas representan sistemas de conocimientos, visiones de mundo y creencias que aportan enfoques que están siendo valorados como una mirada distinta de desarrollo. El concepto del



Fotografía: Nappy. Original a color. Pexels License. <https://www.pexels.com/photo/selective-focus-photography-of-man-in-white-sweater-reading-book-936133/>

“buen vivir”, por ejemplo, en tanto mirada holística e integradora que incluye al ser humano en armonía con la naturaleza y su comunidad, se ha ido constituyendo, cada vez más, en una referencia a nivel internacional.

En América Latina y el Caribe, la diversidad y heterogeneidad de contextos otorgan cada vez mayor importancia a las perspectivas socioculturales del aprendizaje que toman en cuenta a la comunidad y a lo colectivo para detectar oportunidades para el aprendizaje de la cultura escrita, y desde ahí, potenciar las habilidades lectoras y escritas de las comunidades y personas. Algunas autoras que han trabajado profundamente este tema son Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Judith Kalman y Delaine Cafiero. Otra referencia significativa es el Grupo Latinoamericano de Especialistas en Alfabetización y Cultura Escrita (GLEACE), creado en 2006 bajo el impulso y coordinación de Rosa María Torres.

### **Estrategias de intervención: ¿cuáles son los mejores caminos para avanzar?**

En el balance de medio tiempo de la CONFINTEA VI para la región se señala que:

[...] el desafío para los países de América Latina y el Caribe es avanzar de la alfabetización inicial al aprendizaje a lo largo de la vida, en una región en la que actualmente se pone demasiado énfasis en la alfabetización de las personas adultas, con infinidad de iniciativas y planes nacionales y supranacionales a través de la región, pero funcionando con relativamente poca coordinación (CEAAL-UIL, 2017, p. 9).

Avanzar en el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida supone un cambio en la forma de concebir, diseñar y ejecutar las políticas y programas de educación de adultos:

- La alfabetización de los adultos no debe depender sólo de las acciones que se realicen desde los programas y campañas; la alfabetización debe formar parte de políticas educativas permanentes de educación de jóvenes y adultos.
- La continuidad de aprendizajes requiere de ofertas modulares y flexibles, capaces de adaptarse de mejor manera a las posibilidades de vida y de trabajo de las personas. El desafío es implementar modelos capaces de superar la rigidez con que habitualmente se desarrollan las ofertas en EPJA. Implica un diseño general que aborde de manera flexible aspectos relacionados con el currículo y la evaluación, con la organización administrativa y con el financiamiento y la normativa que regulará el proceso.
- La clave de la alfabetización está en la generación de ambientes letrados, en donde todos los miembros de la comunidad y de las familias tengan necesidad y deseos de aprender y seguir desarrollando sus competencias; se debe considerar que la alfabetización no puede ser una acción aislada, porque la comunicación escrita es social y requiere de otros para enriquecerse.
- El objetivo no es sólo enseñar a leer y escribir a las personas, sino asegurar condiciones para que las personas lean y escriban. Comprender que la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura



requieren del uso efectivo de la lengua escrita en contextos y situaciones socio-comunicativas reales.

- Las acciones de alfabetización deben incentivar la participación de docentes y también de jóvenes voluntarios formados en temas claves de alfabetización de adultos. El mutuo intercambio enriquece a la sociedad. Los alfabetizadores deben contar con competencias clave, asociadas a conocimientos pedagógicos, habilidades y actitudes que deben poner en juego en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- Las acciones de alfabetización deben otorgar dignidad a las personas y reconocimiento social al esfuerzo que realizan. Es fundamental que quienes hacen el esfuerzo sean valorados; que las comunidades y la sociedad reconozcan su valor, esto es, que se revierta la estigmatización de la cual muchas personas analfabetas son portadoras.
- Se deben fortalecer las capacidades de investigación que, desde un enfoque interdisciplinario, aporten a la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas nuevos aprendizajes; éstos deberán contribuir a la comprensión de aspectos específicos, que deben ser considerados en las políticas y prácticas de alfabetización.

La plena implementación del enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida está asociado a la voluntad política y administrativa y a la capacidad técnica para diseñar e instalar sistemas de educación permanente que permitan a las personas realizar trayectorias educativas diversas, de acuerdo con las necesidades de su inserción laboral, y con las experiencias desarrolladas en las diferentes etapas de su vida.

## Referencias

- BARBERO, JESÚS MARTÍN (2005), *Los modos de leer*, Bogotá, Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- CEAAL-UIL (2017), *Informe regional: educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Procurando acelerar el paso 2017*, Lima, UNESCO-UIL/CEAAL, en: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/booksceaal/INFORMEacelerarPasoESP.pdf>
- INFANTE, ISABEL Y MARÍA EUGENIA LETELIER (2012), *Políticas y prácticas en alfabetización de personas jóvenes y adultas. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y El Caribe*, Santiago, CEPAL.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2016), *Progreso multidimensional: bienestar más allá del ingreso. Informe regional sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe*, en: [http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/docs/Research%20and%20Publications/IDH/UNDP\\_RBLAC\\_IDH2016Final.pdf](http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/docs/Research%20and%20Publications/IDH/UNDP_RBLAC_IDH2016Final.pdf)
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2013), en: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/>
- UNESCO (2008), *El desafío mundial de la alfabetización*, París, UNESCO-Sector Educación, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>
- UNESCO (2009), “Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable”, VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI), en: [http://www.epja.gub.uy/innovaportal/file/14142/1/confinfea\\_marco-accion-belem.pdf](http://www.epja.gub.uy/innovaportal/file/14142/1/confinfea_marco-accion-belem.pdf)
- UNESCO-OREALC (2017), *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina y el Caribe. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247754S.pdf>
- UNESCO-UIL (2017), *El poder del aprendizaje y la educación de adultos: una visión hacia el 2030. Declaración de Suwon-Osan sobre la revisión a medio término de la CONFINTEA VI*, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002612/261223S.pdf>



Fotografía: Chevanon Photography. Original a color. Pexels License. <https://www.pexels.com/photo/woman-wears-yellow-hard-hat-holding-vehicle-part-1108101/>

## Migración y alfabetismo en las Américas

Lesley Bartlett y Gabrielle Oliveira

Wisconsin University | Madison, Estados Unidos  
[lesley.bartlett@wisc.edu](mailto:lesley.bartlett@wisc.edu) / [gabrielle.mro@gmail.com](mailto:gabrielle.mro@gmail.com)

Los flujos migratorios siguen circulando a lo largo de América. En los últimos años, Brasil, Chile y Argentina han recibido cantidades récord de inmigrantes de Bolivia, Perú, Haití, Colombia y Venezuela, entre otros lugares de origen. Por ejemplo, la población boliviana residente en Argentina ha aumentado en un 48 por ciento desde 2001 (un total de 345 mil en 2012), y las poblaciones paraguaya y peruana en dicho país han aumentado incluso de manera más rápida.

Grandes cantidades de venezolanos huyen de la hiperinflación, de la escasez de bienes y de un gobierno autoritario. En 2017, Brasil recibió el segundo número más grande de solicitudes de asilo de

venezolanos (después de los Estados Unidos): de 3 mil 400 solicitudes en 2016, las cifras se elevaron a más de 13 mil 600 en 2017. Brasil introdujo un permiso temporal de residencia de dos años, dirigido a los venezolanos que hubieran solicitado asilo, aun cuando no cumplieran los requisitos para ello. Una vez condonado el pago que se había establecido para otorgar el permiso, éste se volvió tan popular, que las solicitudes se incrementaron drásticamente, pero, a pesar de ello, y debido al retraso en las aprobaciones, muchos inmigrantes han tenido que involucrarse en empleos informales con poca protección.

Con la estabilización de la paz, los colombianos desplazados, tanto interna como internacional-

mente, vuelven a sus hogares. Los nicaragüenses emigran rumbo a Costa Rica; los haitianos siguen llegando a la República Dominicana, en tanto que los dominicanos arriesgan la vida en embarcaciones endebles para llegar a Puerto Rico. Entre 2004 y 2006, los guatemaltecos fueron el 45 por ciento de todas las deportaciones desde México. Además, los salvadoreños, guatemaltecos, hondureños, y sobre todo mexicanos, aún emigran a los Estados Unidos, pese a las cifras de deportaciones, que se han disparado con los presidentes Obama y Trump.

Según un informe de la OCDE (2015, p. 2):

[...] los estudiantes inmigrantes tienden a tener un mejor desempeño en la prueba PISA en aquellos países con políticas de inmigración en extremo selectivas. Empero, si bien la cultura y la educación adquiridas por los estudiantes antes de migrar tienen un profundo impacto sobre los logros de los estudiantes en la escuela, el desempeño de los alumnos inmigrantes se relaciona de manera aún más sólida con las características de los sistemas escolares en sus países de destino.

De este modo, la manera como las escuelas reciben a los estudiantes migrantes es fundamental para su éxito. Con todo, estos altos niveles de movilidad representan diversos tipos de retos educativos. En este breve artículo delineamos seis obstáculos educativos clave, que se derivan de la migración.

1. Los menores se pueden rezagar si no cuentan con la adecuada supervisión o financiamiento. La experiencia de los menores que se quedan cuando una madre, padre, o ambos, migran, varía enormemente. Algunos niños se quedan con abuelos, a quienes se les dificulta ayudar con la tarea, o responder a las exigencias de las escuelas de sus nietos (Oliveira, 2018). Otros niños y niñas pueden experimentar depresión o sensación de abandono y rechazo, lo que afecta su desempeño educativo de manera significativa (Bartlett *et al.*, 2018). En tales situaciones, las habilidades de lectoescritura emergentes bien pueden verse afectadas debido a la migración de los padres.
2. Los niños que emigran con sus padres, o que nacen en el país de destino, también pueden enfrentar dificultades. A menudo viven en condiciones de pobreza. Más aún, los padres se enfrentan a barreras significativas para participar en los primeros niveles educativos de su hijo o hija, incluyendo acceso restringido debido a su inglés limitado, así como a su alfabetismo funcional en la lengua materna o en la lengua del nuevo destino. Estos obstáculos reducen la calidad de la educación que los pequeños hijos de los inmigrantes reciben y retrasan el desarrollo de sus habilidades de alfabetización, que son clave como cimiento del éxito educativo.
3. Los jóvenes a menudo abandonan sus estudios cuando planean emigrar. Se ha demostrado que, cuando los jóvenes comienzan a priorizar el trabajo por sobre la escuela (con frecuencia debido a las demandas económicas de la familia), es mucho más probable que la abandonen. En especial entre los varones, la expectativa de migrar puede tener un impacto negativo sobre la decisión de no completar la escuela primaria o secundaria, ya que consideran que graduarse no ofrece ventaja alguna en el mercado laboral en el lugar de destino. En dichas situaciones, sus niveles de alfabetización pueden ser bastante bajos, y pueden tener pocas oportunidades para usar la lectoescritura en sus vidas diarias.
4. Es posible que la gente emigre a una región o país donde no se habla su idioma materno, y por lo tanto no lo pueden leer. Se calcula que 500 mil haitianos viven en República Dominicana; más de 11.7 millones de migrantes mexicanos viven en los Estados Unidos; más de 3 mil inmigrantes sirios y cientos de miles de hablantes de español viven en Brasil; y con una tendencia más reciente, el 1 por ciento de los haitianos se ha mudado a Chile, según la Policía Fronteriza chilena. En estas situaciones, y en otras semejantes, los inmigrantes encuentran un apoyo mínimo para

aprender la lengua principal de comunicación en el país anfitrión. Además, como muchísimos inmigrantes y refugiados, se establecen en condiciones de pobreza, y no tienen tiempo de acudir a la escuela, aun cuando ésta se oferte. Es así que el cambio de lenguas margina a muchos inmigrantes de toda América, y puede hacer que sus habilidades de alfabetización resulten inutilizables para la mayor parte de las interacciones cotidianas.

5. Todo lo anterior hace patente que la necesidad de educación entre las poblaciones inmigrantes puede ser muy alta; sin embargo, el hecho de que la preocupación mayor, a nivel global, sea la educación básica de los niños, niñas y adolescentes, provoca que el financiamiento para programas de alfabetización para personas jóvenes y adultas no resulte suficiente para hacer frente a la demanda. En los Estados Unidos, el gobierno federal y los gobiernos estatales han disminuido el financiamiento para educación para estos sectores en los últimos 10 años, pese al incremento en la demanda. También en América Latina, el énfasis en la educación básica para niños y niñas ha provocado la disminución del financiamiento de los programas de alfabetización para personas jóvenes y adultas. Aunado a lo anterior, a lo largo de la última década, muchos países descentralizaron la responsabilidad de la provisión de alfabetización para adultos; en tanto que esto se ha evaluado de manera positiva en Chile, Ecuador y Brasil, en otros países ha provocado la reducción, no sólo de la responsabilidad federal, sino también del financiamiento.

Los padres inmigrantes a menudo luchan por inscribirse, tanto ellos como a sus hijos, en programas de alfabetización. El acceso, sin embargo, es sólo el primer paso; también necesitan apoyo para aprender la lengua del lugar de destino una vez que han ingresado a la escuela. La falta de infraestructura, así como de atención a la alfabetización de los inmigrantes a lo largo del continente, deja a este grupo vulnerable sin pro-

tección. Es momento de hacer que la educación de los inmigrantes sea un punto central de los esfuerzos de las reformas educativas de los países receptores.

6. En muchos países se eleva la cifra de deportaciones. Durante la administración de Obama hubo un importante aumento en la repatriación de inmigrantes indocumentados de los Estados Unidos, y esta tendencia se ha mantenido bajo la administración Trump: durante los ocho años de la administración de Obama se repatrió a más de tres millones de personas; y a principios de 2017, el presidente Donald Trump firmó dos órdenes ejecutivas que prometían ampliar enormemente las deportaciones, incluyendo la prioridad de expulsar no sólo a quienes no tuvieran la ciudadanía estadounidense y sí algún antecedente delictivo, sino también a aquéllos que hubieran cometido actos potencialmente delictivos, o que hubieran abusado de los beneficios públicos. Con estas órdenes, los padres y las familias de migrantes se enfrentan a la inminente separación, y los menores nacidos en los Estados Unidos deberán afrontar una larga ausencia de alguno de sus padres. De manera semejante, la República Dominicana ha deportado a muchas personas de ascendencia haitiana en años recientes. Las familias que viajan desde América Central a lo largo de México, también pueden quedar separadas.

Además, la xenofobia aumenta en una serie de países, especialmente en aquéllos que son receptores de migrantes, lo que puede traer como consecuencia que las deportaciones se vuelvan masivas e imprevistas. Este hecho da por resultado un fenómeno que Joanna Dreby (2016) llama la “madre soltera repentina”: al ser detenidos y deportados los hombres indocumentados, padres de familia, las mujeres quedan a cargo de los hijos, atendidas a sus propios medios, en los Estados Unidos. Muchos de estos hombres no pueden regresar a ese país ni mandar “remesas inversas” desde el lado mexicano, ya que no pue-

den obtener empleos en los que reciban lo necesario. Estas rupturas ocasionan que las familias migrantes deban tocar el tema de la ilegalidad en sus hogares y plantear medidas y planes de acción con sus hijos. Las inseguridades que se generan en este contexto se trasladan a los espacios escolares, lo que deja a maestros y administradores la tarea de crear estrategias para informar y aconsejar a los estudiantes. El contexto social de la educación en las comunidades de inmigrantes obliga a las escuelas a repensar cómo pueden contribuir a cerrar la brecha entre la escuela y el hogar. El estigma y la discriminación constituyen uno más de los retos del aprendizaje cotidiano.

### **Políticas y prácticas en educación para población migrante: algunas propuestas**

Se necesita un enfoque transnacional para comprender cómo la migración, la alfabetización y la educación se intersectan en las Américas. De manera ideal, se esperaría que los gobiernos cooperaran y compartieran información sobre los estudiantes conforme se mudan de un país a otro; los Estados Unidos y México han emprendido algunas acciones en este sentido, pero el sistema debe mejorar. Los países de recepción deben entender las implicaciones de la inmigración, así como las políticas en torno a la lengua, para la educación de los migrantes.

Los cambios en las políticas y las prácticas resultan esenciales en tres niveles. Al nivel macro, los gobiernos federales de los países que reciben a muchos migrantes deben mapear los flujos migratorios, tanto internos como desde el exterior, y operar con los gobiernos de la región o de los estados para prepararse para la recepción de nuevas poblaciones. Estos flujos requieren capacitación y asignación de maestros con habilidades específicas en cuanto a lengua, currículos adaptados a las necesidades e intereses de los inmigrantes, financiamiento para



Fotografía: Administración Nacional de la Seguridad Social (Argentina). Original a color. Licencia CC BY-SA 2.0.

los programas educativos de jóvenes y adultos, así como programas que cubran las necesidades específicas de los migrantes que trabajan.

A nivel meso, los estados y las ciudades deben trabajar con las comunidades y proporcionar apoyo a padres y familias para evitar que los jóvenes y los menores abandonen la escuela de manera prematura. Muchos niños y jóvenes migrantes se vuelven los intermediarios lingüísticos de sus familias, lo que implica una carga para ellos pero al mismo tiempo, cierta adaptación. De este modo, contar con programas educativos para toda la familia permite que los padres se sientan apoyados y participan en la educación de sus hijos.

Por último, a nivel micro, el cambio demográfico constante debe dar forma a los salones de clases. Idealmente, algunos educadores del país anfitrión deberán hablar la lengua de las poblaciones inmigrantes; pero si esto no es posible, será útil contar con educadores plenamente preparados para aprovechar los recursos lingüísticos de sus estudiantes, incluso cuando no compartan la lengua. La historia migratoria reciente de Chile ha atestiguado un intento por cambiar las maneras en las que se capacita al profesorado: un estudio muestra que integrar

el tema de la diversidad cultural de manera explícita y transversal en los diferentes niveles de la capacitación de maestros, puede tener un impacto positivo en el logro del aprendizaje en el aula (Morales *et al.*, 2016). Además, los maestros requieren mayor información sobre las políticas migratorias y sobre los discursos que dan forma a la recepción de los estudiantes inmigrantes para poder ser mejores defensores de estas poblaciones. Como hemos visto en los programas de estudios étnicos, los pedagogos críticos pueden contribuir, en una medida importante, a que los inmigrantes analicen con claridad su situación y sus oportunidades.

### Referencias y lecturas sugeridas

- BARTLETT, LESLEY, GABRIELLE OLIVEIRA Y LORI UNGEMAH (2018, en prensa), "Cruel Optimism: Migration and Schooling for Dominican Newcomer Immigrant Youth", *Anthropology and Education Quarterly*.
- DE LOS RÍOS, CATI V. (2017), "Picturing Ethnic Studies: Photovoice and youth literacies of social action", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, en: <https://doi.org/10.1002/jaal.631>
- DE LOS RÍOS, CATI V., JORGE LÓPEZ Y ERNEST MORRELL (2015), "Toward a Critical Pedagogy of Race: Ethnic studies and literacies of power in high school classrooms", *Race and Social Problems*, vol. 7, núm. 1, pp. 84-96.
- DI PIERRO, MARIA CLARA (2008), "Youth and Adult Education in Latin America and the Caribbean: The recent trajectory", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 38, núm. 134, en: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000200006&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000200006&script=sci_arttext&tlng=en)
- DREBY, JOANNA (2016), *Everyday Illegal: When Policies Undermine Immigrant Families*, Berkeley, University of California Press.
- MORALES, KARLA, SUSAN SANHUEZA, MIGUEL FRIZ Y PAULA RIQUELME (2016), "The Intercultural Sensitivity of Chilean Teachers Serving an Immigrant Population in Schools", *Journal of New Approaches in Educational Research*, vol. 6, núm. 1, pp. 71-77.
- MUZAFFAR CHISHTI, JESSICA BOLTER Y SARAH PIERCE. (2017), "Decenas de miles de personas en los Estados Unidos encaran un futuro incierto, conforme se acercan las fechas de vencimiento de su status de protección temporal", Migration Policy Institute, en: <https://www.migrationpolicy.org/article/tens-thousands-united-states-face-uncertain-future-temporary-protected-status-deadlines-loom>.
- OCDE (2015), "Ayudando a que los estudiantes inmigrantes tengan éxito escolar y más allá de la escuela", OCDE, en: <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- OLIVEIRA, GABRIELLE (2018), *Motherhood across Borders: Immigrants and their children in Mexico and New York*, Nueva York, NYU Press.
- ORELLANA, MARJORIE FAULSTICH (2009), *Translating Childhoods: Immigrant Youth, Language, and Culture*, New Brunswick, Rutgers University Press.
- "ProLiteracy Survey Shows Adult Ed Funding Declines, while Student Waiting Lists Grow" (2016, marzo 18), *ProLiteracy*, en: <https://proliteracy.org/Resources/News/Article/23/ProLiteracy-Survey-Shows-Adult-Ed-Funding-Declines-While-Student-Waiting-Lists>

Traducción: Lucía Rayas



Fotografía: Simenon. Original a color. Licencia CC BY-SA 2.0.

## El camino de Belém a Suwon: una perspectiva latinoamericana

Timothy D. Ireland

Cátedra de la UNESCO para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas  
Universidad Federal de Paraíba | Brasil  
ireland.timothy@gmail.com

¿Cómo podemos medir la importancia política de una conferencia internacional? Una medida podría ser la cantidad de participantes que asistieron y su representatividad global; una segunda podría ser el estatus político de dichos participantes; una tercera medida podrían ser los recursos presupuestales que los distintos países han dedicado al tópico eje de la conferencia; y una cuarta, la importancia que el país anfitrión dio a la conferencia, estimada por el apoyo otorgado por el gobierno central a la reunión.

Si tomáramos alguna de estas medidas de manera individual, o todas en conjunto, sería entendi-

ble que alguien externo concluyera que la reunión de revisión de medio término de la sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI), celebrada en Suwon en octubre de 2017, no tuvo mayor importancia. El informe final de la conferencia revela que participaron 325 personas de 95 países, así como 50 representantes de medios de comunicación. Eso significa que hubo representación de menos de 50 por ciento de los países del mundo. Además, en términos de equilibrio de género, sólo 30 por ciento de los participantes fueron mujeres.

En segundo lugar, hubo una evidente ausencia de funcionarios de alto nivel entre quienes representaban a gobiernos. La presencia del viceministro de Educación Alternativa y Especial de Bolivia fue un claro ejemplo de la importancia que dicho país otorga a la educación de adultos (EA); sin embargo, no asistió ningún ministro de Educación. Incluso la UNESCO, como convocante de la conferencia, no estuvo representada, en la sesión inaugural, por su director general, sino por el director interino del Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL, por sus siglas en inglés), con sede en Hamburgo.

Respecto a los asuntos presupuestales, 42 por ciento de todos los países dedican menos de 1 por ciento de su presupuesto a la educación y el aprendizaje de los adultos. Se podría disculpar al observador externo, una vez más, por pensar que esto sugiere que el aprendizaje y la educación de adultos tiene poca relevancia política y es, por tanto, relativamente poco importante.

Por último, es procedimiento normal en las reuniones globales de esta naturaleza, que se fundamenten en un acuerdo entre la UNESCO y el gobierno nacional, representado por su ministerio de Educación. En este caso, la asociación entre la UNESCO y dos gobiernos municipales, el de Suwon y el de Osan, fueron la base de la reunión de revisión de medio término de la CONFINTEA VI. Tal como los participantes aprendieron a lo largo de los tres días de la conferencia y las consiguientes visitas a las ciudades, lejos de tratarse de ciudades comunes, ambas son ejemplos excelentes de ciudades de aprendizaje, que han hecho del concepto de educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida, una realidad.

Sería demagógico negar la importancia de los datos que hemos enumerado, sin embargo, aun cuando el aprendizaje y la educación de adultos son una preocupación global, y el apoyo gubernamental resulta esencial, tanto como los recursos públicos, históricamente la sociedad civil ha jugado un papel central en este campo, y en Suwon participó activamente y estuvo bien representada. Un día antes de

la reunión formal hubo un foro de la sociedad civil que reunió a más de 70 participantes de 50 países, representantes de las cinco regiones del planeta. En síntesis podemos decir que la ausencia de delegaciones gubernamentales de alto nivel en la reunión de medio término de Suwon no debe considerarse enteramente negativa, sino también emblemática de la necesidad de una sociedad civil fuerte y participativa, para que la política pública no sea el resultado de perspectivas verticales, ni exclusivamente de las bases, sino un diálogo democrático entre ambas posturas.

### **Las agendas internacionales en educación, y en educación de personas jóvenes y adultas: algunos antecedentes**

Para poder entender el propósito de la reunión de revisión a medio término de Suwon es importante explicar que no fue un encuentro que la UNESCO tuviera la obligación de celebrar. La primera reunión de revisión a medio término fue en Bangkok en 2003, entre la V CONFINTEA de Hamburgo, de 1997, y la VI CONFINTEA de Belém, de 2009. La reunión de Suwon se planeó para revisar el estado del arte en el aprendizaje y educación de adultos a nivel global, entre la Conferencia de Belém y la VII Conferencia que se llevará a cabo en 2021. La revisión a medio término es, principalmente, un instrumento de seguimiento pedagógico, con la intención de que cada país pondere los compromisos y responsabilidades que asumió al firmar el Marco de Acción de Belém (MAB) en 2009.

Como dijimos, Suwon ofreció a los países la oportunidad de detenerse a considerar sus avances y dificultades, y para ello, cada región preparó un reporte sobre el estatus de la educación de adultos en sus territorios. En el caso de América Latina y el Caribe, la UNESCO invitó al Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) a elaborar dicho reporte.

En retrospectiva, las primeras cinco CONFINTEA se caracterizaron por la ausencia de seguimiento;



sin embargo, la VI Conferencia en Belém inauguró una nueva estrategia de monitoreo, que es la publicación de un Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE, por sus siglas en inglés) cada tres años. El primer informe se lanzó justamente durante la conferencia de Belém, y el tercero coincidió con la revisión a medio término en Suwon. Los informes GRALE se elaboran con base en datos e información que presenta cada uno de los Estados miembros, y se complementan con estudios adicionales y material secundario. El tercer informe, GRALE III, da seguimiento no sólo a aquellos elementos centrales que estructuraron el Marco de Acción de Belém —políticas públicas, gobernanza, finanzas, participación, inclusión y equidad, y calidad—, sino también a la contribución del aprendizaje y educación de adultos a la salud y el bienestar, el empleo y el mercado laboral, y la vida social, cívica y comunitaria.

En 2009, más que proponer el establecimiento de nuevas metas, el Marco de Acción de Belém (MAB) eligió reforzar las metas ya existentes, establecidas por dos agendas internacionales actuales: los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y las metas de la Educación para Todos (EPT), acordadas en el año 2000, con una duración de 15 años. El MAB establece cinco elementos centrales que no sólo estructuran este documento, sino también otros documentos importantes que se produjeron en el periodo que va de 2009 a 2017, incluyendo los informes regionales para la revisión a medio término, y la Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos, aprobada en 2015 en la Conferencia General de la UNESCO, después de un largo proceso de consultas.

La primera Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos (que se conoce como la Recomendación de Nairobi), se ratificó en 1976. Su importancia reside en que, durante muchos años, fue el único documento normativo internacional sobre educación de adultos. Con el paso del tiempo, tanto la Declaración de Hamburgo de 1997, como el MAB de 2009, urgieron respecto a la necesidad de revisar la Recomendación; y como parte de ese pro-

ceso se integraron los cinco elementos centrales del MAB (políticas, gobernanza, finanzas, participación, inclusión y equidad, y calidad) a su arquitectura.

Es necesario tomar en cuenta otras dos consideraciones: la primera es que la “Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos”, en su versión actualizada después de Belém (RAEA), sirvió como un filtro más para la revisión de la AEA en Suwon. Identifica tres campos clave del aprendizaje: 1) alfabetización y habilidades básicas; 2) capacitación continua y desarrollo profesional; y 3) ciudadanía activa. Como herramienta normativa única, la RAEA ofrece medios para poner en práctica las cinco áreas de acción de la educación de adultos: 1) políticas públicas; 2) gobernanza; 3) finanzas; 4) participación, inclusión y equidad; y 5) calidad, que aparecieron por vez primera en el Marco de Belém. En segundo lugar, el seguimiento a la implementación de la Recomendación debe quedar en manos del Informe Global sobre Educación y Aprendizaje de Adultos (GRALE), que ahora es responsable del seguimiento del Marco de Belém y la Recomendación.

### **Suwon: la revisión a medio término después de Belém y las agendas internacionales**

Tal y como su título indica con claridad, la “Revisión a medio término de la CONFINTEA” en Suwon tenía la misión primordial de revisar los compromisos asumidos por las 144 naciones presentes en Belém, en 2009, en la Sexta Conferencia. Como parte del proceso acordado en Brasil, el GRALE III se elaboró con base en los informes nacionales presentados por una cantidad significativa de países (139), de los cuales 23 eran de América Latina y el Caribe. Los informes regionales, preparados en específico para la reunión, colaboraron con el proceso de revisión. Además, la Recomendación proveyó de una lente para analizar y comprender mejor, tanto los campos clave del aprendizaje, como las cinco distintas áreas de acción.

Por si esto no fuera suficiente, también debemos recordar que en Belém, el MAB decidió adherirse a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, así como a las metas de Educación para Todos, más que crear un conjunto adicional de objetivos. La fecha límite para estas dos agendas internacionales era 2015, pero los instrumentos utilizados para darles seguimiento a las agendas —y a sus respectivos objetivos— revelaron que muchos países no habían alcanzado las metas acordadas. Después de un proceso de discusión y consulta, largo y detallado, en el que participaron los gobiernos nacionales y la sociedad civil, las Naciones Unidas negociaron la aprobación de dos nuevas agendas mundiales con una duración de 15 años a partir de 2015 (2015-2030), centradas en el desarrollo sostenible y la educación.

En respuesta al consenso por el cual la mayoría de los países diera prioridad a los ODM por encima de las metas de EPT, y al hecho de que la educación no se había enfatizado suficientemente en los ODM —en particular con relación a la educación de adultos—, se acordó que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) deberían contener una robusta meta educativa, autónoma. El resultado fue que, de los 17 ODS, el cuarto (ODS4) se dedica a la educación, incluyendo la de adultos, ya que se considera que ésta también juega un papel esencial para alcanzar otras metas relacionadas con la salud, el medio ambiente, el mundo del trabajo, y una ciudadanía y participación activas.

De este modo, la Revisión a medio término de la CONFINTEA en Suwon, no se preocupó solamente por revisar la implementación del Marco de Acción de Belém, sino también por la manera en que el aprendizaje y la educación de adultos podrían contribuir a cumplir con la Agenda de Desarrollo Sostenible y la Agenda Educativa del 2030.

### **Presencia de Latinoamérica y el Caribe en Suwon**

El informe que preparó el CEAAL para la Revisión a medio término hace énfasis en la naturaleza profun-

damente heterogénea de la región latinoamericana, así como en su riqueza y diversidad lingüística, cultural, étnica y geográfica. Nuestra región está compuesta por 41 países y territorios en los que se hablan más de 600 lenguas; tiene una población total de 577 millones de personas (menos de 10 por ciento de la población mundial, según datos de la ONU del 2004), incluyendo una población indígena que se calcula en cerca de 40 millones de personas, perteneciente a más de 400 grupos étnicos. Además, existe una importante población afro-descendiente en varios países, en especial en el Caribe, en Brasil y en Colombia.

Al mismo tiempo, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la región de América Latina y el Caribe sigue siendo, en el 2017, la región más desigual del mundo, pues tiene la brecha más amplia entre ricos y pobres: una de las concentraciones más altas de personas “ultra ricas”, al mismo tiempo que 30.7 por ciento de la población vive en condiciones de pobreza, y 10 por ciento en extrema pobreza (CEPAL 2017). Desde 2011 ha habido un descenso general del producto interno bruto (PIB), que ha golpeado en particular a las economías de Brasil y Venezuela; la desaceleración de la economía china, una de las principales consumidoras de bienes provenientes de la región, ha ejercido una fuerte influencia en este sentido.

El drama de la región es, como plantea el informe, su incapacidad para desarrollar políticas productivas que generen seguridad humana y alimentaria, así como integración a una estructura de empleo que produzca un mayor bienestar y calidad de vida para la población. Su dependencia estructural del mercado de las exportaciones (esto es, a la lógica de las mercancías) hace que su economía sea altamente vulnerable a las crisis globales, como la actual. Los ciclos recesivos de la economía global impiden que los países latinoamericanos mantengan los sistemas de protección social, y que implementen eficazmente las políticas de desarrollo y educación para la infancia.

En lo político, sobresale la existencia de sistemas de gobierno democráticos, con diversos niveles de

legitimidad y participación ciudadana. Sin embargo, no debe soslayarse la presencia de regímenes que sistemáticamente han desaparecido los logros sociales de los llamados gobiernos progresistas que les precedieron.

Los diversos contextos socioeconómicos, étnicos y culturales de la región presentan un amplio conjunto de retos a la alfabetización y a otras formas de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, en un contexto educativo en el que existen 35 millones de adultos analfabetas y 88 millones que no han completado la educación primaria. La evidencia sugiere con fuerza que un acceso limitado a la escuela se vincula, en general, con la pobreza estructural, al igual que con el desempleo, la falta de atención a la salud, la exclusión social, la migración, la violencia, y las disparidades entre hombres y mujeres. Vistas con la lente del Marco de Acción de Belém, y a la luz de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el aprendizaje y la educación de adultos se enfrenta a una serie de retos respecto a cobertura, género, etnicidad, calidad y participación.

El informe de América Latina y el Caribe se titula *Procurando acelerar el paso*, lo que sugiere cierta impaciencia dada la escala de los retos que enfrenta la región. Se buscó identificar países en los que se hubiera alcanzado algún avance en relación con los retos; tanto la República Dominicana como Bolivia se citaron con frecuencia debido a sus enfoques innovadores en el aprendizaje y educación de adultos. Al mismo tiempo, el informe señala las debilidades y problemas comunes, identificados gracias a las estructuras expuestas en el MAB y la Recomendación. Muchos de estos problemas ya habían sido identificados por primera vez en el GRALE III.

En lo que sigue, distinguiré algunas de las problemáticas que parecen ser comunes a la mayoría de los países latinoamericanos y que, al mismo tiempo, tienen un efecto poderoso sobre su capacidad de responder a las demandas de las dos agendas internacionales que hemos venido abordando (el MAB y los ODS). Al vincular la enorme e inquietante desigualdad de la región con su rica diversidad, salta

a la vista que será en extremo difícil alcanzar el derecho fundamental a la educación como parte de una política de inclusión, bajo la premisa de una política estratégica de aprendizaje a lo largo de toda la vida, incluso a mediano plazo. Dado el acceso desigual a la educación básica, el aprendizaje y la educación de adultos ha tenido como preocupación principal sus funciones de capacitación y compensatorias, que no se consideran suficientes para atender aquello que las agencias multilaterales llaman “destrezas del siglo XXI”. La globalización claramente ha dejado un impacto indeleble sobre la dinámica económica y sobre la estructura misma del mercado laboral, que plantea nuevas demandas sobre los responsables de la educación y formación de los jóvenes y adultos que buscan entrar al mercado formal.

Las nuevas demandas presentan con claridad la cuestión de la inversión en el aprendizaje y educación de adultos. En la gran mayoría de los países de la región, la EA aún recibe una fracción muy pequeña de los recursos gubernamentales dedicados a la educación. En el pasado, esto se complementaba, en parte, con la cooperación internacional; pero, según la información presentada para el Informe Global, tan sólo 36 por ciento de todos los países de América Latina y el Caribe reportaron financiamiento externo para la EA. Otras formas de cooperación han aumentado en este periodo, como por ejemplo la cooperación Sur-Sur entre países de la región, pero ésta tiende a ser más técnica que financiera.

Tal como sostiene la Recomendación sobre EA, la oferta de educación para personas jóvenes y adultas no se restringe a los gobiernos nacionales o subnacionales. Como se dijo antes, la RAEA agrupa a los proveedores de EA en tres categorías diferentes: 1) alfabetización y habilidades básicas; 2) capacitación continua y desarrollo profesional; y 3) ciudadanía activa. La provisión nacional en la región se dirige, principalmente, a la alfabetización y las habilidades básicas, con alguna inversión en capacitación continua. En general, la tercera categoría, “ciudadanía activa”, tiende a quedar en el dominio de la

sociedad civil, en la que prevalecen los proyectos orientados por los principios de la educación popular. Cuando situamos esta discusión en el contexto del ODS4, aunque su objetivo general es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, ciertos cambios de énfasis son motivo de preocupación: mientras que la meta de la iniciativa EPT era universalizar la alfabetización, el ODS4 menciona como meta “Para el 2030, garantizar que todos los jóvenes, y al menos una proporción substancial de adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética”. Se advierte una mayor preocupación por la provisión de educación técnica y profesional:

- garantizar acceso igual para todas las mujeres y todos los hombres a una educación terciaria, vocacional y técnica de calidad, incluyendo la universitaria; y
- aumentar sustancialmente la cantidad de personas jóvenes y adultas que tengan destrezas relevantes, incluyendo habilidades técnicas y vocacionales para el empleo, para obtener trabajos dignos y para favorecer un espíritu emprendedor.

Si bien el tema de las finanzas es fundamental, el informe *Procurando acelerar el paso* —y las discusiones durante la reunión de medio término en Suwon— también hicieron énfasis en la participación. Por un lado, se puso de relieve la falta de involucramiento de los sujetos de la educación en las discusiones sobre las políticas y los planes en torno a la EA. Las decisiones sobre currículos, contenidos y estructuras tienden a centralizarse sin hacer un esfuerzo por dialogar. Y, aunque la sociedad civil en América Latina y el Caribe juega un papel dinámico —en específico respecto al Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, el Consejo Internacional para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (ICAE por sus siglas en

inglés) y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)—, la coordinación y discusión entre gobierno y sociedad civil respecto a la política nacional es menos evidente y está menos organizada. Esto también se aplica a los actores involucrados con la EA en el mismo país. Una vez más se puso en primer plano el reconocimiento de la gran importancia que tiene la coordinación, dada la naturaleza intersectorial del aprendizaje y la educación de adultos. Durante las discusiones de Suwon se debatió acaloradamente el impacto de la EA sobre la prevención de enfermedades y sobre la preparación para acceder a un universo de empleos dignos.

Un punto al que también se dio un lugar importante en el informe del CEAAL, en GRALE y a lo largo de las discusiones en Suwon, fue la falta de datos sobre EA. La mayor parte de los gobiernos generan información estadística razonable sobre alfabetización y educación compensatoria, pero recaban poca información, si es que lo hacen, sobre otras formas de educación y aprendizaje menos institucionalizadas. A menudo la falta de aquello que se denomina información “confiable” se utiliza como excusa para no invertir más en EA. En realidad, la carencia de información también es resultado directo de la falta de inversión en el área.

## Reflexiones finales

Mientras que las discusiones de la Revisión a medio término de la CONFINTEA en Suwon tomaron como punto de partida los compromisos acordados en el Marco de Acción de Belém, apoyados por la versión revisada de la Recomendación, su centro de atención estuvo en los Objetivos de Desarrollo Sostenible; con ello, la Agenda para la Educación 2030 fue relegada a un claro segundo lugar.

El ODS4 contiene una sólida orientación hacia la preparación para el mercado laboral, que parecería reflejar la posición de las agencias financieras internacionales. Sin embargo, la *Declaración de Suwon-Osan sobre la revisión a medio término de la*

CONFINTEA VI. *El poder del aprendizaje y la educación de adultos: una visión hacia el 2030*, atribuye otros valores a la EA. Refuerza la visión de la “EA [...] como algo verdaderamente transformador, crítico, empoderador, participativo e inclusivo, que toca las necesidades de toda la ciudadanía, en particular de aquellos que menos participan”, así como la importancia de la “educación popular [...] [como aquella que provee] un concepto subyacente a la EA, y apoya a las políticas y las prácticas educativas”. Estas perspectivas reflejan la persistente influencia de la postura de América Latina y el Caribe respecto a la educación y aprendizaje para adultos, y confirman el vigor de la sociedad civil en la reunión.

## Referencias

- CEPAL, *Panorama social de América Latina 2017*, Santiago de Chile, CEPAL, en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/4/S1800002\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/4/S1800002_es.pdf)
- CÉSPEDES ROSSEL, NÉLIDA ELCIRA / ADVOCACY GROUP ON EDUCATION POLICY OF THE COUNCIL OF POPULAR EDUCATION OF LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN (CEAAL) (2017), CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017 - The status of adult learning and education in Latin America and the Caribbean - regional report, Hamburgo, UIL, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002597/259724E.pdf>
- ONU (2015), *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*, Nueva York, ONU.
- ONU-PNUD (2015), “Objetivos de desarrollo sostenible”, en: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- ROBINSON, CLINTON (2017), *CONFINTEA VI: Revisión a medio término. Avances, desafíos y oportunidades: el estatus del aprendizaje y la educación de adultos*, informe de la conferencia realizada del 25 al 27 de octubre de 2017 en Suwon, República de Corea, publicado en Hamburgo por el UIL, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002597/259709S.pdf>
- UNESCO (2000), *Marco de Acción de Dakar*, París, UNESCO.
- UNESCO (2015), *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, UNESCO, en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- UNESCO-UIL (2009), *Informe global sobre educación y aprendizaje de adultos*, Hamburgo, UIL.
- UNESCO-UIL (2010), *Marco de Acción de Belém*, Hamburgo, UIL.
- UNESCO-UIL (2013), *Segundo informe global sobre educación y aprendizaje de adultos: repensando la alfabetización*, Hamburgo, UIL.
- UNESCO-UIL (2016a), “Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015)”, Hamburgo, UIL.
- UNESCO-UIL (2016b), *Tercer informe global sobre educación y aprendizaje de adultos: el impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar, el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social cívica y comunitaria*, Hamburgo, UNESCO-UIL.
- UNESCO-UIL (2017), *CONFINTEA VI. Revisión a medio término 2017. Avances, desafíos y oportunidades: el estatus del aprendizaje y la educación de adultos*, Hamburgo, UIL.
- UNESCO-UIL (2018), *Declaración de Suwon-Osan sobre la revisión a medio término de la CONFINTEA VI. El poder del aprendizaje y la educación de adultos: una visión hacia el 2030*, Hamburgo, UIL.



Fotografía: Agung Pandit Wiguna. Original a color. Pexels License. <https://www.pexels.com/photo/man-in-hooded-jacket-holding-camera-with-stabilizer-1239785/>

# ¿Hacia dónde van las políticas de educación de personas jóvenes y adultas?

## Una mirada internacional, latinoamericana y local

Marcella Milana

Universidad de Verona | Italia  
marcella.milana@univr.it

### Introducción

En septiembre de 2015, los Estados parte de las Naciones Unidas adoptaron la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable, para terminar con todas las formas de pobreza. Sintetizadas en 17 metas para el desarrollo sustentable para la transformación global, la Agenda deberá garantizar que los países pobres, ricos y de ingresos medios promuevan riqueza y prosperidad, es decir, que resulten sustentables para todos los países a nivel mundial.

La educación tiene un papel relevante en esta Agenda, como núcleo de la meta de desarrollo sustentable No. 4 y, mediante sus vínculos, con la mayor parte del resto de las 16 metas. No obstante, en el marco de la acción para implementar la meta No. 4, la referencia a la educación de personas jóvenes y adultas es parca, y tiende a centrarse en los productos del aprendizaje, más que en los insumos y los procesos para lograrlos. De manera concordante con lo anterior, en octubre de 2017, la revisión de medio término de la VI Conferencia Internacional sobre

Educación de Adultos de la UNESCO (CONFINTEA), no sólo dio seguimiento a los avances en los acuerdos globales relativos a este tema (es decir, el Marco de Acción de Belém, de 2009, y la Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos del 2015, de la UNESCO), sino que se debatió mucho acerca de cuáles deberían ser las prioridades de los Estados integrantes de las Naciones Unidas, respecto de la contribución específica que la educación de personas jóvenes y adultas puede hacer a la transformación global.

En este cambiante contexto político para la educación de personas jóvenes y adultas, resulta imperativo examinar el papel que juega la educación básica y secundaria para adultos (ABSE, por sus siglas en inglés), y la alfabetización y educación básica escolarizada hasta el nivel de secundaria, entre personas jóvenes y adultas que no están incluidas en el sistema escolar formal, en América Latina.

Durante tres años (2012-2014) llevé a cabo un estudio cualitativo del avance de la política pública en torno a la educación para jóvenes y adultos, y en la ABSE, en específico, a niveles internacional, nacional y local, mediante una investigación comparativa. Para emprender el estudio viví entre América del Norte y Europa, y pasé largos periodos en Argentina (Buenos Aires) y en Brasil (São Paulo, João Pessoa). Además, viajé a Brasilia, así como a Uruguay (Montevideo) y a México (Pátzcuaro) para visitar la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Oficina Regional en Brasilia de la UNESCO, el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE, por sus siglas en inglés), y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

En general, el estudio abrevó de tres tipos de fuentes de datos: 1) *documentos* encontrados en bibliotecas, en depósitos en línea o a través de sitios web institucionales, pero también planes de enseñanza, guías, y otros textos recabados en escuelas y centros para la educación de adultos; 2) *entrevistas* a personal de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, así como de secretarías

de educación nacionales y estatales, a especialistas en educación de personas jóvenes y adultas, y con aprendices y personal escolar en escuelas y centros dedicados a la ABSE; y 3) *observaciones en clases* de ABSE en Buenos Aires, en João Pessoa y en São Paulo, entre otras ciudades.

El informe completo está disponible (sólo en inglés) como libro (*Global Networks, Local Actions: Rethinking Adult Education Policy in the 21st Century*, Routledge, 2017); en las siguientes secciones se sintetiza y discute una selección de resultados.

### **Avances en las políticas internacionales para la educación de personas jóvenes y adultas**

El intercambio de conocimiento e ideas entre los países en torno a la educación de personas jóvenes y adultas, no es un fenómeno nuevo. Sin embargo, con el telón de fondo de la Segunda Guerra Mundial, y con la independencia de algunos países que seguían siendo colonias y la expansión capitalista que han caracterizado al siglo XX, desde entonces las políticas educacionales para este sector de población se han desarrollado en el marco de los acuerdos internacionales, tanto continentales como globales.

Entre los años 1940 y 1970, la UNESCO participó intensamente en el apoyo a la educación básica y secundaria para adultos; la OCDE sólo intervino de manera indirecta y limitada, mientras que la Unión Europea (UE) se preocupaba principalmente por la capacitación para el trabajo de la población activa y, por tanto, apoyaba su ampliación y respaldaba la armonización de políticas en este tema. En 1949 se formó una nueva alianza internacional en apoyo a la educación latinoamericana con la creación de una Oficina Regional de Educación para América Latina. Empezó como una agencia internacional del gobierno español, y más tarde (1957) se volvió una organización intergubernamental por derecho propio. En 1985, gracias a un nuevo estatuto, expandió sus metas, funciones y modo de operación para vol-

verse la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) que conocemos en la actualidad.

La institucionalización de la cooperación interpaíses (entre gobiernos), creó las condiciones para la lenta sintonización de los instrumentos internacionales de políticas (por ejemplo, las conferencias internacionales, las reuniones de ministros de educación) a escalas continental y global. Estos instrumentos se han ido aplicado de manera creciente para orientar la educación de personas jóvenes y adultas en las décadas posteriores.

Todo lo anterior ha dado pie a procesos similares entre los profesionales de la educación para adultos, quienes a fines de la década de 1960 y principios de los años 1970, y con el apoyo de algunos académicos, se organizaron para cabildear e incidir a favor del avance de las políticas y la provisión de educación para adultos, en especial en los países económicamente menos desarrollados, a través de la cooperación internacional a escala global.

En específico, la comunidad alemana de profesionales de la educación de adultos, reunidos en la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV, por sus siglas en alemán) creó en 1999 un instituto para la cooperación internacional orientado a fomentar el intercambio de conocimiento sobre educación de adultos y desarrollo, a nivel mundial. Entre tanto, las asociaciones nacionales de educación de adultos, los académicos y profesionales de todo el mundo, conscientes de la necesidad de que la sociedad civil tuviera voz en los debates mundiales, se organizaron a través de la creación, en 1973, del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE, por sus siglas en inglés).

Al tiempo que los Estados iberoamericanos formaban alianzas más potentes en el campo de la educación, y que diversas comunidades de educadores de adultos se aliaban de manera semejante, surgieron, en los países económicamente más desarrollados, cuando menos dos tendencias que se superponían, y que incidían en el desarrollo de la política internacional en la educación de personas jóvenes y adultas.

En primer lugar, la relación entre la teoría económica y la reflexión en torno a la educación encontró terreno fértil en el trabajo de los organismos multilaterales (intergubernamentales) cuya razón de ser era apoyar el crecimiento económico, como la OCDE y el Banco Mundial. En segundo lugar, las mejoras en las capacidades de recolección y análisis de datos, así como el surgimiento de metodologías estandarizadas para el manejo estadístico de los mismos permitieron establecer comparaciones más complejas —y estadísticamente confiables— entre las economías, considerando una serie de características de los países, entre ellas, las habilidades de sus poblaciones.

Haciendo una síntesis extrema, podemos decir que la expansión de la reflexión en torno al capital humano permitió establecer sólidos vínculos conceptuales entre economía y educación, apoyados en modelos econométricos orientados a medir y explicar el crecimiento económico y la mejora de los niveles de vida como consecuencia de la educación. A lo largo de las décadas 1980 y 1990, este modo de pensar que relaciona el crecimiento económico con mayores niveles de vida fue acogido, de manera más o menos renuente, por los organismos multilaterales, a los cuales se sumaban los Estados nacionales para favorecer el progreso en estas áreas por la vía de la cooperación internacional.

Así, para el cambio al siglo XXI se había llegado a un consenso internacional de escala global sobre la necesidad de reformar profundamente los sistemas nacionales de educación, incluyendo a la educación de personas jóvenes y adultas, para asegurar que sus economías siguieran creciendo. Para las décadas de 1990 y 2000, algunos organismos internacionales, como la OCDE y la UNESCO, ya habían logrado fortalecer sus capacidades estadísticas en cuanto a la medición de las habilidades de lectoescritura de los adultos, lo cual trajo consigo una fuerte tendencia hacia la estandarización de las habilidades de la gente, independiente de sus culturas, condiciones de vida, etcétera, así como hacia la utilización indiscriminada de estándares para clasificar y calificar a





Fotografía: Luz Maceira.

las personas y a los países, de acuerdo con escalas continentales y globales

Todo lo anterior produjo cierto descontento en la comunidad más amplia de educadores de personas jóvenes y adultas, que es donde se encuentran redes y organizaciones internacionales como el ICAE. El ICAE también reorientó y encauzó sus métodos de trabajo y capacidades, gracias al aumento y diversificación en las metas acordadas por los Estados a nivel mundial, así como a los acuerdos establecidos entre los Estados para que algunas funciones de seguimiento fueran delegadas a organismos intergubernamentales.

### **Agenda de políticas públicas latinoamericanas para la educación de personas jóvenes y adultas**

En el contexto antes descrito, las agendas políticas de los organismos multilaterales de alcance regional para la educación de personas jóvenes y adultas, así como las agendas de la OEI para América Latina, identifican grandes áreas de preocupación, y proponen planes de acción para su implementación por

gobiernos nacionales y locales, así como para los propios organismos.

Las raíces de la agenda actual del movimiento mundial que considera que la educación es el principal motor del desarrollo, para Latinoamérica, son la iniciativa Educación para Todos (signado por los Estados parte de la ONU, en Dakar, en el año 2000) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (de ese mismo año) relativos al tema.

A pesar de que desde la I Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno llevada a cabo en 1991, los países iberoamericanos se habían mostrado sensibles a debatir las necesidades regionales de lectoescritura de las personas jóvenes y adultas, a la llegada del nuevo milenio, las tasas generales de analfabetismo, y la cantidad de jóvenes y adultos sin educación básica y secundaria en estos países, aún se calculaba en 34 y 120 millones respectivamente.

Empero, la creciente atención prestada a la alfabetización propició que los jefes de Estado y de gobierno latinoamericanos coordinaran mejor sus esfuerzos y encargaron a la Secretaría General Iberoamericana el desarrollo de un plan orientado a declarar a la región como *territorio libre de analfabetismo* para 2015, en coincidencia con los objetivos de desarrollo mundiales acordados en el marco de programas como Educación para Todos, y los Objetivos del Desarrollo del Milenio.

El primer Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (2007-2015), a cargo de la OEI, se aprobó en 2007. A nivel conceptual, el Plan atrajo la atención sobre la alfabetización para pensarla de una manera más amplia que, en concordancia con la idea del “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, garantizara el avance de los estudios, así como la continuidad entre las iniciativas de alfabetización y la educación básica formal. También implicó la revisión de los contenidos de la educación básica para adaptarlos a las transformaciones sociales y tecnológicas.

A nivel práctico, el Plan se centró en la incorporación de estas nuevas concepciones a los planes

nacionales en operación, con miras a la universalización del alfabetismo, dio seguimiento en cada país a que se destinaran las cantidades adecuadas de los presupuestos públicos nacionales a su cumplimiento, y también incidió en sensibilizar a las instituciones de desarrollo para ayudar a aquellos países con necesidad de apoyo financiero. Todo esto debía reforzar la cooperación Sur-Sur al interior de la región.

En 2008, los ministerios de educación de los países iberoamericanos acordaron desarrollar una agenda regional integral, las Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios (2010).

A nivel discursivo, las Metas Educativas 2021 plantean un argumento bien elaborado para la integración de dos agendas educativas que deben enfrentar retos diferenciados. Por un lado, el reto regional de afrontar problemas todavía pendientes en términos de equidad entre países, y dentro de ellos, a pesar de los avances logrados en cuanto a la ampliación de la oferta educativa para las generaciones más jóvenes. Por otro, el mismo reto que las regiones económicamente más desarrolladas (como los países del norte de América y Europa) comenzaron a enfrentar en el siglo XX, es decir, cambios en los sistemas tecnológicos y de información, al igual que acceso al conocimiento y a la innovación científica, a la par de lograr un desarrollo económico más equilibrado, que reduzca la pobreza y las desigualdades, y que aumente la cohesión social.

Sin embargo, a nivel conceptual, la perspectiva sobre la alfabetización que identificamos en las Metas Educativas 2021, combina elementos de la tradición humanista promovida a escala mundial por la UNESCO, con la tradición de educación popular proveniente del Sur, que hace énfasis en la dimensión política de la alfabetización. Esta visión, además, recientemente presta atención a la diversidad implícita en el proceso de alfabetización, considerada como parte de una cultura escrita en constante transformación.

En resumen, las Metas Educativas 2021 integran los avances conceptuales sobre la alfabetización nacidos en las experiencias y teorizaciones regionales, con perspectivas más generales sobre la relación entre educación y desarrollo, que se globalizaron con la universalización de los derechos humanos, bajo la tutela de las Naciones Unidas. Estas tendencias, gracias al consenso de la comunidad más amplia, reunida en torno a Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, fortalecieron la cooperación mundial a favor de la educación. Al hacerlo, no obstante, el discurso latinoamericano sobre la ABSE supuso una correlación lineal entre tasa de alfabetización y desarrollo humano, así como un fuerte lazo entre alfabetización y bienestar social, en términos tanto de salud como de inclusión socioeconómica. De manera concordante, se asumió que el logro de la alfabetización universal y la educación básica para personas jóvenes y adultas son *esenciales* para que los países de Latinoamérica se recuperen de su *atraso histórico*, comparados con los países del Norte y su desarrollo económico superior. Empero, tal retórica implica algún grado de aquello que Gillian Hart llamó “Desarrollo”, con D mayúscula, a saber, aquello que sucede gracias a intervenciones orientadas de manera intencional hacia el logro del progreso económico. Cuando la intención de los países del Sur global es “alcanzar” a los del Norte global, el desarrollo no necesariamente promueve los intereses o el empoderamiento locales.

### **La educación básica y secundaria de adultos en Argentina y Brasil**

Al lado de los procesos de las políticas de nivel regional antes descritos, tanto Argentina como Brasil pusieron en vigor programas nacionales que, financiados por fondos públicos, han apoyado la ABSE y siguen en curso.

En Argentina, el Ministerio de Educación lanzó, en 2007, el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES), dirigido a la población de

18 años o más, con dos líneas de acción: una se encamina a la población que no ha cursado o que ha cursado parcialmente la educación secundaria, técnica, o cursos regulares para adultos, a quienes se les ofrecen cursos alternativos que siguen un currículo modular, y reducen la asistencia a clases, de los acostumbrados cinco días, a dos a la semana. El otro se dirige a la población que asistió al año final de estudios secundarios, técnicos, o cursos regulares para adultos, pero que no obtuvo el grado debido a una o más deudas en materias específicas, que deben pagarse. En todos estos casos, se ofrece apoyo tutorial a las personas jóvenes y adultas en las localidades educativas que ponen el Plan en práctica.

Para el estudio que dio origen a este artículo, me enfoqué en algunos centros de educación secundaria para adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que operaban bajo el régimen del Plan, e inscribían a algunos estudiantes adicionales. Observé una serie de actividades tutoriales durante el año escolar 2013-2014, y entrevisté a directores de estas escuelas, a maestros y estudiantes.

Dicho brevemente, al estudiar las tutorías puestas en marcha en Buenos Aires fue evidente cómo es que el sistema de educación básica para adultos está alineado con la intención de los poderes locales y nacionales de incrementar los índices de egresados de educación secundaria, tanto en el ámbito rural como en el urbano. Pero esto corresponde a la visión reduccionista del derecho a la educación que sostiene la Ley Nacional de Educación de 2006. De hecho, el sistema de educación básica aporta recursos físicos e intelectuales específicos para mejorar las condiciones de quienes trabajan dentro del sistema, por ejemplo, incrementando las horas de clase por maestro y su ingreso; pero si bien todo ello contribuye a que los jóvenes y los adultos obtengan un certificado formal, también confirma la idea de que el incremento del índice de certificación de secundaria no necesariamente contribuye a elevar los niveles culturales de la población argentina.

En Brasil, el Ministerio de Educación lanzó en 2003 el Programa Brasil Alfabetizado. Este pro-

grama fue creado como una campaña de alfabetización más, es decir, una intervención urgente y masiva que buscaba hacer de todos los ciudadanos adultos del país, personas alfabetizadas, dentro de un marco temporal delimitado y sin continuidad prevista. Sin embargo, a lo largo de los años, y gracias a los esfuerzos enormes que se hicieron para mejorar su calidad, se ha vuelto un intento sistemático, a manos de los poderes públicos, de garantizar que aquellos que participan en actividades de alfabetización, continúen sus estudios en programas de educación regular para personas jóvenes y adultas a nivel de educación primaria.

Durante mi estudio observé clases de alfabetización que, bajo este programa, se llevaban a cabo en escuelas municipales —o administradas por el Estado—, o en instalaciones de asociaciones de vecindario, bajo la administración de las municipalidades de João Pessoa (estado de Paraíba) y de São Paulo (estado de São Paulo), durante el año escolar 2012-2013. También entrevisté a directores de escuela, maestros y estudiantes.

Lo que mi estudio permite ver es que el Programa crea prácticas disruptivas en la vida habitual de las escuelas administradas por el Estado o el municipio, o de las comunidades locales, lo que muestra las contradicciones implícitas que se dan al pensar estas prácticas como algo distinto de la ABSE (aunque, en términos ideales, como preparación para entrada a ésta). Por un lado, esta separación parece ser atinada si se piensa en prácticas educativas intencionales fuera del sistema escolar público. De hecho, el apoyo financiero otorgado por el gobierno federal, distribuido por la vía del Programa, abre la posibilidad de que distintos actores sociales se apropien de ese espacio para experimentar pedagogías alternativas, así como maneras de organizar el tiempo y el medio físico para las actividades de enseñanza-aprendizaje. Pero, por otro, esta misma disociación parece reproducir una dicotomía entre los mundos y las prácticas de adentro y afuera de la escuela, lo que no necesariamente ofrece a las personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetizarse,

o casi alfabetizadas, una alternativa real para aprender, más allá de la alfabetización básica. Apparentemente esto se aplica en especial a los adultos, mujeres en su mayoría, racializadas como morenas, morochas o negras, que difícilmente se integran a la educación primaria al finalizar un curso financiado por el Programa.

### Recomendaciones para la acción

1. Las agendas latinoamericanas de apoyo a la educación de personas jóvenes y adultas, deben evitar imitar las concepciones tradicionales del desarrollo características del Norte global y, en cambio, deben fundamentarse en concepciones alternativas, con base en la teoría de la dependencia, así como en debates más recientes como el del *conocimiento decolonial* y las *epistemologías del sur*.
2. Los gobiernos y los ministerios de educación latinoamericanos deberían evitar desarrollar iniciativas nacionales de apoyo a la educación de personas jóvenes y adultas que se superponen a la estructura que ya existe; en lugar de esto, deben favorecer las grandes reformas estructurales para la educación de personas jóvenes y adultas, que puedan generar mejoras sistemáticas de los sistemas ABSE que ya existen. Estas reformas deben incluir mejorar la preparación y las condiciones de trabajo de maestros y educadores; y garantizar la continuidad entre las clases básicas de alfabetización y las oportunidades de la ABSE para las poblaciones más desfavorecidas.
3. Los proveedores públicos de educación para personas jóvenes y adultas (por ejemplo, las escuelas administradas por el Estado y los municipios, o los centros de educación de adultos), los directores y el profesorado que laboran ahí, deben evitar reducir la oferta de ABSE en la oportunidad de recuperación escolar para que las generaciones más jóvenes obtengan un grado formal; más bien deben esforzarse por preservar la función central

de la ABSE, que es contribuir a elevar los niveles generales de cultura de la población joven y adulta que atienden.

4. No debe esperarse que las organizaciones no gubernamentales y los voluntarios que viven una conexión cercana con las poblaciones más desfavorecidas, llenen el vacío que dejan las escuelas públicas y los centros de educación de adultos. Se les debe considerar socios de los ministerios de educación y de las escuelas públicas, así como de los centros de educación de adultos y de su personal, para superar las dicotomías que hoy persisten entre los mundos y las prácticas de la alfabetización básica y la ABSE.

### Lecturas sugeridas

- MILANA, MARCELLA, JOHN HOLFORD, STEVEN HODGE, RICHARD WALLER Y SUE WEBB (2018), "Adult Education and Learning: Endorsing its Contribution to the 2030 Agenda", *International Journal of Lifelong Education*, vol. 36, núm. 6, pp. 625-628, en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02601370.2017.1405869>
- MILANA, MARCELLA (2017), "Problematizing Adult Basic and Secondary Education in a Globalised World: From Second Chance To School Recovery", *Andragoška Spoznanja*, vol. 23, núm. 4, pp. 19-34, en: <https://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/index>
- MILANA, MARCELLA (2016), "Realidades e perspectivas para educação de jovens e adultos", Conferencia para la apertura del año escolar de Educación de Jóvenes, Adultos y Ancianos, organizada por la Fundação Municipal para Educação Comunitária (Campinas).
- MILANA, MARCELLA (2014), "Unesco, Educação de Jovens e Adultos e Mobilização Política", *Revista Temas em Educação*, vol. 23, núm. 2, pp. 40-69, en: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20023/12560>



Fotografía: Pixabay. Original a color. CCO License. <https://www.pexels.com/photo/man-watering-the-plant-during-daytime-162637/>

# Los desafíos de la innovación: Plan 2009 del Ciclo Básico de Educación Media en Uruguay

Verónica Filardo

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República | Montevideo, Uruguay  
filardo.veronica@gmail.com

## Introducción

En Uruguay, el Plan 2009 Ciclo Básico puede ser enmarcado dentro de “educación para adultos”, aunque éste no es un término que concite especial atención en este país. Está dirigido a población mayor de 21 años que no ha iniciado el ciclo básico de Educación Media, o bien, que no lo ha completado. Cobra interés por su carácter innovador desde el punto de vista pedagógico y organizacional, y por el

interés explícito, desde su diseño, de constituir una oferta educativa capaz de responder a las necesidades de la población que atiende.

En el 2008, el Parlamento uruguayo aprobó la Ley General de Educación (N° 18.437) en la cual se establece la obligatoriedad de completar 14 años de educación formal. Estos 14 años comprenden dos de educación inicial, seis de educación primaria, tres de ciclo básico de educación media, y tres de media superior (bachillerato).

Dicha ley se fundamenta firmemente en el derecho a la educación, en un país cuyo sistema educativo se caracteriza, desde inicios del siglo XX, por ser laico y gratuito (para todos los niveles, incluso la universidad y los posgrados) y que presenta como principal desafío los bajos niveles de egreso de educación media. A pesar de que Uruguay es pionero en la región en la universalización del egreso de educación primaria —logro que se consolidó hacia mediados del siglo pasado—, en el 2008 (año en que se aprobó la Ley) sólo uno de cada tres jóvenes de entre 20 y 29 años había egresado de la educación media (Filardo, 2010).

Las tasas de egreso del nivel medio de educación ubican a Uruguay en las posiciones más bajas en el *ranking* regional, dado el ritmo de crecimiento del resto de los países en las últimas décadas, frente a apenas una tenue tendencia de mejoría de nuestro país. Sin embargo, debe destacarse que las tasas de acceso a la educación media superan el 90 por ciento de los jóvenes entre 12 y 15 años desde hace 20 años, por lo que el problema no radica en el “acceso” a este nivel educativo.

La clave para explicar este hecho debe buscarse, en todo caso, en la desafiliación (o abandono) del sistema en educación media sin haberlo culminado. Múltiples estudios se han realizado sobre esto; algunos enfatizan más en el diseño curricular y las exigencias que impone sobre los adolescentes, particularmente dados los bruscos cambios que se producen del nivel primario al ciclo básico de la educación media (Peri, A. 2014), y otros ponen el acento en la experiencia escolar, es decir, en el desinterés que manifiestan los jóvenes, como gran motivo atribuido a su deserción educativa, pero que finalmente se explica desde la oferta, es decir, desde el sistema (Filardo y Mancebo, 2013). También se encuentran estudios que se enfocan en la desvalorización de la educación por parte de las familias y los propios jóvenes. Lo cierto es que, a pesar de que el desempeño del sistema educativo lleva más de 40 años en el centro del debate y en la agenda política y social, y aunque se han ensayado diferentes estrategias y

reformas en el periodo, y se han implementado diversos programas de inclusión educativa, las tasas de egreso permanecen en un estancamiento relativo, lo que conduce a estar cada vez peor posicionados en la región.

Si bien la resistente deserción que se registra en el nivel educativo medio se ha constituido como uno de los principales problemas de la agenda pública, política y social, la “educación para adultos” —como parte del sistema educativo orientado a lograr el incremento en la escolarización de la población que no alcanza los niveles educativos obligatorios, aunque sea desfasado en el tiempo teóricamente establecido—, no es central para el sistema educativo del país, para la agenda pública, y permanece descuidado por parte de la academia.

La población que está fuera de los tramos etarios establecidos para el nivel medio (extraedad), puede cursar en planes específicos, en lo que popularmente se conoce como los “liceos nocturnos”, dado que las clases se dictan en ese turno. Dentro de esta oferta se encuentra el Plan 2009 de Ciclo Básico de la Educación Media, que tiene una serie de innovaciones pedagógicas sobre las cuales decidimos centrar este trabajo.

## Actividades

La reflexión sobre el Plan 2009 se realiza considerando diferentes insumos: investigaciones anteriores; entrevistas a informantes calificados vinculados al Plan en diferentes momentos de su implementación y que han ocupado diversos roles; consulta y análisis de material documental y datos secundarios provenientes de variadas fuentes.

## Resultados

El Plan 2009 de ciclo básico tiene dos modalidades: el presencial está dirigido a ciudadanos de 21 o más años de edad, y el libre tutorado es para adolescentes con severo condicionamiento de salud que les impide asistir en forma regular a un centro educa-

tivo, o poblaciones pequeñas de adultos mayores de 21 años que deben ser atendidas puntualmente.

Enmarcado en el objetivo de universalización de la educación media, tal como consagra la Ley General de Educación, este Plan no ha superado aún la condición de “experimental y piloto” y sólo se implementa en siete liceos públicos de los 289 que existen en el país: cinco en el interior y dos en Montevideo. Se estiman 2 mil 400 matrículas anuales promedio entre 2009 y 2013.

En su origen, el Plan 2009 ciclo básico se inscribe institucionalmente en el Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Dentro de este Consejo dependió de la Dirección de Programas Educativos Especiales hasta el 2015. Posteriormente, y dada una reestructura de la ANEP, pasó a formar parte del Programa de Universalización de la Educación Media (PUE). Es una intervención destinada a atender población que no ha accedido a la educación media o ha desertado antes de culminar el ciclo básico (los primeros tres años).

La estrategia que desarrolla el plan para la intervención pública para esta población sigue lineamientos innovadores y parte de un diagnóstico sobre las características y las necesidades de la población a atender.

La organización curricular tiene significativas diferencias con la que corresponde al ciclo básico regular. La primera de ellas remite a la duración de la formación. Consiste en tres módulos semestrales, lo que equivale a la mitad del tiempo calendario que se exige de cursado en el ciclo básico regular (Plan 1996). Se parte de la idea de que un porcentaje alto de la población potencial a intervenir ya está inserta en el mercado laboral y que el tiempo de dedicación a la asistencia a centros educativos, y así como las probabilidades de sostener la asistencia, está condicionada por los requerimientos laborales. En este sentido, se diseña de forma que la duración del ciclo educativo se reduzca.

En segundo lugar, es la adquisición de competencias lo que guía el diseño curricular, organizativo

y pedagógico; no es una formación basada en contenidos y asignaturas. La evaluación sigue la misma pauta (por competencias) y el perfil de egreso está definido en función de ello. El seguimiento del estudiante supone una serie de instrumentos específicos diseñados por el plan (“Historia del Estudiante”), y se realiza de forma continua durante el tiempo que participa del mismo.

En tercer lugar, y derivado de lo anterior, el currículo se organiza en sectores de conocimiento (desdibujándose las asignaturas) y flexibiliza las propuestas pedagógicas. Esto supone el trabajo por “proyectos”, en que las diferentes disciplinas se articulan conformando una propuesta didáctica que involucra a los docentes y a los estudiantes en torno a una temática. Todo ello supone una forma de trabajo que requiere intensa dedicación en coordinaciones, y trabajo colectivo entre docentes, funcionarios y responsables del Plan. En los primeros años implicó una formación específica de los docentes involucrados, y una dinámica de trabajo distinta en los centros educativos en los que se implementó. Los proyectos (sobre los que se trabaja en cada uno de los módulos semestrales), constituyen una pieza clave de la propuesta pedagógica del Plan 2009 CB. Son definidos considerando el contexto de los estudiantes que lo cursan, es decir, sus comunidades, la realidad local. Por otra parte, es un plan que admite una flexibilidad mayor que el Plan 2006, dado que la asistencia se toma en cuenta pero no se controla, y se realiza seguimiento en caso de inasistencias reiteradas.

La educación de adultos es “excepcional” en el sistema educativo, tanto por el lugar relativamente marginal que se le atribuye, como por no estar priorizada ni en la formación ni en la práctica de la gran mayoría de los docentes de nivel medio. Esto supone que los docentes que participan del Plan 2009, y que fueron entrevistados, le otorgan un “sentido” distintivo a su tarea y a sus actividades y encuentran motivaciones diferenciadas dadas tanto por el trabajo con adultos, como por el carácter innovador en lo pedagógico del Plan CB 2009; lo anterior contribuye

a que se sientan parte de un colectivo, protagonistas de un espacio que permite (y postula) la reflexividad y el aprendizaje mutuo.

Las evaluaciones realizadas por organismos públicos (INEed) a docentes y estudiantes muestran un alto nivel de satisfacción con la propuesta. Las tasas de egreso del Plan marcan una tendencia creciente: el porcentaje de alumnos que egresan del Plan 2009 en relación al total de los matriculados pasó de 27 por ciento en el 2009, a 45 por ciento en el 2012 (AGEV, 2015).

### Consideraciones finales

La iniciativa que gesta el Plan 2009 proviene de un conjunto de inspectores de secundaria de gran prestigio y larga trayectoria en el sistema educativo. Ellos identificaron dos dificultades sobre las que el diseño pretende incidir: 1) las dificultades de las personas adultas para acreditar el ciclo básico de educación media por condicionamientos laborales; y 2) un formato institucional pedagógico y didáctico que no se adapta a sus necesidades e intereses.

Una vez conformada una Comisión en el Consejo de Educación Secundaria, con la finalidad de diseñar un plan capaz de atender ese diagnóstico —integrada por varios de estos inspectores/as—, se elaboró la versión inicial del plan pero, sobre todo, se reflexionó conceptualmente sobre el dispositivo a implementar.

El Plan 2009 CB tuvo en su origen un respaldo significativo de parte del Consejo de Educación Secundaria (CES), mismo que fue desvaneciéndose en el tiempo debido a resistencias que se plantearon desde diferentes ámbitos respecto de su implementación, y al alejamiento de los referentes que originalmente conformaron la Comisión que elaboró el plan. Esto último debido, entre otros factores, a su jubilación.

Las resistencias se identifican en torno a que este plan se sostiene en la evaluación por competencias, y no por contenidos, como es el patrón hegemónico en el sistema educativo nacional. Tampoco se ajusta



Fotografía: Mircea Iancu. Original a color. Pexels License. <https://www.pexels.com/photo/man-cleaning-the-glass-of-building-756883/>

a las asignaturas o materias, sino que trabaja en torno a “proyectos”, a partir de los cuales se intersectan y articulan las diferentes disciplinas, y que requieren de la participación activa por parte de los alumnos.

La propuesta pedagógica que plantea este Plan desafía en gran medida los formatos tradicionales de clase, de asignaturas y contenidos, sobre las que se basan los otros planes de este nivel educativo, así como la formación que reciben los docentes. Requiere un proceso intenso de apropiación de las líneas conceptuales del Plan por parte de los docentes que habrían de participar en él, así como las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se derivan del mismo.



También la gestión administrativa suponía mecanismos diferenciales respecto de los tradicionales, todo lo cual lo convirtió en un programa con reglas y recursos específicos.

El trabajo por proyectos, que se define en cada uno de los semestres, articula los sectores de conocimiento e implica la interdisciplina, lo que es excepcional también respecto del formato de los otros planes. Estos proyectos se conforman adaptados a la realidad local y cotidiana de los estudiantes, consideran la comunidad educativa y requieren de asignación de horas de coordinación de los docentes para su planificación y seguimiento, lo que también constituye una diferencia relevante respecto a los otros planes de Ciclo Básico. El trabajo por proyectos implica, además, una autonomía significativa de los centros —dado que los proyectos son “situados”—. Aunque en el discurso este aspecto se valora positivamente, es también fuente de desconfianza y resistencia desde diversas posiciones del sistema educativo.

Como un mecanismo para estimular la participación de los docentes en el Plan se recurre a un llamado especial para este programa, lo que constituye un listado específico para la asignación de horas docentes. Este mecanismo fue duramente cuestionado por alterar el tradicional listado general de todos los docentes de secundaria, que rige para la asignación de horas en este nivel educativo. El mecanismo que posibilita las condiciones para la implementación del Plan constituye también, a mediano plazo, una amenaza a la continuidad del mismo, ya que los sindicatos docentes y la asamblea técnico docente (ATD) se oponen a él por considerarlo “diferenciador”.

Al 2018, el Plan 2009 CB continúa siendo un plan piloto; su oferta se reduce a muy pocos centros educativos, y no se vislumbra una extensión de la misma. Los recursos humanos de coordinación e inspección del Plan son escasos, como también lo es su asignación presupuestal.

Pese a lo innovador de su estrategia, y lo rico que resulta el proceso de apropiación del abordaje de

evaluación por competencias en la educación de adultos, no se han generado espacios de reflexión y difusión de los aprendizajes como buena práctica dentro del sistema educativo; éste sigue los formatos tradicionales con dosis significativas de aversión al cambio, y continúa siendo impermeable a las innovaciones, incluso a las que se desarrollan en su seno.

Pese a lo que se considera una relevante e innovadora experiencia enmarcada en el mandato de la Ley General de Educación, de universalización de la educación media en el Uruguay, los altos niveles de satisfacción registrados en docentes y estudiantes del Plan, y los avances significativos en las tasas de egreso, el Plan 2009 de Ciclo Básico, sigue estando poco visible, y carece de una valoración adecuada.

## Referencias

- AGEV-OPP (2014), “Evaluación, Diseño, Implementación y Desempeño (DID) Plan 2009 Ciclo Básico”, Montevideo, Uruguay.
- FILARDO, VERÓNICA, MARIANA CABRERA Y SEBASTIÁN AGUIAR (2010), *Segundo informe de la Encuesta Nacional de Adolescentes y Jóvenes en Uruguay 2008*, Montevideo, MIDES-Programa Infamilia/INJU, en: [http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9798/1/enaj\\_segundo\\_informe\\_capy2.pdf](http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9798/1/enaj_segundo_informe_capy2.pdf)
- FILARDO, VERÓNICA Y MARÍA ESTER MANCEBO (2013), “Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias tensiones y desafíos”, Montevideo, Universidad de la República-Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), en: [www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/32712/siteId/3](http://www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/32712/siteId/3)
- PERI, ANDRÉS (2014), *Suéltame pasado... cuando la historia explica la estadística*, conferencia TEDxMontevideoED, en <https://www.youtube.com/watch?v=a-IGiaYifVw>



Fotografía: Min An. Pexels License. <https://www.pexels.com/photo/grayscale-photo-of-a-woman-holding-a-book-inside-the-library-771313/>

# El reconocimiento de aprendizajes adquiridos en la experiencia en la política de educación de los adultos en Portugal

Carmen Cavaco

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa | Portugal  
carmen@ie.ulisboa.pt

## Introducción

El proceso de reconocimiento, validación y certificación de conocimientos adquiridos en la experiencia fue implementado en Portugal desde 2001, enmarcado en políticas dirigidas a los adultos con escasa escolarización, bajo la influencia de la UNESCO y la Comisión Europea, con el objetivo de aumentar la certificación escolar de los adultos. Los conocimientos adquiridos en la experiencia son los recursos

(saberes, saber hacer y saber ser), que cada persona ha desarrollado a lo largo de la vida, en la relación con los demás, con el contexto y consigo mismo, en todos los espacios y momentos de su vida, que influyen su modo de pensar, de actuar y de ser.

El reconocimiento, validación y certificación de saberes adquiridos en la experiencia es un proceso que se basa en tres supuestos: primero, la experiencia tiene un potencial formativo, y como tal es generadora de aprendizajes; segundo, en un proceso de

educación no es pertinente enseñar a los adultos lo que ya saben; tercero, es posible establecer una articulación entre los saberes resultantes de la experiencia de vida y los saberes académicos.

El reconocimiento, validación y certificación de saberes adquiridos en la experiencia está orientado a adultos (mayores de 18 años), que no poseen la escolaridad obligatoria de 12 años. A través de este proceso pueden obtener un certificado de 4, 6, 9 y 12 años de escolaridad. El proceso se realiza en una red de centros, llamados Centros Califica, a nivel nacional, que fueron creados para ese efecto. En 2018 esa red estaba constituida por 299 Centros Califica, asociados a entidades públicas y privadas, como escuelas de enseñanza básica, secundarias, centros de formación, autoridades, asociaciones de la sociedad civil y empresas. Entre 2001 y 2010 se inscribieron en estos centros 1 millón 316 mil 955 adultos con baja escolaridad, lo que representa 21 por ciento de los adultos en esta condición radicados en Portugal, y 14.6 por ciento de la población residente mayor de 15 años. Estos valores revelan la acogida tan importante de este programa por parte de los adultos. En ese mismo periodo se certificaron 409 mil 641 adultos.

Los Centros Califica son responsables de recibir a los adultos, así como de hacer un diagnóstico de su situación, aportar información, orientarlos y darles acompañamiento. El equipo del Centro está compuesto por técnicos en orientación, identificación y validación de competencias, y por formadores en las áreas de competencias clave. Cada equipo cuenta con el apoyo de un coordinador.

El proceso de reconocimiento y validación de los saberes adquiridos en la experiencia se basa en un conjunto de referentes vinculados a competencias clave. En los primeros tres niveles de escolaridad (4, 6 y 9 años) los referentes son Matemáticas para la vida, Lenguaje y comunicación, Tecnologías de la información y la comunicación, y Ciudadanía y empleo. En la enseñanza secundaria los referentes son Ciudadanía y profesionalización; Sociedad, tecnología y ciencia; Cultura, lengua y comunicación.

En el acompañamiento el personal de los Centros decide junto con el adulto, en función de su perfil y sus proyectos, la oferta de educación y formación más adecuada. El acompañamiento puede resultar en la propuesta de inscripción en cursos de educación para adultos y en cursos profesionales en otras instituciones, o en la inscripción en el proceso de reconocimiento, validación y certificación de saberes adquiridos en la experiencia, en el propio Centro Califica. El proceso se compone de tres fases, como indica su nombre: el *reconocimiento* consiste en la elaboración de una narrativa biográfica que permite la explicitación y reflexión sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida; la *validación* resulta del proceso de análisis y comparación de estos aprendizajes con los referentes de educación y formación de cada nivel de enseñanza. En este caso, la *certificación* reside en la asignación de un certificado que da fe del nivel de calificación escolar del adulto.

## Metodología

El análisis que presentamos aquí sobre el reconocimiento, validación y certificación de los conocimientos adquiridos por la experiencia es resultado de la síntesis de dos investigaciones realizadas en 12 centros responsables de la implementación de este proceso. En estas investigaciones, ambas de tipo cualitativo, se hicieron entrevistas a integrantes del equipo técnico y a adultos: coordinadores de centros, profesionales involucrados en la recepción, diagnóstico, información, orientación y acompañamiento de los adultos, así como a profesionales responsables del proceso de reconocimiento, validación y certificación de los saberes adquiridos en la experiencia. Se efectuaron 12 entrevistas a adultos que en ese momento participaban en el proceso, y a 14 que ya habían sido certificados. Las conclusiones que siguen son el resultado del análisis de contenido realizado sobre la información obtenida.

## Reconocimiento y validación de saberes adquiridos en la experiencia: caracterización y resultados

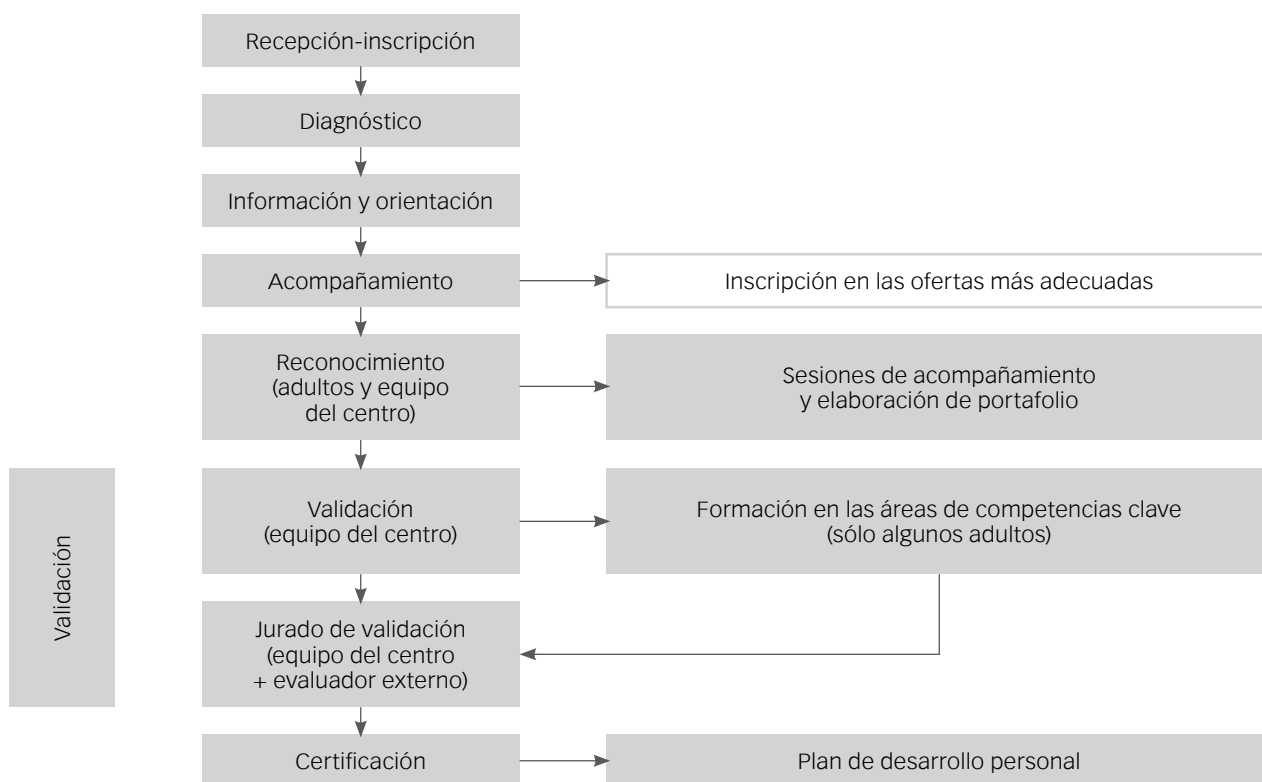
Para contextualizar el trabajo realizado por los equipos en los Centros Califica, presentamos el Esquema 1. Todos los adultos participan en las primeras cuatro fases, con el apoyo de técnicos en orientación, reconocimiento y validación de competencias. En la fase de acompañamiento los adultos pueden ser orientados, en función de su perfil y proyectos, hacia ofertas de educación escolar, formación profesional, y hacia el proceso de reconocimiento, validación y certificación de saberes adquiridos en la experiencia. Solamente los adultos que se orientan hacia este último proceso permanecen en el Centro Califica y siguen las fases posteriores.

El análisis de los datos empíricos recogidos junto con el equipo técnico de los Centros y con los adul-

tos permite afirmar que el proceso de reconocimiento, validación y certificación de saberes adquiridos en la experiencia es complejo, está marcado por tensiones y tiene un potencial formativo muy importante, tanto para los adultos como para el equipo técnico.

La complejidad del proceso es resultado de varios factores. Un primer factor resulta de la existencia de dos lógicas distintas que permean el proceso e influyen en el trabajo de los equipos: la perspectiva humanista y la perspectiva de gestión de recursos humanos. La perspectiva humanista está presente en los supuestos en los que se encuadra el trabajo de los centros, los cuales se asientan en la valoración de la persona y de sus saberes. Desde esta perspectiva, se considera que el proceso que desarrollan los Centros es una forma de garantizar la justicia social y de promover la realización personal de sujetos que no tuvieron la posibilidad de concluir la escolaridad

Esquema 1. Fases del trabajo realizado en los Centros Califica



obligatoria. La metodología biográfica y la inversión en el acompañamiento del adulto son indicadores de esta perspectiva.

Por otro lado, en la perspectiva de la gestión de recursos humanos se considera que el proceso de reconocimiento, validación y certificación de saberes adquiridos en la experiencia es un instrumento muy eficaz para aumentar los niveles de calificación de la población. La influencia de esta perspectiva es notoria en las orientaciones políticas que encuadran el proceso de reconocimiento, validación y certificación de saberes en Portugal, y se traduce, entre otros aspectos, en la importancia atribuida a las metas cuantitativas en materia de certificación por parte del tutor. Esta dualidad de lógicas origina tensiones y paradojas en el trabajo de los equipos que, con frecuencia, se sienten presionados a cumplir metas cuantitativas de certificación pero que, simultáneamente, se preocupan de proveer el acompañamiento adecuado a cada adulto.

El carácter innovador del proceso de reconocimiento, validación y certificación de saberes es otro de los factores que explica la complejidad del trabajo de los centros y es resultado de una diversidad de elementos, entre los cuales destacan: i) en una primera fase, el adulto no conoce el proceso y no sabe cómo realizarlo, lo cual exige un acompañamiento por parte del equipo; ii) el proceso requiere la explicitación de lo vivido por parte de la persona, lo que implica su participación en la rememoración, selección, reflexión y escritura de su experiencia y sus saberes; iii) el adulto necesita de un acompañamiento personalizado, por parte del equipo, para asegurar que la reflexión y la escritura estén orientadas hacia los elementos susceptibles de articulación con los referentes de las competencias clave; iv) los técnicos del equipo establecen la conexión entre los saberes de los adultos y los saberes del referente, tarea que puede resultar muy complicada porque los saberes y las competencias tienen naturalezas distintas; v) los aspectos que el adulto consigna sobre su vida al elaborar el portafolio tienen que adecuarse al referente y ser, a la vez, pertinentes

y tener sentido para él/ella, lo que exige una actitud crítica, de análisis, por parte del equipo, para asegurar su adaptación; vi) los referentes de competencias clave que son fundamentales en el proceso, con frecuencia no son inteligibles para los adultos, lo que dificulta el trabajo del equipo; vii) en la articulación entre los saberes del adulto y los saberes que involucran los referentes se da un proceso de evaluación muy importante, por parte del equipo, que incluye riesgos de infravaloración y sobrevaloración.

Los elementos identificados en líneas anteriores, y que representan dificultades, dan cuenta de la importancia de destinar fondos, tanto en el acompañamiento de los adultos, como en la formación y acompañamiento del equipo que labora en los Centros. En resumen, el proceso de reconocimiento, validación y certificación de saberes adquiridos en la experiencia, realizado en Portugal, presenta algunos elementos innovadores respecto de otros dispositivos de este tipo: 1) el proceso está orientado a la calificación escolar de adultos con baja escolarización, siendo que en la mayoría de los países este tipo de dispositivos apunta a la calificación profesional; 2) el proceso es realizado en centros creados específicamente para tal efecto, con el apoyo de un equipo técnico que asegura el acompañamiento personalizado de cada adulto; 3) el abordaje biográfico y la realización de sesiones presenciales, en pequeño grupo, son otros elementos innovadores; 4) el reconocimiento y la validación de los saberes del adulto por parte del equipo de los centros permite que los participantes sean orientados a presentarse ante el jurado de validación sólo cuando ya reúnen las condiciones necesarias para obtener la certificación. Este elemento distingue la actuación de los centros respecto del procedimiento habitual en otros países, y evita las situaciones en que el adulto se enfrenta con la imposibilidad de obtener la certificación en la última fase: el jurado de validación.

Es importante mencionar que el proceso de reconocimiento, validación y certificación de saberes realizado en Portugal, además de permitir la calificación escolar de los adultos, tiene efectos formati-



Fotografía: Artem Bali. Original a color. Pexels License. <https://www.pexels.com/photo/photography-of-women-carrying-cinder-blocks-1079009>

vos en éstos y en los equipos que laboran en los centros; además, contribuye, a través de la investigación, a la producción de conocimiento científico sobre los procesos de esta naturaleza y sobre la formación adquirida en la experiencia.

De acuerdo con los resultados, el proceso tuvo un conjunto diversificado de efectos, ya que éstos difieren de adulto a adulto. Con todo, identificamos un efecto transversal para todos después de la certificación: la realización personal, que se traduce en un aumento de confianza en sí mismos. Este efecto impacta en todos los aspectos de la vida de los adultos, porque atañe a su dimensión existencial. Se dan cuenta de sus capacidades y de su poder de acción, esto es, el proceso tiene efectos muy significativos en su emancipación. Ellos sienten que la reflexión y la escritura sobre sus vidas les permiten hacer un balance retrospectivo que tiene gran importancia en la planeación de su futuro. A través de este proceso toman consciencia de sus saberes y de su capacidad de aprendizaje. Algunos decidieron continuar

estudiando: se inscribieron a la enseñanza secundaria y se presentaron a concursos de ingreso a la enseñanza superior. Otros se dieron cuenta de que tenían condiciones para apoyar a los hijos en las tareas escolares, lo que no sucedía anteriormente. En ese sentido, pasaron a dedicar más atención a la escolarización de los hijos, principalmente, a la programación del estudio y el acompañamiento para la realización de las tareas. Los adultos también destacan la adquisición de un conjunto diversificado de aprendizajes con el equipo de los Centros y con los otros adultos, especialmente aquéllos relacionados con las nuevas tecnologías, y con la lectura y la escritura.

### **Consideraciones finales y propuestas de acción**

El proceso de reconocimiento y validación de los saberes adquiridos en la experiencia, en Portugal, es una de las medidas resultantes de las políticas públicas de educación de los adultos que históricamente más visibilidad social ha tenido, y que mayor aceptación ha tenido por parte de los adultos. Este proceso ha sido objeto de varios estudios de evaluación y de investigaciones científicas, y ha dado origen a muchas disertaciones de maestría y tesis de doctorado.

En las orientaciones políticas el proceso era considerado únicamente como una estrategia de calificación escolar de la población portuguesa; de hecho, el aspecto más importante era que los adultos obtuvieran un certificado escolar. No obstante, las investigaciones revelaron que el proceso presentaba un potencial formativo considerable, en gran parte debido a las metodologías y a las técnicas de trabajo, y al acompañamiento que el equipo realiza con cada adulto. El recurso del abordaje biográfico, a través de la elaboración de un portafolio centrado en la trayectoria de vida y en la explicitación de los aprendizajes logrados, contribuye al desarrollo de la reflexión sobre lo vivido y desencadena un importante proceso de autoformación. Este es, seguramente, el

efecto más significativo del proceso, ya que es el aspecto que mayor potencial de transformación tiene en los adultos. Éste tiene, además, múltiples facetas, porque hace posible que se desencadenen efectos en los aspectos personal, familiar, social y profesional de los sujetos. Si bien desde el punto de vista de las políticas no se esperaba que esto sucediera, y no ha sido debidamente valorado, consideramos que aquí reside el principal fundamento para afirmar la pertinencia y la credibilidad de este proceso.

Nos parece importante destacar que las orientaciones políticas que encuadran el reconocimiento y validación de los saberes adquiridos en la experiencia se enriquecerían si se propusieran destacar el carácter formativo que estos dos aspectos tienen para los adultos. Implicaría reconocer que no se trata únicamente de un procedimiento administrativo para elevar el nivel de escolaridad de la población, sino de un proceso riguroso y complejo, que exige equipos técnicos con formación y recursos suficientes para asegurar el acompañamiento de los adultos y el reconocimiento y validación de sus saberes.

Este proceso es lento, porque a los adultos les toma tiempo comprender y desarrollar lo que se les pide en términos de reflexión y de escritura; se trata, por lo tanto, de procesos que no son compatibles con plazos y tiempos estandarizados. La formación de los equipos y el acompañamiento de los mismos, por medio de la tutoría, son medidas estratégicas para asegurar la credibilidad social del proceso. El proceso existente en Portugal es resultado de un largo trabajo de reflexión, innovación y ayuda mu-

tua entre los equipos de los Centros y la tutoría, por lo que sería muy importante continuar el perfeccionamiento y la promoción de esta forma colaborativa de trabajar y aprender.

Como nota final, una recomendación orientada a la tutoría: consideramos que es muy importante profundizar la investigación realizada para destacar las potencialidades y fragilidades del proceso educativo que desarrollan los Centros, así como los factores de complejidad, los desafíos y los efectos de cada acción. Esa información sería útil para mejorar el proceso y promover la formación de los técnicos que realizan la tutoría, y de los equipos de los Centros. Por otro lado, es fundamental asegurar que el proceso de reconocimiento, validación y certificación de los saberes adquiridos en la experiencia no dependa de ciclos gubernamentales, sino que sea incorporado a la política pública de educación de los adultos con presupuesto propio. Sólo así será viable la continuidad y estabilidad en el tiempo de este proceso, necesarios para asegurar el derecho a la educación de los adultos con baja escolaridad.

### Lectura sugerida

CAVACO, CARMEN (2009), *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Lisboa, Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, en: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/972>

Traducción: Jacqueline Santos Jiménez

**“A la vida le basta el espacio  
de una grieta para renacer”**

Ernesto Sabato (1911-2011)  
Escritor, ensayista, físico y pintor argentino



Fotografía: Eneas de Troya. Original a color. Licencia CC BY 2.0.

# Experiencia universitaria en las cárceles de Argentina

Juan Martín Castro, Francisco Scarfó y Andrea Godoy

Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles (GESEC) | Argentina  
juan\_carp05@hotmail.com / franciscoscarfo@hotmail.com / ann.godoy@gmail.com  
<http://www.gesec.com.ar>

## Introducción

En Argentina, la educación en contexto de encierro punitivo ha sido, y sigue siendo en la actualidad, con importantes avances, un sector del cual las organizaciones sociales no podemos alejarnos ni un centímetro. Las organizaciones civiles, colectivos y asambleas cumplen un papel fundamental en favor de la defensa y promoción de una educación de calidad, integral y permanente en estos espacios.

Para el caso de Argentina, este derecho se consigna en el artículo primero de la Ley N° 26.695 (llamada Ley de estímulo educativo en establecimientos penitenciarios). La educación es un derecho humano fundamental, y tiene como fin el desarrollo integral del sujeto, como todos los derechos, pero además es esencial para poder ejercer todos los demás.

Que una persona acceda a la educación implica que puede crear un lazo de pertenencia a la socie-



dad y a la trasmisión y recreación de la cultura. Por otro lado, es el Estado el que debe garantizar y promover el goce efectivo de todos los derechos humanos, ya que, en teoría, la persona encarcelada sólo está privada de su libertad ambulatoria.

Hay que señalar que el desarrollo de este derecho en el contexto de la cárcel (entendida ésta como dispositivo no sólo de encierro, sino de castigo, disciplinamiento, segregación, control, etcétera), está cruzado por la complejidad que entraña todo proceso social de un sujeto y su contexto. En la práctica, acceder a la educación en contexto de encierro es casi un “beneficio” que se otorga a los/as “buenos/as” presos/as y a veces se realiza en complicidad pasiva con la lógica de las institucionales escolares en las unidades penales.

Es indispensable, por ello, que los agentes de las instituciones educativas que poseen un rol dentro de la cárcel cuenten con una capacitación específica que les permita observar las distintas lógicas que imperan en la institución total, con el fin de que no se genere una simbiosis con la misma en perjuicio de las personas internas.

Argentina es reconocida en Latinoamérica como una de las sociedades más avanzadas en cuanto a educación universitaria en el ámbito carcelario, sin embargo, aún queda mucho por caminar. Aunque los datos estadísticos sobre la reducción de la reincidencia de quienes acceden a una carrera universitaria no debe ser la única razón que justifique el valor de la educación como derecho en las cárceles, tales datos no dejan dudas del efecto restaurativo que ésta tiene en la subjetividad de los/as que no tuvieron acceso a la misma antes de entrar a la cárcel.

Lo anterior hace necesario generar una perspectiva crítica de los efectos regresivos que empiezan a tener las modificaciones que se están haciendo actualmente sobre el marco legal que regula la educación, específicamente aquéllas que atañen a los proyectos de extensión universitaria; esta situación se extiende hacia otras modalidades educativas, de

manera que incide en el debilitamiento del disfrute y garantía del derecho a la educación.

En Argentina se han desarrollado diversas experiencias universitarias en las cárceles. Desde hace más de una década, diversas facultades, a lo largo y ancho del país, ya sea por proyectos de extensión, o por llevar sus carreras de grado a los centros penitenciarios, han potenciado y sostenido tales proyectos *a pesar* de la cárcel. Con esto nos referimos, en primer lugar, a que no es fácil asentar un proyecto universitario en la cárcel, ya que ésta tiene una lógica y una dinámica muy aceitada que se resiste a ser tocada por las nuevas formas y pareceres que implica la presencia de la universidad pública. Es decir que siempre hay una acción desde la cárcel que dificulta sostener los proyectos educativos.

El presente artículo versará sobre algunas experiencias de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en contextos de encierro, como muestra de que es posible sostener un proyecto de esta naturaleza, con sus fortalezas y debilidades, y con sus convicciones y militancia.

### **Situación de la educación en cárceles en Argentina**

En las últimas dos décadas, las cárceles en Argentina, y de la región latinoamericana en general, han crecido exponencialmente, al igual que la cantidad de detenidos/as. El ejemplo más destacado es el de la provincia de Buenos Aires, cuya población carcelaria creció 300 por ciento entre 1994 y 2003. Esto muestra que la privación de la libertad en ese periodo fue la manera de resolver los conflictos sociales que provocó la década del neoliberalismo en nuestro país. Los jóvenes pobres poblaron y sobrepoblaron las cárceles, en condiciones flagrantemente violatorias de los derechos humanos; el derecho a la educación fue uno de los más conculcados. Cabe mencionar que en estos últimos tiempos, en la región, el regreso al poder de gobiernos que restringen derechos vuelve a poner el castigo, la pena y la

cárcel como solución al conflicto social que desencadenan las políticas neoliberales.

Para el caso de Argentina, existen grandes avances en los que se aprecia una clara inclusión de los distintos instrumentos internacionales de derechos humanos: la Ley Nacional de Educación, en su capítulo XII: "Educación en contextos de privación de libertad", y en la Ley 26.695 sobre "Educación y estímulo en establecimientos penitenciarios"; pero más allá de estos avances normativos, la educación pública en las cárceles es entendida como el ejercicio de un derecho humano que apunta no al tratamiento penitenciario, sino al desarrollo integral de la persona, al mejoramiento de la calidad de vida, a la formación profesional, al acceso y disfrute de la cultura; en resumen, se refiere a la posibilidad de las personas privadas de libertad, de realizar trayectorias educativas que les permitan construir un proyecto de vida.

Indicadores positivos del crecimiento de la educación en cárceles son, entre otros: la presencia de escuelas públicas primarias de adultos en la gran mayoría de las unidades penales; la extensión de escuelas medias; la diversificación y ampliación de los turnos de oferta educativa; la ampliación de espacios físicos para actividades educativas; la impartición de clases por parte de docentes del sistema educativo público oficial; la presencia sostenida de diversas universidades nacionales con proyectos de extensión e impartición de carreras; y una incipiente participación de la sociedad civil con acciones socioeducativas. A pesar de lo anterior, sin embargo, persisten algunos obstáculos, entre ellos los siguientes:

1. selectividad y discrecionalidad en el acceso a los distintos niveles y modalidades educativos;
2. falta de información y difusión de las ofertas educativas existentes en las unidades penitenciarias;
3. deficiencias en el acceso a certificaciones de estudios realizados tanto afuera como adentro de la cárcel;
4. espacios físicos inadecuados para el desarrollo de actividades educativas y deficiencias en el abastecimiento de materiales de estudio;
5. criterios de seguridad que operan como impedimentos para ejercer el derecho a la educación (sanciones disciplinarias o medidas de sujeción, entre otros);
6. falta de articulación entre niveles y modalidades educativos con el exterior;
7. herramientas de estudio desactualizadas (principalmente la falta de acceso a Internet);
8. las autoridades judiciales, penitenciarias, ministeriales y funcionarios/as de la universidad no siempre perciben la importancia de la educación en cárceles;
9. escasa representatividad y participación de los educandos en centros de estudiantes (la organización del claustro estudiantil en contexto de encierro);
10. ausencia de educación en derechos humanos a nivel curricular, así como problemas vinculados a una educación sin perspectiva de género; discriminación a minorías y a personas "trans".

Más allá de estos obstáculos se pueden percibir acciones valiosas de las instituciones públicas educativas de los distintos niveles y de la sociedad civil organizada que, a pesar de los problemas que representa el trabajo en la cárcel, sostienen proyectos y acciones para garantizar el derecho a la educación en ese contexto.

### **Programa de Educación en Contexto de Encierro de la Universidad Nacional de La Plata**

El Programa de Educación en Contexto de Encierro (PECE), de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina, desarrolla acciones tendientes a garantizar el acceso a la educación superior de las personas priva-



Fotografía: Pixabay. CCO License. <https://www.pexels.com/photo/full-frame-shot-of-shelf-256453/>

das de su libertad que se encuentran en las Unidades Penitenciarias de La Plata y alrededores, y también extiende su alcance a los complejos penitenciarios de Florencio Varela y Magdalena, alcanzando alrededor de 20 unidades penitenciarias de las 54 de la provincia de Buenos Aires. Fue creado a partir de la demanda institucional de instrumentar acciones tendientes a mejorar el acceso a la educación y la permanencia de los estudiantes que se encuentran privados de su libertad, en el marco del convenio suscrito entre el Ministerio de Justicia de la Provincia de Buenos Aires y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

Entre los propósitos del programa destaca el que se refiere a “Garantizar las instancias necesarias para que el estudiante pueda acceder al derecho a la educación”. Esto porque el acceso a la educación universitaria en la cárcel suele ser algo azaroso y

complejo, no sólo por la documentación que se requiere, sino también porque el número de aspirantes suele ser de apenas un 5 por ciento de la población total. Resulta imperioso contar con espacios de promoción y permanencia de la educación superior ya que esta cifra, tan reducida, se suma al hecho de que no hay programas de universidades en todas las cárceles provinciales.

Otro propósito que nos interesa destacar es el que se refiere a “Respetar y hacer efectiva cada resolución acordada y firmada por el Consejo Directivo de esta Facultad”, la cual es producto del trabajo sostenido durante estos últimos años y es vital para la vida estudiantil y garantía real del derecho. Un tercer propósito es “Agilizar el cumplimiento del Convenio Marco de Cooperación Académica firmado entre el Ministerio de Justicia de la Provincia de Buenos Aires y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, todo ello conforme a la normativa nacional e internacional de respeto a los derechos humanos”. Lo anterior invita a dejar clara la perspectiva de derechos humanos que se le impone al desarrollo del PECE, que no es poca cosa en términos de pensar que la universidad no se convierta en otro dispositivo más de control y disciplinamiento, sino un ente autárquico y con fuerte sentido ético y compromiso social.

Desde el PECE se realizan distintas actividades para asegurar que se haga efectivo el derecho a la educación a las personas privadas de libertad. En este sentido, podemos “categorizar” las diversas actividades en: *trabajo territorial* y *de formación*.

En cuanto al *trabajo territorial*, personal administrativo del Programa realiza visitas a las distintas Unidades Penales (UP) del gran La Plata, Magdalena y Florencio Varela en las que se encuentran sus estudiantes. El objetivo de estas visitas periódicas es realizar entrevistas con ellos para atender sus necesidades administrativas (certificados de alumno regular, inscripciones a cursadas, pedido de material, entre otras). Una vez que ya se han recogido todos los pedidos de los estudiantes, se procede a solicitar a las distintas áreas lo requerido. Ésta es

una de las actividades más importantes del PECE, toda vez que, si no se resuelven los requisitos administrativos, el derecho a la educación se vería frustrado.

Asimismo, se elaboran y envían informes de la situación académica de los estudiantes a los distintos juzgados y al Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) para que puedan concurrir a la Facultad a cursar sus estudios o acceder a los distintos institutos que prevé el Código de Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires.

También concurre a las unidades penales un equipo de docentes que bimestralmente conforma mesas examinadoras y brinda clases periódicas o seminarios. Con el fin de acompañar la trayectoria académica de los estudiantes intramuros, desde el 2012 se han conformado grupos de estudio a los que concurren estudiantes de las distintas UP del Gran La Plata, Magdalena y Florencio Varela, generalmente en forma semanal, a estudiar y trabajar en las distintas materias de la carrera. Previamente se implementa una capacitación para que los estudiantes posean los conocimientos referidos específicamente a la educación en contextos de encierro. Asimismo, se supervisa la labor que se realiza en campo, así como el funcionamiento de los grupos en general. Esta función la realizan el director, el coordinador y equipo técnico y administrativo del Programa, que en su mayoría son abogados/as con experiencia.

Las actividades señaladas arriba poseen una importancia mayúscula, toda vez que, al concurrir al lugar en donde se encuentran nuestros estudiantes, los docentes y administrativos de la UNLP podemos observar la situación particular de cada lugar y en caso de que exista una vulneración de derechos, comunicarla a los organismos competentes (Comité Contra la Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria, defensorías, tribunales, Ministerio de Justicia, Servicio Penitenciario Bonaerense). Lo anterior se debe atender debido a que una de las características de los derechos humanos es su interdependencia, esto es, la afectación de uno repercute en los restantes. Por ejemplo, si una persona no cuenta

con los niveles de alimentación necesarios, no podrá gozar satisfactoriamente del derecho a la educación.

En otro orden de ideas, resulta importante señalar que, a partir del 2017, los/as docentes, estudiantes y graduados/as que participan del PECE concurren a las distintas UP para desarrollar actividades que no necesariamente están vinculadas con la carrera. Es el caso del mural que se realizó en el Locutorio de la UP No. 1, de manera coordinada con el Centro de Estudiantes y un grupo de artistas (Ciclope); también se llevaron a cabo jornadas sobre principios y garantías constitucionales destinadas a toda la población de la unidad penal.

En el 2018 se creó el Área de Educación no Formal del PECE, cuya finalidad es desarrollar ofertas abiertas e inclusivas a toda la población penitenciaria. Al concurrir desde la lógica de la educación no formal, se busca visibilizar la tarea que realiza el PECE, así como derribar las barreras simbólicas que subyacen a la posibilidad de iniciar una carrera universitaria.

En esta línea, el área desarrolla programas y acciones educativas vinculadas al derecho, como talleres, seminarios, jornadas y otras estrategias diseñadas en forma conjunta con los Centros Universitarios, estudiantes y docentes que atienden las necesidades de las diferentes comunidades.

Estas experiencias formativas apuntan a incorporar a la experiencia universitaria a personas que, aunque no han completado sus estudios en el nivel formal, pueden incorporar herramientas para su desarrollo personal; de esta forma la FCJS de la Universidad Nacional de La Plata reafirma su compromiso con los valores democráticos y republicanos sobre los que asienta.

En cuanto a las actividades de *formación* que ofrece el PECE, se han dictado varios cursos de capacitación y seminarios en educación en contextos de encierro, los cuales abordan la problemática carcelaria desde una perspectiva histórica y sociológica, para luego analizar el marco normativo actual y finalmente trabajar sobre las cuestiones pedagógicas particulares del contexto.

Todas las actividades descritas comparten el propósito de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida en el encierro.

Vinculado a las actividades de formación, entendemos que es indispensable contar con un espacio de investigación cuyo objetivo sea reflexionar y sistematizar las tareas desarrolladas, así como re-pensarlas en función de un marco teórico en permanente construcción. Para ello se han ido generando distintos espacios de formación como cursos, ciclos de cine debate y seminarios relacionados con la educación en contextos de encierro punitivo.

Otras experiencias universitarias que la UNLP desarrolla y que nos parece necesario mencionar son:

- *Derecho al cielo nocturno*: un equipo de extensionistas de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas dicta talleres de astronomía para niños y adolescentes en situación de encierro. Se realiza en Centros Cerrados dependientes de la Dirección de Institutos Penales de la Secretaría de Niñez y Adolescencia de la Provincia de Buenos Aires, ubicados en la localidad de Abasto. La idea surgió de un análisis realizado previamente por docentes de Trabajo Social de la UNLP en prácticas desarrolladas en esos espacios.
- *Mujeres (des)habitando encierros*: es un proyecto de la Facultad de Psicología que surgió por una inquietud compartida entre estudiantes y graduados/as de esa Facultad. En el año 2014 presentaron el proyecto en el Centro de Extensión y desde ese momento han iniciado trayectorias de formación e intervención, con enfoque de género y perspectiva feminista. En el año 2015 el proyecto se presentó con el nombre "Mujeres (des)habitando encierros. Narrativas para empoderar e incluir", que sintetiza la intención del proyecto, ya que se propone, por un lado, rehabilitar el cuerpo dócil e inhabitual de los encierros punitivos y reterritorializar los cuerpos femeninos en lo que las responsables del proyecto

entienden como un continuum de encierros. El proyecto se orienta a propiciar espacios de disfrute y reposicionamiento subjetivo por medio de la producción de narrativas (con palabras, letras, cuerpos y deseos).

- *Volver a elegir*: se ocupa de los jóvenes en contexto de encierro. Trabaja con ellos en dos unidades penitenciarias de la región, en el marco del programa de jóvenes adultos, ya que la mayoría de ellos tiene entre 18 y 25 años. El equipo extensionista no sólo trabaja con los/as jóvenes que están próximos a egresar, brindándoles herramientas para mejorar la inclusión en el afuera, sino que también se enfoca en la elaboración de un proyecto para vivir en la cárcel para quienes permanecerán un tiempo más prolongado. Las prácticas orientadoras que se realizan en este proyecto trabajan sobre las fortalezas, las cosas que nadie marca, lo positivo que puede tener una persona —y que muchas veces es invisible— pero que influye en fomentar la autoestima. El objetivo final es que a la hora del egreso puedan pensar qué quieren ser y hacer.

## Resultados

El PECE ha promovido distintas resoluciones del Honorable Consejo Directivo de la Facultad orientadas a dar solución a problemas y situaciones que plantea el desarrollo de la educación universitaria en la cárcel. Aquí mencionaremos las más relevantes:

- Resolución 421/11: llamado a concurso docente que prevé la obligatoriedad del dictado de clases en Unidades Penitenciarias.
- Resolución 150/12: se crea la sede en el Sistema Informático Siu Guaraní, que incluye a los estudiantes privados de libertad, bajo el nombre "Abogacía 00", sin alusión a la condición de privados de la libertad. Los estudiantes que se encuentran intramuros puedan acceder al sistema Siu Guaraní a fin de visualizar su historia

académica u obtener un certificado de alumno regular, así como la posibilidad de gestionar el boleto estudiantil.

- Resolución 410/12: prohibición de cualquier tipo de mecanismo de restricción de libertad en el cuerpo de estudiantes para ingresar a la Facultad, y prohibición de portación de arma de fuego por parte de agentes del Servicio Penitenciario.
- Resolución 453/16: establece los principios de política educativa en relación la modalidad de educación en contextos de encierro.

Estas resoluciones son producto de la necesidad *institucional* y de acompañamiento del programa. Los obstáculos son muchos, y contar con esta normativa universitaria operativiza no sólo el disfrute del derecho a la educación, sino también fortalece la accesibilidad, disponibilidad y aceptabilidad que todo derecho social, como el de la educación, requiere para su disfrute.

En cuanto a datos estadísticos referidos a actividades que se promueven desde el PECE, la matrícula actual es de 865 estudiantes; en 2017 ingresaron 133. En relación a las mesas examinadoras del primer cuatrimestre 2017, se inscribieron unos 257, de los cuales 65 aprobaron, 103 no se presentaron, con una suspensión de la mesa de examen final (instancia evaluadora final de una materia del currículo) de 57 estudiantes y 23 reprobados.

### Recomendaciones para la acción

1. Generar espacios de formación permanente con el personal que desarrolla la labor educativa en contextos de encierro para que incorporen la perspectiva de género y reflexionen acerca de las diferentes presentaciones de la violencia machista.
2. Rescatar la importancia del cuidado de los propios/as integrantes del plantel docente (educadores/as y talleristas) en contexto de encierro punitivo: cuidar a los que cuidan.

3. Promover la construcción de redes con otros grupos para animar el intercambio, debate y crecimiento.
4. Visibilizar la cuestión carcelaria —entendiéndola como fenómeno complejo— e interpelar a los distintos actores que poseen una responsabilidad directa sobre el tema. Además, trabajar en ámbitos públicos con el fin de sensibilizar a los distintos actores sociales (ej. intervenciones en escuelas, congresos, seminarios temáticos, etc.).

### Lecturas sugeridas

Mujeres (des)habitando encierros, proyecto de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, en: [http://www.extensionistas.unlp.edu.ar/articulo/2017/12/20/mujeres\\_\\_des\\_\\_habitando\\_encierros](http://www.extensionistas.unlp.edu.ar/articulo/2017/12/20/mujeres__des__habitando_encierros)

RODRÍGUEZ ALZUETA, ESTEBAN (2017, 19 de julio), "Los pibes chorros no existen", *APU. Agencia Paco Urondo. Periodismo Militante*, en: <http://www.agenciapacourondo.com.ar/violencia-institucional/los-pibes-chorros-no-existen-por-rodriguez-alzueta>

SCARFÓ, FRANCISCO Y NATALIA ZAPATA (2014), "Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad argentina", Cátedra UNESCO de investigación aplicada para la educación en la cárcel, Montreal (Canadá), en: <http://www.cmv-educare.com/es/centro-de-referencia/documentos-de-los-miembros-del-comite-cientifico/obstaculos-en-la-realizacion-del-derecho-a-la-educacion-en-carceles-una-aproximacion-sobre-la-realidad-argentina>

V Encuentro Latinoamericano de Educadores/as y Tesistas sobre educación en cárceles: "Adolescentes, jóvenes y la educación en contextos de privación de la libertad" (organizado por el GESEC), en: <http://redlatisecc.wixsite.com/latisecc/v-encuentro-2017>



Fotografía: Creative Vix. Original a color. CC0 License. <https://www.pexels.com/photo/water-hands-poor-poverty-9749/>

# La formación de profesores indígenas en la Universidad Federal de Roraima

## Fundamentos éticos y epistemológicos de una práctica pedagógica diferenciada, crítica y liberadora en la Licenciatura Intercultural

Geisel Bento Julião

Centro Regional de Educación Indígena Kuruwachi | Estado de Roraima, Brasil  
[geiselwapichana@hotmail.com](mailto:geiselwapichana@hotmail.com)

### Introducción

Roraima es una de las 27 Unidades Federativas de Brasil. Posee poco más de 522 mil habitantes y su población indígena suma aproximadamente 50 mil personas. Está situada en la región norte del país. Hace frontera con dos países: Venezuela y República

Cooperativista de Guyana; y con dos estados de la región norte: Amazonas y Pará. Por su posición geográfica, el tránsito de indígenas entre esos países y estados brasileños es libre.

El movimiento indígena roraimense es uno de los precursores en la construcción de la actual educación escolar indígena brasileña y un férreo com-

batiente de la escuela integracionista, que desvaloriza física y culturalmente al indio en el currículo escolar.

El problema de investigación que orientó el estudio que dio origen a este texto es la desvalorización de los diferentes conocimientos indígenas en el currículo escolar. Está claro para el movimiento indígena en Roraima que la superación de ese problema pasa por la construcción de una práctica pedagógica distinta, que tenga como principal característica la *valorización de los diferentes conocimientos indígenas* en el currículo.

El objetivo del presente texto es explicitar los fundamentos éticos y epistemológicos de esa *otra* práctica pedagógica *diferenciada, crítica y liberadora*. La tesis de doctorado que dio origen a este artículo fue defendida en el Programa de Posgrado en Educación: Currículo, en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, y resultó del estudio teórico, análisis de documentos y periodos de convivencia, entrevistas y observación en el curso de Licenciatura Intercultural de la Universidad Federal de Roraima.

### **La educación escolar en el contexto indígena brasileiro**

Para explicitar los fundamentos éticos y epistemológicos de la práctica pedagógica *diferenciada, crítica y liberadora* que se realiza en la Licenciatura Intercultural, fue necesario revisitar la historia de la educación escolar para indios desde algunas décadas. Al hacerlo fue posible concluir que antes de 1988, en Brasil, no había educación escolar indígena de hecho, ni en términos legales; la educación escolar indígena —a la cual se hace mención aquí— es aquella que pensaban y ejecutaban los diferentes pueblos indígenas de Brasil. Por ese motivo, antes de 1988, legalmente, no había educación escolar indígena, sino *educación escolar para los indios*.

Fue la actual Constitución Federal de Brasil, promulgada en ese año, la que trajo consigo una serie de dispositivos legales que dieron legalidad y viabi-

lidad a la educación escolar indígena, debatida y reivindicada por el movimiento indígena brasileño desde la década de 1970.

Hasta antes de esa fecha, diversas instituciones, principalmente las misiones católicas, atendían a niños indígenas con la intención de catequizarlos e integrarlos a la sociedad nacional. De esta forma, *hacer* educación escolar indígena y *escribir sobre ella* es algo muy reciente, tanto para los indios como para quienes la estudian.

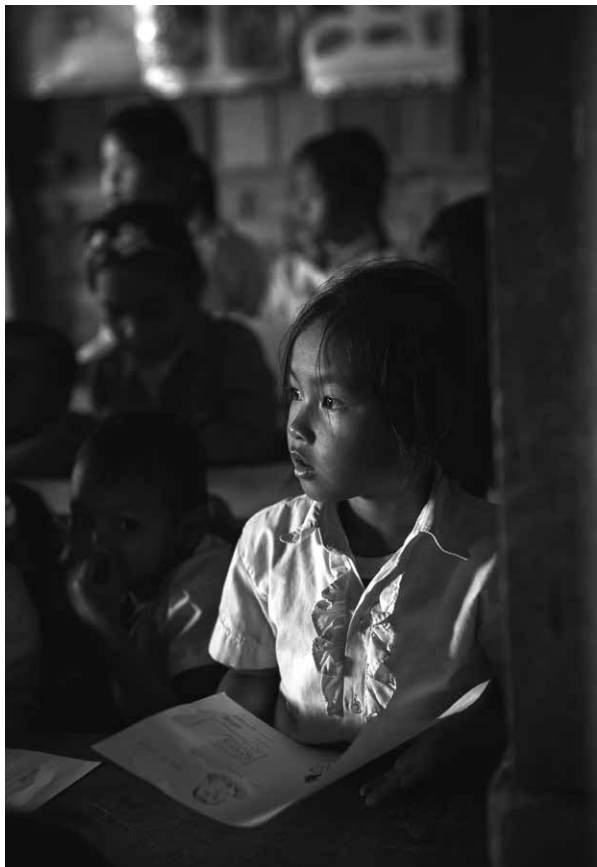
En Roraima la educación indígena comenzó a ser discutida y construida *por los indios* a partir de los años de 1970, aunque legalmente se reconoció hasta 1988. No se puede olvidar que la educación escolar *para los indios*, aquella pensada verticalmente con fines de integración, llegó con los primeros colonizadores y dejó marcas profundas en las diferentes sociedades.

La breve presentación histórica de la educación escolar en el contexto indígena brasileiro que presentaremos en estas líneas se dividirá, por razones didácticas, en dos periodos, cada uno relacionado directamente con su objetivo de enseñanza: el primer periodo se extiende hasta mediados de los años de 1960 y 1970, cuando el principal objetivo de la enseñanza era la *integración* del indio a la sociedad nacional. El segundo momento comienza en la década de 1970 y se extiende hasta la actualidad; su objetivo principal es la *valorización* de los diferentes conocimientos indígenas en el currículo escolar.

Cabe recordar, sin embargo, que la duración del primer periodo no fue igual para todos los pueblos indígenas brasileños, pues eso dependió del tiempo de contacto con las fuentes de colonización. En Roraima, los pueblos Macuxi y Wapichana fueron contactados a partir de los años de 1750; mientras que los Yanomami, pueblo de la selva, tuvieron contacto intenso con los no indígenas durante el auge de la minería, en el mismo estado, a partir de 1930.

En el momento de transición a la educación escolar para los indios, se propuso que las escuelas desarrollaran prácticas pedagógicas *diferenciadas* de la educación integracionista, cuyo currículo so-





Fotografía: Rasy Nak. Original a color. Pexels License. <https://www.pexels.com/photo/close-up-photo-of-girl-holding-paper-893924/>

metía a los pueblos indígenas a la imposición física y cultural, y desvalorizaba sus conocimientos. En la medida en que dichas prácticas pedagógicas, *diferenciadas y críticas*, estaban fundamentadas en la teoría crítica del currículo, eran *liberadoras*, pues estaban pensadas como instrumentos de resistencia, lucha y liberación de las amarras integracionistas.

En este texto, el concepto de práctica pedagógica comprende cuatro dimensiones: la práctica docente, la de gestión educativa, la práctica discente y la práctica epistemológica (Souza, 2009). Siendo así, se hace necesario discurrir sobre los aspectos y las características que diferencian la práctica pedagógica integracionista, de la diferenciada, crítica y liberadora en educación escolar indígena en el contexto roraimense.

Se puede afirmar que en Brasil la práctica pedagógica integracionista se sustentaba en los siguientes elementos: una legislación, un conjunto teórico y un cuerpo docente. Además, se caracterizó por la desvalorización de los conocimientos indígenas en el currículo escolar.

En lo referente a la *legislación*, las leyes nacionales daban fundamento a la acción integracionista en la escuela; es decir, esta práctica era normal y legalmente consentida por el Estado brasileño. Un ejemplo de ese tipo de legislación puede ser encontrado en la Ley 6001, de 1973, conocida como *Estatuto del Indio*, cuyo Título V trata de la educación, la cultura y la salud. El artículo 50 dice: “La educación del indio será orientada para la integración en la comunión nacional mediante un proceso de gradual comprensión de los problemas generales y de los valores de la sociedad nacional [...]”.

Además del *Estatuto del Indio*, el Referente Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas (RCNEI, 1998, pp. 26-27), que es un documento posterior al periodo integracionista, afirma que

[...] las relaciones entre el Estado brasileño y los pueblos indígenas en Brasil tiene una historia en la cual se pueden reconocer dos tendencias: la de dominación, por medio de la integración y homogeneización cultural, y la del pluralismo cultural [...].

El cuerpo docente y de gestión de la escuela integracionista estaba formado, en su totalidad, por profesores no indígenas que poco o nada conocían sobre las especificidades culturales de los pueblos indígenas con los cuales trabajaban. Por ese motivo, estos profesionales llegaban a la escuela con una visión estereotipada y prejuiciosa de sus alumnos. En este caso, además de la garantía legal, el profesor y el equipo gestor contaban, como parte de su formación, cuando la tenían, con una base teórica e ideológica que los orientaba en el proceso de integración.

En ese momento histórico, incluso la Antropología, que nació para estudiar y comprender al ser

humano en sus diferentes dimensiones, pensaba la cultura, y al propio ser humano, en una perspectiva evolutiva. El profesor Roque de Barros Laraia (2008, p. 33), al hacer una presentación del modo como se dieron el desarrollo y las transformaciones históricas del concepto de cultura, destaca, en su obra *Cultura: um conceito antropológico*, que hubo un periodo en que

[...] una de las tareas de la antropología sería la de establecer una escala de civilización, simplemente colocando las naciones europeas en uno de los extremos de la serie y en el otro a las tribus salvajes [...].

Las culturas eran presentadas como inferiores o superiores a partir de una supuesta escala evolutiva.

El conjunto de leyes, el cuerpo docente y los gestores, aunados al referencial teórico, generaban un cuerpo de prácticas pedagógicas de cuño integracionista. Independientemente del lugar donde eran realizadas, éstas tenían como resultado principal la integración y la desvalorización física y cultural de los indios.

A partir de las décadas 1960 y 1970, cuando el movimiento indígena brasileño, aún en formación, comenzaba a discutir la necesidad de una educación escolar indígena con características propias, se vio la necesidad de cambiar la legislación, la teoría y el cuerpo docente integracionistas.

El movimiento indígena brasileño es muy complejo. Son más de 240 etnias que suman alrededor de 900 mil personas; una tercera parte de ellas vive en zonas urbanas y las demás en casi 700 unidades territoriales con distintas situaciones jurídicas.

Los actores sociales que jugaron un papel relevante en el reconocimiento de los derechos indígenas (a los territorios, a las lenguas y culturas, incluso a la educación diferenciada) en la Constitución Federal de 1988 (que marcó la transición del régimen dictatorial militar al régimen democrático) fueron liderazgos indígenas individuales y organizaciones de los propios pueblos indígenas (la Unión de Na-

ciones Indígenas, UNI, que estuvo activa de 1980 a 1988; y el Consejo de Articulación de los Pueblos y Organizaciones Indígenas del Brasil, el CAPOIB, creado en 1992, aunque no subsiste actualmente) y de otros actores que apoyaron el reconocimiento de estos derechos, como la Iglesia católica (por medio del Consejo Indigenista Misionario, CIMI), y algunas organizaciones no gubernamentales, como el Instituto Socioambiental o la Comisión Pro Indio del Acre, por ejemplo. También apoyaron este proceso diversas asociaciones científicas, como la Asociación Brasileira de Antropología (ABA).

La Constitución Federal de 1988, y posteriormente la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de Brasil (Ley 9.394/96), promulgada en 1996, reconocen a los pueblos indígenas el derecho a la educación escolar diferenciada, intercultural y bilingüe. En los años siguientes se fueron creando resoluciones y directrices en los niveles nacional, estatal y municipal en ese mismo sentido.

El cuerpo docente y los gestores fueron sustituidos al poco tiempo. Ese proceso se aceleró a partir del Parecer 14/99 del Consejo Nacional de Educación/CNE, que dio origen a la Resolución 003/99 de la Cámara de Educación Básica/CEB/CNE la cual, a su vez, creó la categoría de *escuela indígena* para atender exclusivamente alumnos indígenas. En su Art. 8º, la referida resolución asegura que “la actividad docente en la escuela indígena será ejercida prioritariamente por profesores indígenas oriundos de la respectiva etnia”.

La producción teórica también cambió de dirección, al adoptar una postura de identificación, reconocimiento y valorización física y cultural en relación con los pueblos indígenas brasileños. En la actualidad, hay investigadores y estudiosos indígenas de distintos pueblos y regiones, así como no indígenas, que producen teoría en la academia y publican libros y artículos, contribuyendo así con las comunidades y los pueblos indígenas de Brasil.

Para el proyecto de construcción de la educación escolar indígena en el estado de Roraima y, en especial, para el campo del currículo, ese hecho tuvo un

peso inmenso, ya que, de conformidad con lo que dice el profesor Miguel Arroyo (2011, p. 14): “La producción y apropiación del conocimiento siempre entró en las disputas de las relaciones sociales y políticas de dominación-subordinación [...]”.

Con base en lo anterior, en resumen, la práctica pedagógica que se realizaba en la educación escolar *para* los indios tenía como objetivo final su desvalorización física y cultural, y buscaba su integración a la sociedad nacional; a diferencia de ello, en el actual contexto de la educación escolar indígena, la práctica pedagógica en todas sus dimensiones debe ir en el sentido de valorizar los conocimientos indígenas en el currículo escolar, lo que presupone valorar la lengua, las costumbres y las tradiciones, es decir, significa atribuir valor a la vida física y cultural de los diferentes pueblos indígenas brasileños. De ahí se puede concluir que la conservación de la vida es el fundamento ético y epistemológico de la práctica pedagógica diferenciada, crítica y liberadora que se lleva a cabo en la formación de profesores indígenas en la Universidad Federal de Roraima.

La lucha por la conservación de la vida, de acuerdo con lo que dice el filósofo Enrique Dussel (2012, p. 636), involucra “producción, reproducción y desarrollo de la vida humana de cada sujeto ético”. Para ese autor, el criterio material universal de la ética por excelencia es la vida concreta de cada ser humano. Alípio Casali (2007), parafraseando a Dussel, afirma que el *valor ético por excelencia es la vida*. Si eso es verdad, entonces, desde este punto de vista, la vida es la medida del valor de toda y de cualquier cosa. Siendo así, se puede afirmar que sólo tiene valor lo que constituye un medio para realizar la vida, y realizar la vida significa crear medios para “crearla, reproducirla, mantenerla, cuidar de ella”.

Una práctica pedagógica diferenciada, crítica y liberadora, como la aquí expuesta, tiene como fundamento ético la vida, pues se coloca como un medio para la producción, la reproducción y el desarrollo de la vida física y cultural de los diferentes pueblos indígenas brasileños. Casali (p. 11) asegura que

[...] sólo existe la epistemología, ese sistema crítico construido colectivamente para *validar* o *invalidar* conocimientos. [...] el concepto clave de la epistemología se llama validación. Una validación es un resultado positivo de una *evaluación* epistemológica [...].

Si, por un lado, el fundamento ético de la práctica pedagógica diferenciada, crítica y liberadora es la creación, la reproducción y el desarrollo de la vida física y cultural de los pueblos indígenas, por otro lado, su fundamento epistemológico es la validación de los conocimientos indígenas introducidos en el currículo escolar.

De este modo, el fundamento epistemológico de la práctica pedagógica diferenciada, crítica y liberadora contribuye para la realización de su fundamento ético, una vez que la valorización física y cultural de los indios, en el currículo escolar, solamente es posible cuando se reconoce la validez epistemológica de los diferentes conocimientos indígenas.

## Reflexiones finales

El estudio reveló que tanto la propuesta pedagógica de la Licenciatura Intercultural de la Universidad Federal de Roraima, como la práctica pedagógica realizada, tienen como finalidad última la valorización física y cultural de los indios en el currículo. Por eso, se puede afirmar que esa práctica curricular tiene como fundamento ético y epistemológico la *valorización de la vida humana*.

En este caso, para valorizar la vida humana (*perspectiva ética*) en la formación del indio que es profesor, se establecieron como principios teórico-metodológicos, la interculturalidad, la transdisciplinariedad, la dialógica social y el diálogo. Para reconocer y validar los diversos y diferentes conocimientos indígenas en el currículo del curso (*perspectiva epistemológica*), la práctica docente y discente ocurre a partir de temas del contexto indígena previamente discutidos y enumerados en asambleas indígenas.

A pesar de todas las críticas inherentes al proceso de formación en la Licenciatura Intercultural de la UFRR, esa es la experiencia, en curso, más exitosa en educación escolar indígena en Roraima; y que apunta a aspectos teóricos y prácticos de una práctica pedagógica diferenciada, de base teórica crítica, y que propone la liberación de la educación respecto de las “garras” de la escuela tradicional.

### Recomendaciones para la acción

Durante mucho tiempo, Brasil ofreció una educación escolar para indios con fines integracionistas, que desvalorizaba física y culturalmente al indio en su currículo. A partir de los setenta, los indios brasileños, en especial los indígenas del estado de Roraima, se dieron cuenta de que la superación de ese problema pasaba por la construcción de una práctica pedagógica cuyo objetivo principal era la *valorización de los diferentes conocimientos indígenas* en el currículo escolar. ¿Cómo hacer eso?

En Brasil, fue preciso dar tres pasos importantes: cambiar la legislación, la teoría producida en la academia y sustituir paulatinamente el cuerpo docente integracionista. Cambiar la legislación fue esencial, pues hasta mediados de 1988 las escuelas que atendían alumnos indígenas eran clasificadas como *escuelas rurales*. Sin embargo, con la promulgación de la actual Constitución Federal de Brasil y otros dispositivos legales, se creó la categoría *escuela indígena* con orden jurídico propio.

La producción teórica de la academia también necesitó cambiar de dirección y adoptar una postura de identificación, de reconocimiento y de valorización física y cultural en relación a los pueblos indígenas brasileños.

El cuerpo docente y los gestores fueron sustituidos por indios oriundos de las respectivas etnias atendidas por la escuela. Este último proceso de

cambio pasa por la formación de los indios que se tornaron profesores de Educación Escolar Indígena. En el estado de Roraima, por solicitud del movimiento indígena, la Universidad Federal de Roraima creó, a mediados de los años 2000, el Núcleo Insikiran, transformado posteriormente en Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena y, dentro de éste, se creó la Licenciatura Intercultural, curso de formación específico para habilitar profesores indígenas en nivel superior.

### Lecturas sugeridas

ARROYO, MIGUEL G. (2011), *Currículo: território em disputa*, Petrópolis, RJ, Vozes.

DUSSEL, ENRIQUE (2012), *Ética de la libertação na idade da globalização e da exclusão*, Petrópolis, RJ, Vozes.

FREITAS, MARCOS ANTONIO BRAGA (2011), “O Instituto Insikiran de la Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 92, núm. 232, pp. 599-615.

JULIÃO, GEISEL BENTO (2011), “O currículo como construção social em contexto de Cidadania Intercultural Indígena”, *Disertación para obtener el grado de Maestro en Educación: Currículo*, São Paulo, Pontificia Universidade Católica de São Paulo.

REPETTO, MAXIM (2008), *Movimentos indígenas y conflitos territoriais no estado de Roraima*, Boa Vista, RR, UFRR.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2010), *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, São Paulo, Cortez.

**Traducción: Jacqueline Santos Jiménez**

# Rompiendo esquemas, organizando la esperanza

Miriam Camilo Recio

## **El desafío de gestionar una política pública nacional de educación de personas jóvenes y adultas en mi país, República Dominicana**

En estas líneas intento tejer y compartir mi testimonio sobre la gestión de políticas de educación de personas jóvenes y adultas (EDPJA). En él intervienen múltiples voces; mis vivencias se entrecruzan con los “hilos” de las experiencias de miles de actores, comprometidos con el cambio de hombres y mujeres, jóvenes y adultos excluidos del derecho a la educación. Se trata de compartir una intensa y larga experiencia de trabajo de las últimas décadas, partiendo de referentes que se han constituido en raíces profundas que le dan identidad, sentido, pasión y sustento a lo que hacemos.

Mi compromiso educativo desde las prácticas de educación popular a lo largo y ancho del país, con diferentes sectores, así como los aprendizajes del maestro Paulo Freire, me han proporcionado herramientas teóricas y metodológicas para asumir la esperanza como categoría. En la esperanza, según Freire, “confluyen la ética, la política, lo existencial, lo social y lo pedagógico”. A lo largo de mi trayectoria como educadora he vivenciado “una pedagogía de la Esperanza”, encaminada a aprovechar las oportunidades y a crear nuevos horizontes; a poner nuestro granito de arena para construir otro mundo posible: “mirar a las estrellas y no a los pies”, como expresara Stephen Hawking.

Como educadora, con una militancia de alrededor de 40 años focalizada en educación popular y en educación de jóvenes y adultos, he trabajado para contribuir con la organización de “la esperanza” de los excluidos del derecho a la educación, desde diferentes ámbitos, tanto en educación formal como no formal, sector privado y público, y también desde las aulas universitarias como docente. El relato está centrado, por razones de espacio y de lo solicitado, en mi condición de servidora pública en el ejercicio docente, pues me he desempeñado como Directora General de Educación de Jóvenes y Adultos, en el Ministerio de Educación de mi país, en los periodos 1997-2000 y del 2011 hasta la actualidad.

“En mi experiencia, el desafío de gestionar una política pública nacional de educación de personas jóvenes y adultas en cualquier país de la región, supone romper y superar una cultura institucional en la que la EDPJA no es asumida como prioridad, que mira la realidad de manera parcelada, con visiones reducidas sobre la educación y los aprendizajes, con esquemas preestablecidos que limitan la posibilidad de dar respuestas efectivas, con prejuicios no superados, resistencias por montones y exclusiones no resueltas.”

No es mi intención centrarme en las limitaciones y obstáculos, sino más bien en lo que hemos logrado como país; dar cuenta de procesos más recientes, producto del acumulado que tenemos y de las políticas implementadas en los últimos años.

### **En la gestión de la política de alfabetización, en particular, hay definiciones, decisiones y prácticas reconocidas como aporte nacional**

#### *Voluntad política y educación de personas jóvenes y adultas*

Hemos avanzado en la formulación y ejecución de algunas políticas, pero no hubiese sido posible llegar hasta donde estamos sin la voluntad política expresada desde el gobierno central, a través de diferentes instancias: los Ministerios de Educación, de la Presidencia, y de Educación Superior, Ciencias y Tecnología; así como del propio Presidente de la República, quien da seguimiento personal a la ejecución de las mismas, en las reuniones que sostiene dos veces al año con el Equipo Técnico del Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo, con la presencia de los tres ministerios mencionados.

De esa voluntad política hay múltiples evidencias. Exponemos a continuación las más relevantes:

- En el 2013 se crea, mediante Decreto 546-12, el Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo, para alfabetizar a alrededor de 13 por ciento de la población de 15 años y más. Además, el Plan contempla la continuidad educativa, el aumento de inversión y la priorización de políticas de educación de personas jóvenes y adultas. La Presidencia de la República define 10 políticas para dar seguimiento a las metas en la educación del país; la número cinco es *alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas*. Inicialmente estaba definida sólo como alfabetización, no obstante, en coherencia con la visión asumida desde el MINERD, se amplió la mirada y se incorporó la continuidad de estudios a través del

subsistema de EDPJA, sumado al impulso y participación de la sociedad civil. A su vez, a través del Sistema de Gestión Gubernamental (SIGOB), se monitorea y da seguimiento sistemático a las políticas; de esta manera se refuerza la importancia de la EDPJA a nivel nacional.

- El Decreto que institucionaliza las instancias del Plan le da visibilidad y sostenibilidad. El Plan es presidido por la Junta Nacional de Alfabetización y cuenta con un equipo técnico, responsable de su ejecución; la articulación interministerial permite una distribución de funciones de manera que cada institución tiene un aporte que realizar. No obstante, hay dificultades. Estos cambios llevan tiempo y no sólo remiten a metas numéricas; implican cambios de paradigma y de cultura institucional, así como nuevas políticas de formación de los actores para garantizar la continuidad de los procesos y su institucionalización, garantizando la referida visibilidad y sostenibilidad.
- El 2014 es declarado año de la Superación del Analfabetismo mediante decreto 375-13, y ese mismo año se logra que el Ministerio de Educación declare la *gratuidad en educación secundaria* para personas jóvenes y adultas, mediante la Resolución 132-2013. En el marco del derecho a la educación secundaria, esto último constituyó un gran logro.
- El programa de capacitación de alfabetizadores está diseñado y definido como requisito indispensable para integrarse al proceso de alfabetización, sin importar la función ni el nivel académico del alfabetizador. Apelamos al acumulado logrado en los procesos formativos de docentes, llevado a cabo por el MINERD, a través de la DGEA y en coordinación con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Procedimos a organizar un equipo nacional de formadores de formadores, y un equipo de capacitadores en cada provincia del país; de esta manera integramos alrededor de 500 capacitadores a nivel nacional en diciembre del año 2012. De enero 2013 a diciembre 2017 fueron capacitados más de 78 mil alfabetizadores.
- El Plan de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo es un Plan Marca País, es decir que todo lo definido es producto de personal técnico nacional: los materiales pedagógicos, el diseño del programa de capacitación de alfabetizadores y el sistema de gestión, entre otros aspectos. Con orgullo y humildad, pero con sentido de responsabilidad histórica, me atrevo a afirmar que hemos contribuido significativamente para que Quisqueya Aprende Contigo sea un producto nacional, ya que su gestión ha sido el resultado de la integración de cientos de técnicos docentes de educación de personas jóvenes y adultas y de un personal contratado especialmente para la implementación del Plan a nivel nacional.

### *Continuar aprendiendo en educación básica y para el trabajo*

Otra novedad contemplada en la gestión de la política nacional de EDPJA, que trasciende y va más allá de la alfabetización inicial, es la continuidad educativa en básica, educación para el trabajo e incluso secundaria, como una política de inclusión para los que deciden seguir aprendiendo dentro del sistema escolar.

En una reciente sistematización de dos experiencias piloto realizadas en dos regionales educativas del país (La Vega y Cotuí) (MINERD/OEI, 2018) se presentan algunos resultados del proceso de construcción de un modelo de educación básica flexible que tiene el propósito de garantizar la sostenibilidad de los aprendizajes logrados en alfabetización y, fundamentalmente, un cambio de modelo de Educación Básica de Jóvenes y Adultos, de una escuela nocturna a un modelo flexible adecuado a las necesidades de la población participante. La sistematización ha sido apoyada y acompañada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

A continuación, los principales hallazgos y aciertos en la gestión de esta política pública nacional.

### **Definiciones y avances en la oferta de básica flexible y educación laboral en el marco de la continuidad educativa**

La construcción de la oferta flexible para básica de jóvenes y adultos se enfocó en buscar alternativas para superar la “educación nocturna” *como única opción para las personas adultas*. En principio se hizo difícil iniciar y avanzar en la implementación de la oferta flexible de básica en todo el territorio nacional; frente a esta situación, decidimos desarrollar experiencias piloto en dos distritos educativos donde los actores locales mostraron *voluntad política, entusiasmo y potencial para profundizar el proceso*. Simultáneamente, desde la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (DGEA) decidimos priorizar 100 centros a nivel nacional para desde ahí animar el proceso de cambio de la oferta, y compartir orientaciones en terreno con los directivos de regionales y distritos educativos a nivel nacional. De todos modos, en estos años, desde el 2014 hasta el 2017, la continuidad educativa no ha sido prioridad, ya que se sigue privilegiando la alfabetización, por razones comprensibles, pero que no necesariamente compartimos. Sin embargo, la aprobación reciente (mayo 2018) de la Ordenanza 1-2018, que establece el diseño curricular para la educación básica del subsistema de educación de personas jóvenes y adultas de República Dominicana, garantiza la institucionalidad de la continuidad en básica, vivenciada en la experiencia piloto.

Los resultados de la sistematización aportan buenas noticias, pues indican que hay certezas en el camino iniciado. En relación al estilo de gestión de la política educativa, de la Dirección General al centro educativo, en ese pilotaje se identificaron:



- protagonismo de las direcciones distritales, con el compromiso de las direcciones regionales;
- trabajo coordinado del personal técnico de EDPJA con la dirección de los centros educativos;
- gestión del centro educativo centrada en los espacios de aprendizaje o grupos en los que se organiza;
- registro de participantes (matrícula), como insumo para la toma de decisiones y como mecanismo de rendición de cuentas;
- presencia en terreno y acción directa de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos acompañando el proceso.

En este empeño por buscar *estrategias alternativas* para generar acceso a básica y secundaria, y para favorecer la continuidad educativa, se le ha dado contenido a un conjunto de conceptos que constituyen la base de sustentación de la experiencia que se está llevando a cabo en el país. Los conceptos destacados son:

- *Continuidad educativa* es la oferta que da paso a los que superan la alfabetización inicial, es decir, indica que vamos más allá de la alfabetización; da paso a la educación básica, a la educación para el trabajo y a la secundaria para jóvenes y adultos.
- *Centros de aprendizaje* son los centros educativos configurados como verdaderos centros de aprendizaje de personas jóvenes y adultas.
- *Espacios de aprendizaje* son los grupos en los que se organiza o reorganiza el centro educativo.
- *Oferta de básica*. Se sostiene en un currículo con estructura modular, flexible en cuanto a la gestión pedagógica y administrativa. El centro presenta diferentes horarios, días de trabajo y ubicación del grupo (espacio de aprendizaje), y genera una dinámica interna y una presencia viva en su comunidad.
- Las figuras de *director o directora* de centro educativo y *coordinador o coordinadora pedagógica* cambian, de manera significativa, respecto del esquema tradicional, al asumir características de itinerante: no sólo están en el plantel, sino también en cada lugar del territorio donde hay un grupo o espacio de aprendizaje.
- *Centros integrados* son aquéllos en los que se articulan los diferentes niveles y modalidades del subsistema de EDPJA, facilitando la oportunidad al participante de moverse o transitar de un nivel a una modalidad.

## **Aspectos relevantes en la gestión de la política educativa de la EDPJA en República Dominicana**

### *La formación y capacitación de actores clave de EDPJA*

La formación y capacitación es un área sustantiva y un aspecto de carácter transversal a todos los procesos de la EDPJA para generar cambios cualitativos y sostenibles.

Desde 1997 se inició un proceso de diálogo con las universidades, con el propósito de que incluyeran en sus programas la formación de docentes para EDPJA; de ese proceso resultó la iniciativa del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC. El programa de especialidad y maestría en EDPJA se desarrolló en dicho Instituto durante la gestión del MINERD del 2005, acción sin precedentes en el país y en la mayoría de países de la Región de América Latina y el Caribe. Posteriormente se desarrolló un diplomado, en cinco rondas, en diferentes regiones del país, con énfasis en alfabetización y continuidad educativa en educación básica flexible, en el cual han participado 1,546 docentes, técnicos y directores de centros de educación básica, tanto del sistema educativo (educación formal), como de la sociedad civil (educación no formal).

Los procesos de formación tienen el propósito de lograr el desarrollo y la gestión de las políticas priorizadas, y favorecer que los actores de los procesos se apropien de los paradigmas, enfoques y visión con el objetivo de orientar la práctica y dar coherencia al proyecto educativo nacional. En el primer semestre del presente año se desarrolla el primer diplomado para docentes del nivel secundario en educación de personas jóvenes y adultas por áreas del conocimiento.

### *Los marcos normativos nacionales e internacionales*

Ha sido un largo recorrido desde el primer Plan Decenal de Educación (1992-2002), que constituyó un gran soporte para gestionar la política pública en EDPJA. En 1995, por primera vez el sistema educativo incorporó un currículo específico para educación básica de jóvenes y adultos, y la Ley General de Educación de 1997 reconoció la educación de personas jóvenes y adultas como subsistema. Posteriormente, en la Constitución de la República de 2010 se reconoció el derecho a la educación a lo largo de la vida, y así se contempla en la Ley 1-12 de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030.

En el 2011, el Consejo Nacional de Educación autorizó, mediante la resolución 421-11, *construir ofertas flexibles*, lo cual abrió las puertas para generar debates sobre la necesidad de *construir una nueva institucionalidad para la EDPJA*, adecuada a las necesidades de aprendizaje de la población, que integre diferentes niveles y modalidades. Ésta se sostiene en un currículo actualizado, con enfoque por competencias, de carácter modular, flexible, abierto, homologable, que supera la visión de un modelo de gestión centrado en gra-

dos y años, y la llamada educación nocturna como única opción para la población joven y adulta excluida del derecho a la educación.

Además de los marcos normativos nacionales, hemos tenido como referentes los marcos internacionales, los cuales proporcionan cohesión, fundamentos y conexión con la comunidad internacional. Al respecto, cabe destacar las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA), en particular, el Marco de Acción de Belem 2009, los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, y las Metas 2021, entre otras.

### *Alianzas estratégicas*

En la gestión de la política nacional se han establecido alianzas estratégicas para el desarrollo de diferentes procesos y componentes del subsistema con diversos actores, entre ellos, organizaciones nacionales e internacionales de la sociedad civil comprometidas con la EDPJA. A nivel internacional destacan el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Unesco, la Unión Europea (a través del Programa de Apoyo Presupuestario al Sector de Educación de República Dominicana, PAPSE II), y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal), entre otras, así como de amigos y amigas especialistas en el campo, del ámbito latinoamericano y caribeño, aunque algunos de ellos ya no están con nosotros.

### *Evaluación de aprendizajes*

Si bien hay una cultura institucional de participar en pruebas nacionales para la certificación de nivel básico y secundario, para la implementación de estas pruebas en la EDPJA se han realizado adecuaciones. Por ejemplo, frente al gran ausentismo de los estudiantes se propuso, en coordinación con la Dirección de Evaluación de la Calidad, cambiar el horario para los fines de semana, con resultados de asistencia que superan el 90 por ciento. Esto confirma la necesidad de ajustar la gestión de los procesos a las condiciones y necesidades de la población para lograr mejores resultados.

En la actualidad se cuenta con la Ordenanza 1-2016, que introduce cambios previendo facilitar, en el futuro, los procesos de acreditación de aprendizajes y certificación de niveles, y que éstos expresen el desarrollo de las competencias previstas a nivel curricular para los niveles correspondientes (básica y secundaria). En un trabajo multidisciplinario, el diálogo con los especialistas de evaluación requiere sistematicidad; hay situaciones novedosas de la educación de personas jóvenes y adultas que plantean retos y desafíos frente a los cuales no tenemos respuestas terminadas, por ejemplo, en relación a la flexibilidad de la oferta, los aprendizajes no formales y el carácter heterogéneo de la población. Aún hay preguntas sin responder sobre cómo evaluar los resultados de procesos masivos de alfabetización. Se plantea cierta tensión entre lograr resultados de calidad y el carácter masivo de esos procesos.

### *La inversión*

Finalmente, no podemos dejar de abordar el tema del presupuesto para la EDPJA. En República Dominicana, desde el 2013, se cumple lo estipulado sobre el presupuesto en la Ley General de Educación 66-97, que consigna que por lo menos 4 por ciento del Producto Interno Bruto se dedique a Educación. Esto ha repercutido favorablemente en el presupuesto de la EDPJA.

### **Desafíos en proceso para la gestión de una política nacional**

- Continuar con el proceso de búsqueda para la construcción de una *nueva institucionalidad* que garantice el derecho a la educación a más de 3 millones de personas, de 15 años y más, no alfabetizadas, o sin educación básica o secundaria.
- Institucionalizar y fortalecer el trabajo con las diferentes instancias del sistema educativo, de manera sistémica, para dar respuesta eficaz a la educación de personas jóvenes y adultas.
- Crear los mecanismos de reconocimiento, certificación y acreditación de aprendizajes, teniendo como sustento la aplicación de la Ordenanza 1/2016 sobre pruebas nacionales. Diseñar y aplicar pruebas diagnósticas para propiciar el acceso y el tránsito de un módulo a otro, en particular a los que concluyen la alfabetización inicial y se integran a la básica o a capacitación para el trabajo.
- Concluir el diseño e implementación del currículo modular, en los niveles básico y secundario.
- Institucionalizar la reorganización de los centros de Educación Básica y las Escuelas Laborales desde una perspectiva flexible, mediante los instrumentos institucionales correspondientes.
- Asignar docentes de EDPJA a tiempo completo. En las experiencias piloto los directores regionales y distritales han asumido, en coordinación con la Dirección de Recursos Humanos, la responsabilidad de ubicar y asignar docentes a tiempo completo en la básica flexible, como práctica para superar la dispersión de docentes de EDPJA. Los resultados se recogen en la sistematización referida (MINERD/OEI, 2018).

### **Desarrollo de nuevas modalidades para facilitar la inclusión**

- En la actualidad se está formulando un proyecto de bachillerato virtual, como opción para facilitar el acceso a ese nivel. También se prevé educación a distancia para educación básica.
- Creación de sistema de acreditación para los niveles de básica y secundaria para dominicanos residentes en el exterior, coordinado con el Ministerio de Relaciones Exteriores.

- Creación y fortalecimiento de centros existentes de educación básica y secundaria en recintos de personas privadas de libertad.
- Desarrollo masivo de políticas de formación de docentes que trabajan con poblaciones de jóvenes y adultos (básica, secundaria y escuelas laborales).
- Desarrollo de una política de comunicación con fines de sensibilizar y apoyar los retos que como país tenemos en materia de EDPJA.

Concluimos reiterando la convicción de que avanzamos con el trabajo en equipo, sustentado en prácticas transparentes y relaciones entre iguales, asumiendo cada uno la función que le corresponde, en función del bien común. Los procesos se acompañan en terreno, de cerca con los protagonistas, aprendiendo juntos.

“Como servidora pública, siento la necesidad de superar la burocracia obstaculizadora, que no permite avanzar en lo que nos proponemos como país; y personalmente, como ciudadana y educadora, estoy comprometida desde una función de servicio, para hacer realidad que dominicanos y dominicanas puedan ejercer el derecho a la educación con dignidad, en nuestro territorio y en cualquier lugar del mundo, como se está previendo en la ejecución de la política educativa.”

### Lecturas sugeridas

CAMILO, MIRIAM (2008), *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en la República Dominicana*, Pátzcuaro, CREFAL/CEAAL.

CAMILO, MIRIAM (2016), “El Plan Nacional de Alfabetización “Quisqueya Aprende Contigo”. República Dominicana”, *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, núm. 3, en: <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3>

CARUSO, ARLÉS, MARIA 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. Informe regional*, Pátzcuaro, CREFAL/CEAAL.

### Documentos de política

MINERD/OEI (2016), “Aportes para una nueva institucionalidad de la educación de personas jóvenes y adultas en la República Dominicana”, República Dominicana, en: <http://elnacional.com.do/especialistas-ven-a-republica-dominicana-como-un-referente-y-ejemplo-en-materia-de-alfabetizacion-y-educacion-de-adultos/>.

MINERD/OEI (2016), "Más allá de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en la República Dominicana" [preliminar], F. Cabrera, R.M. Torres y M.E. Letelier.

MINERD/OEI (2018), "Resumen ejecutivo. Sistematización sobre continuidad educativa y derecho a la educación en República Dominicana" [preliminar], Francisco Cabrera, República Dominicana, en: <http://oei.org.do/Oei/Noticia/sistematizacion-del-proceso-educacion-continua-rd>

MINERD/OEI/PAPSEII (2016), ¿Después de la alfabetización qué? Relatoría del Seminario iberoamericano sobre Nueva Institucionalidad de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, República Dominicana, en: <https://www.papse2.edu.do/images/pdf/InformesProyectos/SubsistemaAdultos/RelatoriaSeminarioProvisionalWeb.pdf>

MINERD-DGEA (2012), "Sistema de gestión del modelo flexible de educación básica de personas jóvenes y adultas en la República Dominicana" [preliminar], en: [http://www.educando.edu.do/files/2613/4885/6248/Sistema\\_Gestion\\_Modelo\\_Flexible\\_Educacion\\_Basica\\_Jovenes\\_adultasi.pdf](http://www.educando.edu.do/files/2613/4885/6248/Sistema_Gestion_Modelo_Flexible_Educacion_Basica_Jovenes_adultasi.pdf)

MINERD-DGEA/OEI (2015), "Recorrido de un gran aprendizaje. Sistematización de la capacitación y experiencia de alfabetizadores", Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo, Lola Cendales, Jorge Posada y Miriam Camilo, República Dominicana.

MINERD-DGEA/OEI/UE/AECID (2014), "Pautas para la Implementación de la Educación Básica Flexible de personas jóvenes y adultas" [preliminar], República Dominicana, en: <http://www.papse2.edu.do/images/pdf/publicaciones/PautasImplementacinEBFPIA-P.pdf>

MINERD-DGEA/UE/AECID (2016), "Diseño curricular del nivel básico, 1er. y 2do. Ciclo para Educación de Personas Jóvenes y Adultas" [preliminar], Rep. Dominicana, en: [http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2018/04/curriculo-adulto\\_Curriculum-3\\_-\\_Cuerpo-4-8-2017\\_-reducido.pdf](http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2018/04/curriculo-adulto_Curriculum-3_-_Cuerpo-4-8-2017_-reducido.pdf)

Ordenanza 1- 2018, que establece el currículo de educación básica de personas jóvenes y adultas, en: <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2018/06/ordenanza-1-2018-Educacion-de-Adultos.pdf>

Plan Nacional de Alfabetización "Quisqueya Aprende Contigo": <http://digepep.gob.do/quisqueya-aprende-contigo>

Sobre la modalidad de secundaria a distancia, ver: <https://www.listindiario.com/la-republica/2018/02/27/504425/danilo-dice-desarrollaran-modalidad-de-escuela-secundaria-a-distancia>

## A B S T R A C T S

**Public policy challenges for learning and education with young and adult persons in Latin America and the Caribbean**

MARIA CLARA DI PIERRO

This article presents a general framework on the situation of young and adult persons' education in Latin America and the Caribbean, specifically regarding public policies geared towards this particular field. It also provides a synthesis of the challenges facing the issue. International gatherings headed by United Nation's institutions and their usefulness as "temporal and conceptual borders" —i.e. with great capacity to place certain topics in national agendas, but with low effects as far as results go— are also considered. The strategic relevance of young and adult persons' education is highlighted and contrasted with the marginal position it still holds in national policies and, above all, in budgetary considerations. Regarding challenges, the specific situations of the most disadvantaged and less schooled populations —youth, migrants, indigenous and the elder among others— are touched upon.

**Literacy in the 21st. Century: A consideration from Latin America and the Caribbean**

MARÍA EUGENIA LETELIER GÁLVEZ

This article ponders present challenges faced by literacy, taking into account the evolution of the concept and its specific features in Latin America and the Caribbean. It undertakes revision beginning in the 1950s, when literacy was understood as an ability acquired by connecting sounds to graphemes. Under the lifelong learning vision, literacy focuses on guaranteeing the necessary conditions for people to read and write as well as continue to learn throughout their lifetime. To advance this perspective in the Latin-American context, characterized by diversity and inequity, it is posed, among other things, that literacy should be part of the permanent educational policies of young and adult persons, and should be developed through flexible and modular packages, adjusted to the life and work conditions of the target populations. Public policies must support the full acquisition of literacy as an act of social justice and an exercise of citizenship.

**Migration and literacy in the Americas**

LESLEY BARTLETT Y GABRIELLE OLIVEIRA

Migratory streams in the Americas have increased notably during the past decade. This translates into 6 important challenges to education, described in this article as: 1) the falling behind in school of children and youth who remain in their home-towns when their parents migrate; 2) children who migrate with their parents and face conditions of poverty and limited access to education; 3) youngsters that abandon their basic education when they plan to migrate, as they perceive no advantage in furthering their education; 4) educational and work disadvantages due to not knowing the language of the receiving country; 5) governments' priorities rest in children's and adolescents' education, and very meager resources are allocated to the attention of migrant populations; 6) the separation of families and alienation of children and youth due to deportations. This last situation urges countries to effect changes in their policies and practices at the transnational, national and local levels to care for the needs of migrant populations.

**The path from Belem to Suwon: A Latin American perspective**

TIMOTHY D. IRELAND

Suwon's Mid-Term Review (2017), between Belem and the VII Conference to be held in 2021, proposed to review adults' learning and education's state of the art globally. The aim was for every country to ponder upon the commitments and responsibilities each took on when joining Belem's Framework for Action (BFA) in 2009. Suwon's meeting was also concerned with adults' learning and educa-

### Which direction are education policies towards young and adult persons taking? An international, Latin American and local perspective

MARCELLA MILANA

tion's contribution to the Sustainable Development Agenda (SDG) and the Education Agenda of 2030. Regarding Latin America and the Caribbean, the report of adult education presented by the CEAAL underscores that: 1) instructional and compensatory functions of the region's adult education fall quite short from fulfillment of acquisition of "21st century skills"; 2) there is low financing and reduced cooperation; 3) there is exclusion of subjects from the definition of curricula, contents and structure; 4) there is a lack of quantitative information in the countries of the LAC region.

CONFINTEA VI's mid-term review monitored advances in global agreements relative to adult education (*Belem Framework for Action*, 2009, and UNESCO's *Recommendation on Adult Learning and Education*, 2015) and also discussed expectations of states, party to the United Nations, regarding young and adult education's contribution to global transformation. The article describes: 1) progress of international policies towards young and adult persons' education since the 1940s; 2) Iberian American and Latin American public policies for this modality, particularly the Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica 2007-2015, and the Education Targets (2010), both linked to the Millennium Development Goals. The text also tackles some outcomes of the qualitative research the author undertook of international education policies for young and adult persons in basic and secondary levels in Buenos Aires, São Paulo and João Pessoa.

### The challenges of innovating: The 2009 Plan of the Basic Middle Education Cycle in Uruguay

VERÓNICA FILARDO

This article analyzes implementation of the Plan 2009 Basic Cycle of Uruguay, oriented towards the over 21 years of age population which has not begun or completed the basic cycle of middle education. In Uruguay, access to middle education exceeds 90 per cent of the young between 12 and 15 since twenty years ago. However, graduation rates are the lowest in the regional ranking. Plan 2009 is experimental; it is implemented in 7 of the 289 public schools in Uruguay, with an annual average of 2,400 participating students (2009-2013). Curricular organization is set apart from the usual basic cycle in that: it is shorter; training is not based on contents and subjects but in skills acquisition, as well as in evaluation; curriculum is organized in areas of knowledge and tackled in projects which bring together several fields. The Plan's evaluations show students and teachers high satisfaction, as well as an increase in graduation rate from 27 per cent in 2009, to 45 per cent in 2012.

### Acknowledgement of acquired learning through experience in adults' education policy in Portugal

CARMEN CAVACO

Acknowledgement, validation and certification of knowledge acquired through experience was implemented in Portugal since 2001, framed in policies focused on adults with little schooling, with the aim of increasing school certification. This process is undertaken in the network of Grading Centers (*Centros Califica*) which, by 2018, numbered 299. Between 2001 and 2010, 21 per cent of low schooling levels' adult population living in Portugal enrolled in these centers. The process of acknowledgement and validation of knowledge acquired through experience is based on a set of benchmarks linked to key competencies. The student is accompanied by the center's personnel in her/his decision to enroll in adult classes or to begin a process of acknowledgement, validation and certification. The text analyzes the results of a research done in 12 *Centros Califica*, with information provided by students and participants of the technical teams. One of the cross-cutting effects identified by the researcher is the personal trust and fulfillment felt by students, which has a positive impact in their life project.



## University experience in Argentinian prisons

JUAN MARTÍN CASTRO, FRANCISCO SCARFÓ Y ANDREA GODOY

The need to guarantee the right to education of all populations, including those that live in confinement, has been recorded in international agreements and in the specific legislations of many nations. In Latin America, Argentina is acknowledged as one of the most advanced societies regarding university level education within the prison system. Since over a decade ago, several universities have developed outreach and development projects geared at university level studies in jails. This is the case of the Universidad Nacional de La Plata (UNLP). This paper describes the situation of imprisoned population in Argentina, as well as the difficulties involved in the development of educational programs for them. It touches upon some of the formal and informal education programs run by the UNLP, geared towards fulfillment of government's provisions vis-a-vis implementation of the right to education in prison. Work devoted to education for people in confinement not only shows positive results for the population part of its programs, but also an effect on the strengthening of the legislative framework of the University itself, directed at improving and widening educational activities with the imprisoned population.

## Training of indigenous professors at Roraima's Federal University

Ethical and epistemological foundations of a differentiating, critical and liberating pedagogical practice in the Intercultural B.A.

GEISEL BENTO JULIÃO

This paper deals with devaluation of indigenous knowledge in traditional school's curriculum; its goal is to make the ethical and epistemological foundations of a *differentiated, critical and liberating* pedagogy explicit, based on valuing indigenous knowledge. The analysis is done around the Licenciatura Intercultural (Intercultural B.A.) of the Universidad Federal de Roraima, where indigenous professors are trained. The historical itinerary of indigenous education is divided into two parts: integrationism, up to the sixties and seventies of last century and, later, a perspective based on recognition of indigenous knowledge, erected from indigenous communities themselves. The ethical foundation of this practice lies in the production, reproduction and development of the material and cultural life of the different Brazilian indigenous peoples. It has implied changes in every level: legal, teachers' education, contents and curricular design on the basis of a non-integrationist theoretical and epistemological discussion.

\*\*\*

## Breaking preconceptions down, organizing hope

MIRIAM CAMILO RECIO

Miriam Camilo is presently General Director of Young and Adult Persons Education in the Education Ministry of Dominican Republic. With a career of 40 years as a popular educator and promoter of literacy and education of youth and adults, she is an emblematic actor in education's management and practice in this field, not only in her country, but in Latin America as a whole. In her text she reviews progress in public policy —training of actors involved in adult education, changes in normative frameworks, evaluation of learning and investment— and superficially describes some programs and actions, such as the basic education and education for employment offer, in flexible modality, which began in 100 centers nationally. Some of the challenges mentioned are: creation of a new institutionality and strengthening of instances dedicated to this modality within the education system; creation of mechanisms for the acknowledgement, certification and accreditation of learning; institutionalizing the reorganization of basic education centers and work schools with flexibility in mind; and assigning full time young and adult persons' education professors.

## S E M B L A N Z A S

**Lesley Bartlett**

Profesora de Educación y (por afiliación) de Antropología en la University of Wisconsin-Madison (Estados Unidos). Sus intereses están centrados en los estudios de alfabetización y migración. Con base en su entrenamiento en Antropología y su trabajo en el campo internacional de la educación comparada, obtuvo su Doctorado en Antropología en la University of North Carolina, Chapel Hill. Realiza prácticas docentes en Tanzania. Es autora, coautora y coeditora de *Additive Schooling in Subtractive Times: Bilingual Education and Dominican Immigrant Youth in the Heights* (2011), y *Refugees, Immigrants, and Education in the Global South* (2012); y autora de "The Word and the World: The Cultural Politics of Literacy in Brazil", publicado en *AnthroSource* en 2012.

**Geisel Bento Julião**

Profesor indígena de las etnias Wapichana y Macuxi. Es coordinador pedagógico en el Centro Regional de Educación Indígena Kuruwachi, en la región Tabaió. Graduado en Pedagogía y Licenciatura Intercultural, posee Maestría y Doctorado en Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, donde desarrolla investigaciones sobre la construcción social del currículo en el contexto de las escuelas indígenas del Estado de Roraima, Brasil.

**Miriam Camilo**

Educadora de profesión y por opción. Es Directora General de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Fue parte del equipo gestor del Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo y actualmente forma parte del equipo técnico. Tiene estudios de licenciatura y maestría en Educación, y especialidades en Formación de Formadores y Educación de Jóvenes y Adultos. Fue fiscal del Consejo de Educación Popular de Adultos para América Latina y el Caribe (CEAAL) en tres oportunidades no consecutivas, por elección. Actualmente es

integrante del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas de ese Consejo. Coordinó la Jornada Nacional de Alfabetización 1997-2000 y la transformación curricular de la EDPJA (plan decenal 1992-2002). Ha sido responsable de la coordinación de toda la producción del subsistema de educación de adultos del MINERD del 2011 a la fecha. Es enlace entre el MINERD y el CREFAL por designación del Ministro de Educación.

**Carmen Cavaco**

Doctorada en Ciencias de la Educación/Formación de Adultos por la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidade de Lisboa. Es docente e investigadora del Instituto de Educación de esa misma Universidad en el área de Formación de Adultos. Investiga y publica en los temas de formación experiencial, políticas públicas de educación y formación de adultos no escolarizados o con poca escolaridad, reconocimiento y validación de conocimientos adquiridos en la experiencia e investigación biográfica.

**Juan Martín Castro**

Maestrando con mención en Derecho Penal en la Universidad Nacional de La Matanza, Provincia de Buenos Aires. Abogado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Colaborador desde el año 2012 en el área de Educación en Contextos de Encierro de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Desde 2017 está a cargo de la dirección de este programa. Es integrante del Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles (GESEC).

**Maria Clara Di Pierro**

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, Brasil. Es Licenciada en Geografía por esa misma Universidad y obtuvo Maestría y Doctorado en Educación en la Universidad Católica de São Paulo. Realizó formación post-doctoral en el Teachers College, Columbia University (EUA). Lleva a cabo investigaciones sobre políticas de alfabetización y educación de jóvenes

y adultos, educación rural y educación popular. Participó en la organización no gubernamental Ação Educativa y en el CEAAL, y colaboró en investigaciones del CREFAL y de la UNESCO. Sus publicaciones pueden consultarse en el sitio web [www.mariaclaradipierro.com.br](http://www.mariaclaradipierro.com.br).

### Verónica Filardo

Profesora titular del Departamento de Sociología-Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (UDELAR) (Montevideo, Uruguay). Doctora en Sociología por la Universidad de Granada, España; Magister en Sociología en la UDELAR. Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-ANII). Coordinadora del Grupo de Estudios Urbanos y Generacionales. Coordinadora del Diploma Jóvenes-Juventudes y Políticas Públicas (UDELAR). Líneas de investigación: jóvenes, políticas públicas, educación y territorios.

### Andrea Godoy

Licenciada en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Presidenta del Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles (GESEC). Coordinadora General de la Red Latinoamericana de Investigadorxs sobre Educación en Cárceles (Red Latisec). Referente en el Programa Red de Oportunidades del Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET) sobre contexto de encierro. Acompañante terapéutica, egresada del Instituto Superior Biomédico (Provincia de Buenos Aires).

### Timothy D. Ireland

Es profesor de los programas de Educación y Derechos Humanos, Ciudadanía y Políticas Públicas en la Universidad Federal de Paraíba (Brasil) y preside la oficina de Educación de Jóvenes y Adultos de la UNESCO. Sus principales líneas de investigación se refieren a la educación en prisiones, el uso de medios digitales en los procesos de alfabetización y la política internacional en aprendizaje y educación a lo largo de la vida. Fue director nacional de la oficina de Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil de 2004 a 2007 y punto focal para CONFITEA VI como parte de la oficina de la UNESCO con sede en Brasil. Entre sus principales libros están: *Adult Education in Retrospective:*

*60 years of CONFITEA* (UNESCO, 2014), y *Education and other Modes of Thinking in Latin America* (Routledge, 2016), en coautoría con Robert Aman.

### María Eugenia Letelier

Socióloga, Magíster en Sociología y Doctora en Educación. Se ha desempeñado en diferentes ámbitos de trabajo: en políticas públicas, a través del diseño y coordinación de proyectos nacionales y de políticas de gestión educativa comunal; en el ámbito internacional a través de consultorías realizadas en América Latina y el Caribe; en educación superior a través del ejercicio de la docencia en pre y posgrado, del diseño y coordinación de procesos de innovación curricular e inclusión; en educación popular en diferentes espacios comunitarios. Autora de libros y artículos sobre alfabetización y educación de adultos, escolarización e inserción en el mercado de trabajo, innovación curricular y evaluación para el aprendizaje.

### Marcella Milana

Doctorada por la Universidad de Roma Tres (Italia). Ha trabajado durante 10 años en la Universidad Aarhus, de Dinamarca, y actualmente es profesora asociada en la Universidad de Verona (Italia), donde dirige el Centro Global de Investigación y de Estudios Comparados en Política de Educación y Aprendizaje de Adultos (IRC-GloCoPos, por sus siglas en inglés). Investiga la política, las políticas públicas y la gobernanza en aprendizaje y educación de adultos y actualmente colabora en ENLIVEN, un proyecto europeo en el que investiga cómo incrementar la eficiencia de las intervenciones en los sectores de educación de adultos. Recientemente coeditó con S. Webb, J. Holford, R. Waller y P. Jarvis el libro *The International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (Palgrave Macmillan, 2018).

### Gabrielle Oliveira

Profesora asistente del área de Educación en la Lynch School of Education, Boston College (Estados Unidos). Se graduó de licenciatura en Brasil, su país de origen, y obtuvo los títulos de Maestría y Doctorado en la Universidad de Columbia, donde también obtuvo una beca para trabajar en su disertación, por parte de la Academia

Nacional de Educación y la Fundación Spencer. Sus intereses actuales están centrados en los temas de maternidad e infancia, migración y educación. Ha realizado un trabajo muy extenso en Estados Unidos con inmigrantes mexicanos, dominicanos y brasileños. Su primer libro, *Motherhood across Borders: Immigrants and their Children in Mexico and New York*, salió en junio de 2018, publicado por la NYU Press.

### **Francisco Scarfó**

Magíster en Derechos Humanos por el Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y

Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Licenciado y profesor en Ciencias de la Educación en la UNLP. Docente en Educación Primaria de Adultos en cárceles desde el 1992 hasta la actualidad (E.E.P.A. N° 721, U.P. N° 10, 34 y 45 de La Plata, Provincia de Buenos Aires). Coordinador y docente del seminario-taller "Educación en la privación de la libertad" en sus 35 ediciones en Argentina, Bolivia y México. Fundador del Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles (GESEC) y actual referente de la coordinación pedagógica y de asesoría investigativa.



## Ampliando voces: la educación de personas jóvenes y adultas desde la mirada de los sujetos e investigadoras/es de este campo

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)

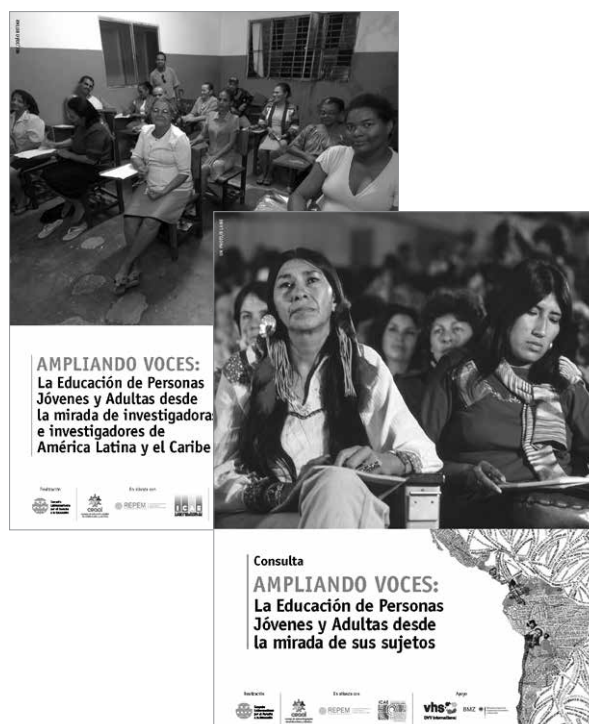
[www.campanaderechoeducacion.org](http://www.campanaderechoeducacion.org)

<http://v2.campanaderechoeducacion.org/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.htm?download=413%3A2017-11-09-13-41-09>

<http://v2.campanaderechoeducacion.org/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.htm?download=395%3A2017-03-22-16-34-15>

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) es una red plural de organizaciones de la sociedad civil presentes en 16 países de la región, que actúa en defensa del derecho humano a la educación transformadora, pública, laica y gratuita para todos y todas, a lo largo de la vida y como responsabilidad del Estado.

En el marco de esa lucha, acompaña los principales debates en torno a la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), y en tal sentido ha participado activamente en los procesos preparatorios y las diversas instancias de seguimiento a la VI Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas (CONFITEA VI). Su articulación sostenida con otras redes permitió impulsar y llevar adelante en su momento el Foro Internacional de la Sociedad Civil (FISC), evento de carácter mundial realizado en Belém (Brasil) en el año 2009, cuyo propósito fue



coordinar la participación en la CONFITEA VI con los diferentes movimientos, redes y organizaciones de la sociedad civil que luchan por el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas.

Además de estas acciones, la Campaña promovió una iniciativa titulada “Ampliando voces: miradas y propuestas para la educación de personas jóvenes y adultas en la perspectiva de sus sujetos”, que nació a partir de la Reunión Regional de Seguimiento de la CONFITEA VI (México, 2011), en la que se constató la ausencia de las voces y perspectivas de educadoras/es y educandas/os. Es así que desde el año 2011, la CLADE despliega un proceso de escucha que apunta a colocar a los sujetos de EPJA en el centro del debate sobre las prácticas y políticas educativas, y que tiene como eje fundamental recoger sus demandas, expectativas, testimonios, vivencias, reflexiones y recomendaciones.

Asimismo, del 2013 al 2015, en alianza con otras redes regionales y globales, la CLADE impulsó la incorporación de la EPJA en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el Marco de Acción para la Educación 2030, que fueron adoptados en el 2015. Ese proceso evidenció una débil priorización de la EPJA como un derecho humano fundamental, en particular en lo que toca a las personas adultas y adultas mayores. Aunque se logró parcialmente su reconocimiento en el marco de las metas, ya que se hace mención a la EPJA en los ODS, ha quedado incorporada desde una visión reduccionista.

A nivel regional, se sigue insistiendo en la necesidad de avanzar en la garantía del derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. Se observa la persistencia de importantes desafíos en este campo y la existencia de demandas educativas de diversos sectores de la población aún no contempladas, como las comunidades indígenas, mujeres, población rural, personas privadas de libertad, con discapacidad, migrantes y adultas mayores. Asimismo, sigue pendiente la necesidad de consolidar la EPJA como una prioridad en las agendas políticas y avanzar en políticas públicas educativas que den respuesta a un adecuado nivel de financiamiento, cobertura, calidad, inclusión y participación.

El Informe Mundial sobre Aprendizaje y Educación de Adultos (GRALE) de la UNESCO, que da seguimiento a los avances en materia de educación de personas jóvenes y adultas a nivel mundial (en particular los compromisos que contrajeron los Estados en la CONFINTEA VI), destaca, en su última edición (2016), que a pesar de que los países afirman haber progresado en sus marcos normativos y políticos desde el año 2009, aún hay alrededor de 758 millones de personas adultas, entre ellas 115 millones con entre 15 y 24 años de edad, que no logran leer ni escribir adecuadamente. En lo que se refiere a América Latina y el Caribe, a pesar de que 83 por ciento de los 24 países que participaron de la última edición del GRALE reportaron haber tenido un progreso significativo desde el año 2009, en nuestra región 32 millones de personas adultas aún son

analfabetas. Los países han reportado avances, por ejemplo, en materia de fortalecimiento de la esfera de las coordinaciones interministeriales para la EPJA y en el ámbito de la participación (60 por ciento de los países relata haber aumentado la participación de los sujetos de la EPJA). Sin embargo, 36 por ciento de ellos gasta menos de 1 por ciento de sus presupuestos públicos en esta modalidad.

Ante este panorama, asociado a un contexto regional con tendencias regresivas en el campo de los derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación, y en el marco del seguimiento a la Agenda de Educación 2030 y de la revisión de medio término de la VI CONFINTEA +6, que tuvo lugar en Suwon, República de Corea, del 25 al 27 de octubre de 2017, la CLADE impulsó, en alianza con el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), el Consejo Internacional para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (ICAE) y la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM), entrevistas y consultas que dieron origen a dos publicaciones: *Ampliando voces: la educación de personas jóvenes y adultas desde la mirada de sus sujetos* y *Ampliando voces: la educación de personas jóvenes y adultas desde la mirada de investigadoras e investigadores de América Latina y el Caribe*, lanzados respectivamente en marzo y noviembre de 2017.

El primer libro reúne reflexiones, experiencias, aportes, aspiraciones y miradas sobre los avances y desafíos de la EPJA en los últimos años, en materia de políticas educativas y prácticas institucionales, a partir de una consulta en línea a sujetos de esta modalidad en la región: educadoras/es y educandas/os. La consulta estuvo disponible del 8 de agosto al 31 de octubre de 2016 a través del Portal Ampliando Voces de la CLADE. De esta manera se recabó un total de 289 respuestas, y se recibieron además 190 formularios en formato papel, estos últimos correspondientes a estudiantes. Fueron en total 340 respuestas de estudiantes que participan en programas de EPJA de la región: 177 mujeres y 148 hombres (15 no especificaron). Las personas que respondieron tenían entre 13 y 83 años, aunque la mayoría fue-

ron jóvenes de entre 15 y 20 años. Las personas que participaron son de siete países (Brasil, Colombia, Ecuador, Honduras, Perú, México y Venezuela), la mayoría mexicanas y peruanas, de aproximadamente una veintena de localidades.

En relación con las y los educadores, se recibieron 137 respuestas (83 mujeres y 54 hombres), con edades comprendidas entre 19 y 75 años, procedentes de 13 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela) y más de 60 localidades diferentes. La consulta fue abierta a la participación de educandos/as y educadores/as de todo tipo de iniciativas de educación de personas jóvenes y adultas.

Complementariamente, se realizaron 15 entrevistas a investigadores/as o especialistas en este campo de la educación de 12 países de nuestra región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua, República Dominicana, Perú, Paraguay y Uruguay. Las personas entrevistadas están, en su mayoría, vinculadas a universidades públicas en sus países y a organizaciones y redes de educación de personas jóvenes y adultas y educación popular. Se presentan los textos completos de 12 de estas entrevistas en la publicación *Ampliando voces: la educación de personas jóvenes y adultas desde la mirada de investigadoras e investigadores de América Latina y el Caribe*, las cuales fueron realizadas con: Marieta Lorenzatti (Argentina), Benito Fernández (Bolivia), Timothy Ireland y Débora Jeffrey (Brasil), Jorge Osorio (Chile), Francisco Cabrera (Guatemala), Gloria Hernández (México), Yadira Rocha (Nicaragua), Carmen Colazo (Paraguay), César Picón (Perú), Susana Doñé (República Dominicana) y Jorge Camors (Uruguay).

Si bien la consulta a educadoras/es y educandos/os, y las entrevistas realizadas no pretendían ser un relevamiento definitivo sobre la situación de la EPJA en el continente latinoamericano y caribeño, es necesario hacer hincapié en el hecho de que este proceso —y los resultados alcanzados— permiten una importante aproximación a la situación de esta

modalidad en la región desde los aportes brindados por las personas más directamente involucradas en este campo. Este tipo de contribución, que dialoga directamente con los sujetos de la comunidad educativa, suele no estar presente en los procesos de revisión de los compromisos internacionales, y se hace más necesaria en momentos que apuntan hacia una tendencia a la disminución de espacios de participación y consulta de la sociedad civil organizada y a la comunidad educativa en diferentes países del continente.

Es así que los resultados de esta consulta se orientan a un doble objetivo: son una valiosa evidencia para contribuir a trazar un panorama regional —y, por tanto, una herramienta de incidencia en la agenda política educativa—, y también constituyen un insumo sustancial para el proceso de balance intermedio de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos.

Desde las perspectivas de educadores/as y estudiantes de la EPJA, a grandes rasgos las respuestas recibidas apuntan a ciertos logros puntuales en la esfera de los marcos normativos —e incluso de políticas educativas— que marcan un avance en el reconocimiento a esta modalidad educativa, pero también la persistencia de una serie de desafíos a superar. Se enuncian en especial: la escasa prioridad que desde el ámbito gubernamental y de actuación de las autoridades educativas se le asigna a la EPJA, lo que también se evidencia en la baja asignación de recursos financieros y presupuestarios; desafíos en materia de cobertura, accesibilidad, calidad, temporalidad y fragmentación de las iniciativas existentes; escasa formación inicial y continuada de los/as educadores/as; poco desarrollo de procesos de evaluación, seguimiento y monitoreo; y la necesidad de un mayor reconocimiento de espacios de participación para los sujetos de la comunidad educativa y actores de la sociedad civil en los procesos de toma de decisiones.

Las recomendaciones de las y los educandos/os de la EPJA se dirigen, en su gran mayoría, a aspectos de la infraestructura y disposición de los espacios

educativos (piden, por ejemplo, salones más grandes, mejores y más cómodos) y la necesidad de más y mejores materiales y mobiliario (especialmente libros, pero también demandan más sillas, mesas y pizarrones). Reivindican, además, la incorporación de biblioteca, sala de cómputo y campo deportivo en sus centros, y mayor orden y limpieza en las instalaciones (baños, salones). Pese a que se destaquen positivamente los métodos de enseñanza utilizados, los y las estudiantes también mencionan con relativa frecuencia la necesidad de mejorar algunos aspectos pedagógicos, pues piden clases más divertidas y que sean más cortos los grados. Es oportuno resaltar que algunas de esas sugerencias dejan entrever graves problemas de calidad de los espacios educativos: falta de luz, dificultad de acceder a espacios de talleres formativos en silla de ruedas, falta de mobiliario y materiales elementales como sillas y mesas, y la ausencia de un espacio exclusivo para la EPJA, ya que muchas veces no existe una escuela de personas adultas en la comunidad y la atención de niños y adultos ocurre en un mismo espacio.

Respecto a otros programas educativos que a las y los estudiantes de EPJA les interesaría cursar, apuntan proyectos específicos de formación para determinados oficios y el autoempleo, y a proyectos educativos variados sobre arte y cultura (talleres de arte, baile, teatro, danza, pintura y canto), deportes (natación, aeróbic, volibol y boxeo, entre otros) e idiomas extranjeros (principalmente el inglés). Ya en forma más puntual se menciona la promoción del liderazgo y, en el caso de las mujeres, lo asocian a desenvolverse mejor. También solicitan iniciativas de promoción de la lectura, habilidades matemáticas y dibujo, entre otros temas.

Otras recomendaciones de educadores/as, por su parte, van en el sentido de impulsar y reforzar las políticas educativas en ese campo, que, desde su perspectiva, siguen sin recibir la atención que merecen. Se destacan las sugerencias que hacen hincapié en los aspectos financieros y presupuestarios (más inversión pública en formación docente específica, mejorar la calidad, ampliar y diversificar la oferta,

etc.), de tal modo que la “modalidad deje de tener un carácter marginal en las políticas públicas”, como opina un educador brasileño.

La cuestión de la accesibilidad y la ampliación de oportunidades educativas y formativas para las personas jóvenes y adultas del continente es recurrente: tanto educadores/as como especialistas demandan “mayor cobertura de opciones de estudio”, “más espacios formativos gratuitos y con flexibilidad de horarios”, y “políticas de descentralización” que acerquen esos espacios a los/as estudiantes. Asimismo, los/as educadores/as reivindican acciones que piensen las particularidades de cada contexto, las necesidades de cada educando. Entre los grupos mencionados están: las mujeres, las personas jóvenes y las mayores, los grupos étnicos y migrantes, y las personas desmovilizadas del conflicto armado interno en Colombia “que se van a reincorporar a la vida civil y tienen deseos de retomar los estudios que dejaron atrás”. Otro aspecto que se subrayó fue la necesidad de desarrollar acciones de comunicación, difusión y concientización sobre el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas, las actividades y programas ofertados en su localidad y las “ventajas del aprendizaje”, para tratar de despertar el interés social por la EPJA.

El apoyo a la sociedad civil y a las acciones comunitarias y locales es otro elemento a destacar entre las recomendaciones realizadas por los/as educadores/as consultados/as, así como que el Estado apoye las experiencias educativas innovadoras y exitosas que tienen los movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y demás entidades locales. Además, los/as educadores/as piden que se establezcan canales de diálogo con organizaciones estudiantiles, comunitarias y redes de educadoras/es, incluyendo aquéllas que actúan en las cárceles.

Finalmente, hay recomendaciones de las y los educadoras/es más estrictamente relacionadas con la formación y sus condiciones laborales: además de reivindicar un pago justo y el fin del trabajo voluntario o “por solidaridad”, como todavía ocurre especialmente en el caso de grupos de alfabetización,



demandan “más libertad a las maestras y maestros”, más reconocimiento y valoración profesional. Además, hacen hincapié en la necesidad de ampliar y mejorar las oportunidades de formación inicial y continuada de los/as educadores/as de personas jóvenes y adultas, y sugieren que se abran asignaturas específicas en las universidades públicas y privadas, y cursos a nivel de posgrado (maestrías y doctorados) enfocados a la EPJA.

Desde la perspectiva de investigadores/as y especialistas de este campo, se identifican avances legislativos y normativos importantes, así como las dificultades de llevarlos a la práctica. Coinciden en que los recursos presupuestarios son insuficientes, lo que, a su vez, impacta negativamente en las posibilidades de ampliar la cobertura y la remuneración docente; además, afirman que los mecanismos de evaluación, monitoreo y seguimiento no son suficientes.

Un punto coincidente entre tres grupos de actores consultados (educadoras/es, educandas/os e investigadoras/es) es la escasa apertura a la participación y consulta en los procesos de toma de decisión sobre las políticas públicas de EPJA. Asimismo, apuntan la permanencia de una visión restrictiva que impide reconocer todo el alcance y vinculaciones de la EPJA con los diferentes ámbitos de la vida y de la sociedad, así como la diversidad de sus sujetos; la persistencia de una “identidad fraccionada” y de ofertas educativas poco reflexivas o de carácter meramente compensatorio; y grandes desafíos en materia de formación inicial y continuada para los/as educadores/as.

La respuesta que han dado los Estados a la realización del derecho a la educación en el continente es vista de diferentes formas, aunque sigue predominando la opinión de que es insuficiente y, en gran parte de las situaciones, inadecuada. En este sentido, las personas entrevistadas señalaron que las acciones públicas pensadas para atender a los grupos especialmente vulnerables siguen sin conseguir responder de manera satisfactoria a todas sus necesidades. Por ejemplo, la educación intercultural bi-

lingüe, en los casos en que llega a ser propiciada por los entes públicos, no suele desarrollar programas de alfabetización en lengua materna. Además, los programas de EPJA pensados para atender a las especificidades de las personas con discapacidad brillan por su ausencia en casi todos los contextos.

En lo que se refiere a la perspectiva de género en la EPJA, las respuestas dan cuenta de la necesidad de buscar avanzar en este campo. La mayor parte de las/os participantes en las consultas no consiguieron nombrar programas específicos en sus países que adoptasen de manera explícita una atención a las cuestiones de género, aun cuando se reconoce que las mujeres son mayoría en los programas de alfabetización. Particularmente entre las respuestas de los/as educandos/as se percibe cómo los roles tradicionales de género siguen siendo un lastre para la continuidad y culminación de los estudios: la maternidad, el matrimonio y la imposición de la voluntad de padres, maridos y compañeros son factores que se mencionan como causas del abandono escolar de las mujeres.

Finalmente, es importante recordar el compromiso de la CLADE y las redes regionales impulsoras de esta iniciativa (ICAE, REPEM y CEAAL), así como de las organizaciones que las componen, con la participación de los sujetos de la EPJA de América Latina y el Caribe en procesos de debate y toma de decisiones sobre las políticas de esa modalidad. Si no se incorporan a dichos procesos, difícilmente se logrará avanzar hacia el cumplimiento del derecho a la educación de todas las personas, independientemente de su edad o condición social.

**Reseñado por: Fabíola Munhoz**  
**Coordinadora de Comunicación**  
**y Movilización de la CLADE**

\* La reseña fue realizada con base en la presentación y las consideraciones finales de la publicación *Ampliando voces: la educación de personas jóvenes y adultas desde la mirada de sus sujetos*, cuyos textos fueron elaborados por la consultora Marina Martins González, con el apoyo de Adelaida Entenza, asesora de Políticas de CLADE.

## ¿AHORA QUÉ?

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, en 1990, los 155 países participantes acordaron poner en el centro de la atención del proceso educativo, al sujeto y su aprendizaje. Esta concepción ha implicado, durante casi tres décadas, la búsqueda de una oferta educativa más diversificada y flexible, especialmente para quienes han tenido que abandonar la educación formal en algún punto. También ha significado la valoración de los aprendizajes adquiridos en la experiencia y de manera autodidacta, es decir, en la educación no formal e informal. La certificación de estos conocimientos y la apertura de oportunidades para complementarlos y certificarlos es parte de este proceso de valoración —y búsqueda de validación— de dichos saberes.

En este número de *Decisio* se expone la interesantísima experiencia de los Centros Califica, de Portugal, pero dada la importancia del tema hemos querido aprovechar este espacio para proponer algunos documentos adicionales en torno a ese tema.

### Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal (2012)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360s.pdf>

La Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) en Brasil, reafirmó el papel del aprendizaje a lo largo de toda la vida para

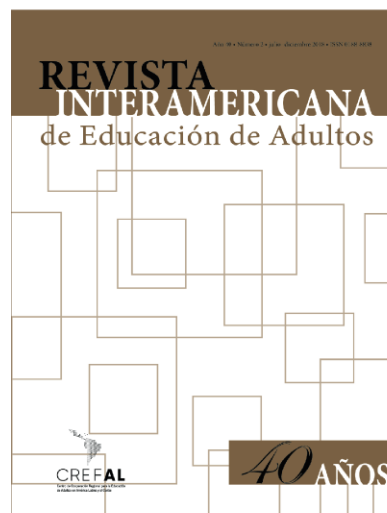
enfrentar los problemas del desarrollo global y mandató a la UNESCO para elaborar directrices a fin de reconocer, validar y acreditar todos los resultados del aprendizaje, incluyendo los adquiridos mediante el aprendizaje no formal e informal.

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) tomó la iniciativa de trabajar con diversos especialistas —y con representantes de los Estados Miembros— para elaborar las Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación (RVA) de los resultados del aprendizaje no formal e informal.

Entre los compromisos del UIL en este sentido están: 1) crear un observatorio de RVA a fin de recolectar y difundir las mejores prácticas en diferentes etapas del desarrollo de sistemas de RVA; 2) facilitar el diálogo de política, la conexión en redes y el intercambio de experiencias entre los Estados Miembros mediante actividades de aprendizaje entre pares y la cooperación entre actores sociales clave en diferentes regiones; 3) facilitar estudios sobre diferentes sistemas, mecanismos, técnicas e instrumentos de RVA mediante la investigación cooperativa internacional en el campo del RVA; y 4) responder a los pedidos de los Estados Miembros para ofrecer asistencia técnica y fortalecimiento de capacidades a actores sociales y practicantes nacionales clave, para que puedan instaurar y operar sistemas de RVA.

**Información tomada de la página web.**

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* es una publicación arbitrada del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL. Publica dos números anuales en formatos impreso y digital que contienen artículos y ensayos originales, recientes y fundamentados en investigaciones sobre aspectos teóricos y prácticos cuyo propósito es enriquecer el conocimiento de la educación de las personas jóvenes y adultas. También incluye estudios que abordan temas sobre la problemática educativa en América Latina y el resto del mundo. Se dirige a investigadores, docentes, estudiantes de posgrado, especialistas y profesionales de la educación, en particular de la educación de personas jóvenes y adultas.



## Contenido

### EDITORIAL

#### Democracia, historia y conocimiento

► PEDRO FLORES-CRESPO

### INVESTIGACIONES

#### Literacidad y aprendizaje de adultos: Teoría e investigación en la era del capitalismo global

► GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA

#### Aprendizajes básicos en niños y niñas de Veracruz: primeros resultados de la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)

► SAMANA VERGARA

#### La educación de adultos durante el período 1966 - 1973: entre la capacitación, la seguridad nacional y la concientización

► NATALIA BARALDO

#### Entre lo público y lo privado: el sentido de las prácticas culturales de estudiantes universitarios

► JOSÉ FERNANDO ALARCÓN GONZÁLEZ

#### Gestión intercultural de la biodiversidad: investigación acción en un proceso educativo con campesinos de Veracruz

► JUAN CARLOS A. SANDOVAL RIVERA

#### El orientador en la educación secundaria para adultos: ¿qué esperan alumnos y profesores?

► JUAN JOSÉ MEJÍAS ABAD  
Y PABLO USÁN SUPERVÍA

### RESEÑAS

#### *Formação e práticas na educação de jovens e adultos*

► DEISI CORD Y GABRIELA ALBANÁS COUTO

#### *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*

► ASELA R. LAGUNA

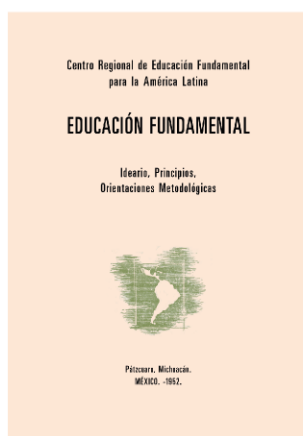
# CREFAL

## Publicaciones recientes

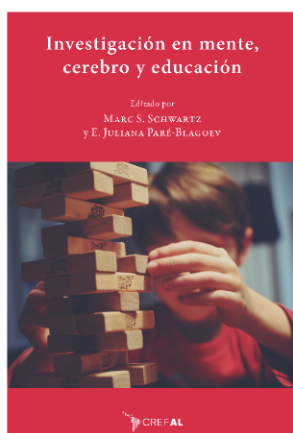
---



Varios autores, *Cartas desde Pátzcuaro*.  
Pátzcuaro (México), CREFAL/ OEA/ DGESEPE,  
2018.



*Educación fundamental. Ideario, principios,  
orientaciones metodológicas*, 1ª reed. Pátzcuaro  
(México), CREFAL, 2018.



Marc S. Schwartz y E. Juliana Paré-Blagoev (eds.),  
*Investigación en mente, cerebro y educación*. Pátzcuaro  
(México), CREFAL, 2018.