

EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS: TRANSFORMANDO DIFICULTADES EN OPORTUNIDADES

*Carmen Pineda Nebot
Jones Nogueira Barros*

Resumen

En la mayoría de los países latinoamericanos, la educación de adultos está asociada a los pobres y a las necesidades básicas de aprendizaje. Este artículo tiene como objetivo analizar con más profundidad la situación de la educación de jóvenes y adultos (EJA) en general y más específicamente en Brasil. Se trata de una investigación cualitativa exploratoria descriptiva, cuyas fuentes de datos se concentraron en el análisis de documentos oficiales y bibliográficos, además de la utilización de datos existentes sobre el tema, los cuales permitieron plantear algunas recomendaciones y estrategias que sirvan para mejorar la EJA. Se concluye señalando que, aunque los datos globales sobre educación en Brasil han mejorado, la calidad y la equidad continúan siendo problemas importantes, ligados por este orden de importancia: condición socioeconómica, lugar de residencia (urbano-rural), identidad étnica y de género. Reconocer y exigir que la EJA sea considerada un derecho implica un amplio y sostenido esfuerzo de información y movilización pública en torno de ese derecho. Usar la EJA para cumplir, como todo el sistema educativo, como elemento transformador de la sociedad, capaz de crear oportunidades para mejorar las condiciones de vida a los más vulnerables, es una cuestión de política pública.

Palabras claves: Educación; Educación de Jóvenes y Adultos; Aprendizaje; Alfabetización

YOUTH AND ADULT EDUCATION: TRANSFORMING DIFFICULTIES INTO OPPORTUNITIES

Abstract

In most Latin American countries, adult education is associated with the poor and with basic learning needs. This article aims to analyze in more depth the situation of youth and adult education (EJA) in general and more specifically in Brazil. It is a descriptive exploratory qualitative research, whose data sources focused on the analysis of official and bibliographic documents, in addition to the use of existing data on the subject, which allowed to propose some recommendations and strategies that serve to improve the AED. It concludes by noting that, although global data on education in Brazil have improved, quality and equity continue to be important problems, linked by this order of importance: socioeconomic status, place of residence (urban-rural), ethnic and gender identity. Recognizing and demanding that the EJA be considered a right implies a broad and sustained effort of information and public mobilization around that right. Using the EJA to comply, like the entire educational system, as a transforming element of society, capable of creating opportunities to improve the living conditions of the most vulnerable, is a matter of public policy. Abstract, between 150 and 250 words, must contain concise information about the article.

Keywords: Education; Youth and Adult Education; Learning; Literacy

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRANSFORMANDO DIFICULDADES EM OPORTUNIDADES

Resumo

Na maioria dos países latino-americanos, a educação de adultos está associada aos pobres e às necessidades básicas de aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar com mais profundidade a situação da educação de jovens e adultos (EJA) em geral e mais especificamente no Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória descritiva, cujas fontes de dados centrou-se na análise de documentos oficiais e

bibliográficos, além da utilização de dados existentes sobre o tema, os quais permitiu levantar algumas recomendações e estratégias que servem para aprimorar a EJA. Conclui que embora os dados globais sobre educação no Brasil tenham melhorado, a qualidade e a equidade continuam sérios problemas, ligados nesta ordem de importância: condição socioeconômica, área de residência (urbano-rural), identidade étnica e gênero. Reconhecer e exigir que a EJA seja considerada um direito implica um amplo e sustentado esforço de informação e mobilização pública em torno desse direito. Ter a EJA para cumprir, como todo o sistema educacional, como elemento transformador da sociedade, capaz de oportunizar melhores condições de vida aos mais vulneráveis, é uma questão de política pública.

Palavras-chave: Educação; Educação de Jovens e Adultos; Aprendizagem; Alfabetização

INTRODUCCIÓN

En los países desarrollados con pocos problemas de escolaridad la educación de las personas adultas ha estado orientada al trabajo y a la formación profesional. En aquellos otros, como Brasil, con menor nivel de desarrollo y que tienen altos índices de analfabetismo y de analfabetismo funcional, su objetivo fundamental debe ser la escolaridad continua (IRELAND, 2009). En los dos casos, países con mayor o menor nivel de desarrollo, la educación, sus prácticas culturales y sociales dirigidas a los ciudadanos que han salido o no han entrado nunca en el sistema educativo se deben presentar como “una acción polarizada entre la justicia social y la economía” (DUKE e HINZEN, 2009, p. 2). De ese modo, la concepción educativa de este grupo de población, debe estar asociada a procesos continuos y sistemáticos de formación y aprendizaje, siguiendo el discurso de organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o el Consejo de Europa, los cuales incluyen entre los beneficios los de carácter económico y privado, así como también aquellos que provocan efectos “sociales no monetarios” y colectivos (BELTRÁN, 2014, p. 115).

Conocer con más profundidad la situación de la educación de jóvenes y adultos (EJA) en general y más concretamente en Brasil por medio del análisis de documentos oficiales y bibliográficos, además de la utilización de datos existentes sobre la cuestión, nos van a permitir plantear algunas recomendaciones y estrategias que sirvan para mejorar la EJA. Siempre necesaria pero más aun cuando la pandemia del Covid19 ha agravado la situación de la realidad de la educación brasileña, muy dañada por las políticas neoliberales que han dado una débil respuesta a las necesidades de los grupos sociales más discriminados, como las poblaciones rurales, indígenas y afrodescendientes, migrantes y aquellas con necesidades educativas especiales. Población a la que va dirigida la EJA y que por tanto es una de las que más ha sufrido tanto las políticas educativas neoliberales como las consecuencias del Covid19.

MARCO TEÓRICO

En la mayoría de países latinoamericanos, la educación de los adultos se asocia con los pobres y con necesidades básicas de aprendizaje. La alfabetización, la educación primaria o básica, la educación (pre)vocacional y los programas de educación no formal dominan el escenario. La denominación más generalizada en América Latina es Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Entre los varios términos utilizados, muchos incluyen la palabra jóvenes, incorporada desde 1980 en reconocimiento a la presencia y la importancia creciente de los jóvenes en los programas y clases de “educación de adultos” y a la necesidad de dar atención y tratamiento específicos a los jóvenes en dichos programas (TORRES, 2009).

Los jóvenes y adultos configuran una población con particularidades en lo que a educación refiere (FERNÁNDEZ *et al.*, 2010; FILARDO, CHOUHY y CELIBERTI, 2009; RIVERO, CABRERA y MAÑÁN, 2012). Por eso es interesante conocer cómo se relacionan las estrategias didácticas diseñadas y puestas en práctica por los docentes, con las características propias de la

población de estudio, con sus biografías, con sus recorridos extraescolares y con los “éxitos y fracasos” vividos en la escolarización (CABRERA, 2017, p. 58).

Las consecuencias para quienes no finalizan los ciclos obligatorios impactan en la reducción de oportunidades de participación social, económica y cultural en otros ámbitos sociales; a esto se suma el aumento de la probabilidad de ser excluidos del mercado de trabajo, lo que afecta, además, los ingresos a los que pueden aspirar (Fernández et al., 2010). Lo que puede llevar a lo que Fernández denomina “transición desintegradora”, en la que los jóvenes pierden las protecciones sociales que trae aparejadas el ser parte del sistema educativo y de este modo, son vulnerabilizados en tanto se los excluye de los circuitos institucionales. Pero cuando tratamos de ello es importante entender y no olvidar que se trata de un hecho complejo en el que influyen múltiples factores (sociales, políticos, económicos y culturales, entre otros) y que al sistema educativo no le corresponde toda la responsabilidad, pero sí una buena parte de ella (Cabrera, 2017, p. 59).

Transformar todas esas dificultades en oportunidades suponen comprender que los enfoques educativos y la propia manera de entender el valor de los espacios educativos en la formación de jóvenes y adultos constituyen todo un reto debido a que es fundamental, como lo plantea la educación popular, el desarrollo de un enfoque crítico y transformador que parta de la realidad de los actores sociales, de su experiencia y su cultura; una educación que se asuma como aprendizaje a lo largo de la vida; una educación ciudadana basada en la defensa y promoción de los derechos humanos económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales, con perspectiva de género, para que sean los mismos actores sociales quienes se involucren y aporten al cambio personal, a la transformación social y al cuidado de la vida (CESPEDES, 213, p. 2).

Educación de los jóvenes y mayores

La educación de adultos (EDA) ha sido desde sus orígenes un espacio en permanente redefinición de sus fronteras, un lugar contradictorio, tensionado, tanto propicio para la promoción de nuevas oportunidades para los grupos marginados y la experimentación de nuevas prácticas, como para la reproducción de prácticas escolarizadas y para una degradación y empobrecimiento de esas prácticas. La educación de adultos ha estado signada por el principio de la “compensación”, ha sido un acto de “reparación” social referido principalmente a la escolaridad no alcanzada por una parte de la población adulta (SOLÓRZANO y ARMAS, 2019).

Es evidente, entonces, que los problemas pedagógicos que enfrenta la educación de adultos (los materiales docentes, los currículos y métodos) no pueden ser los mismos que los que enfrenta la educación escolarizada de niños y adolescentes: es un proceso pedagógico cualitativamente diferente. Lo que distingue uno de otro no es el contenido, ni las técnicas, ni métodos a utilizar, sino los intereses y necesidades que el hombre y la sociedad tienen para enfrentar cada uno de ellos. Por ello los estudiantes adultos también deben involucrarse en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje que los llevará a conocer sus debilidades y fortalezas (Solórzano y Armas, 2019).

En cuanto al perfil de los estudiantes de la EJA vemos, según estadísticas del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira, que la mayoría son jóvenes: “los alumnos con menos de 30 años representan el 62,2% de las matrículas. En esta franja de edad, el 57,1% de los estudiantes son hombres. Cuando se observa a los estudiantes con más de 30 años, el 58,6% de las matrículas son de mujeres” (INEP, 2019).

Para entender las diferentes áreas donde se desarrolla la EJA es necesario definir los conceptos que se emplean de manera general para su estudio, relacionados con la educación formal, no formal e informal (SOLÓRZANO y ARMAS, 2019):

- Educación formal de Jóvenes y Adultos. Actividades educativas ofrecidas en contextos formales, no formales e informales, destinadas a los adultos con el objetivo de profundizar o reemplazar su educación y formación inicial. Su objetivo puede ser: terminar determinado nivel de educación formal o capacitación profesional; adquirir conocimientos o

competencias de un nuevo ámbito (no obligatoriamente hacia la calificación) o actualizar conocimientos o competencias.

- Educación informal de Jóvenes y Adultos. Aprendizaje que se efectúa en la vida diaria sin objetivos claramente establecidos. Se refiere a un proceso permanente en el que cada persona adquiere actitudes, valores, competencias y conocimientos a partir de su experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno como familia, vecinos, trabajos, recreación, mercados, bibliotecas entre otros.
- Educación no formal de Jóvenes y Adultos. Actividades educativas organizadas por regla general fuera del sistema educativo formal. Tiene objetivos de aprendizajes definidos pero varían en función del tiempo de duración, estructura organizativa y en dependencia si concede o no certificación de adquisiciones de aprendizaje. Puede abarcar actividades tales como la alfabetización de adultos, educación, educación de jóvenes sin escolarizar, competencias de la vida diaria, profesional y cultura general.

Pudiendo considerarse como destinatarios de la EJA a quienes presentan una o varias de las siguientes características (SOLÓRZANO y ARMAS, 2019):

1. Jóvenes y adultos que no completaron sus estudios en el sistema de educación común. Muchos de ellos con experiencia negativa en su tránsito por la educación formal y adolescentes expulsados de la educación formal y/o con conflictos sociales de diferentes índoles.

2. Personas que requieren alfabetización y formación básica. Las razones para el aprendizaje pueden responder a factores externos de motivación, tales como: mejores empleos, ascensos y aumentos de salario. Los motivadores más potentes son los internos, como el deseo de aumentar la autoestima, el reconocimiento, una mejor calidad de vida, el aumento en la confianza y la actualización personal, la responsabilidad y la satisfacción en el empleo. Antes de iniciar el proceso de aprendizaje, estos estudiantes necesitan conocer por qué deben aprender algo.

3. Jóvenes y adultos excluidos del mundo del trabajo por las nuevas exigencias que requieren adquirir (competencias y capacidades demandadas en la actualidad).

4. Población heterogénea en edad, experiencia de vida, situación familiar y laboral. Víctimas de inequidad social y de género. Desde su origen la EJA ha estado vinculada a los sectores sociales más marginados “Educación de adultos” es un nombre que oculta lo que todos sabemos: que los únicos destinatarios han sido los adultos (o niños y jóvenes que viven como adultos) en situación de exclusión y en la mayoría de los casos, esfuerzos marcados por la perspectiva compensatoria. El nombre mismo nos da pistas de su condición marginal; mientras en el caso de la educación para las nuevas generaciones se habla de educación a secas, omitiendo la población a la cual se destina, en el caso de la “educación de adultos”, se crea una denominación donde la diferencia está dada ya no por el grado de complejidad (educación primaria, secundaria, superior) sino por la población.

En la última de las Conferencias Internacionales de Adultos (CONFINEA) celebrada en Suwon (República de Corea) en 2017¹ se abordaron las siguientes cuestiones sobre la EJA:

- Es un derecho humano fundamental. Los Estados tienen la obligación de asegurar que todos/as los/las ciudadanos/as disfruten el goce de este derecho de forma igualitaria y sin discriminación.

- Es crucial para la superación de la pobreza y para abordar la crisis mundial alimentaria, energética, ambiental y financiera. La violencia silenciosa de la desigualdad económica, social y cultural es inaceptable; la igualdad de oportunidades debe ser una preocupación central en la reorientación del aprendizaje y en la educación de personas adultas, incluyendo la educación de personas jóvenes.

- La EJA, incluyendo la alfabetización, debe ser priorizada en los marcos internacionales y en las políticas estatales nacionales. Los objetivos 3 y 4 de la Educación para todos (EPT) concernientes al aprendizaje de personas jóvenes y adultas ya no pueden seguir siendo ignorados.

¹ La siguiente Conferencia se celebrará en 2022 en Marruecos con el título de Educación 2.0.

- Las políticas de alfabetización deben estar articuladas dentro de un marco de aprendizaje a lo largo de toda la vida y vinculadas a otras acciones y políticas intersectoriales. La alfabetización y el aprendizaje a lo largo de toda la vida son elementos esenciales de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Los Estados y las agencias internacionales deben comprometerse con la formación de docentes y profesionales calificados/as en el campo de la EJA y asegurar las condiciones de trabajo apropiadas.

- Ahora es necesaria la acción: es preciso tener marcos legales y de política, así como estructuras y mecanismos de gobernabilidad adecuados para garantizar el derecho a la EJA de todos y todas. Los mecanismos de control y seguimiento de los compromisos que se asuman en las CONFINTEA son esenciales.

- Los Estados deben demostrar una clara voluntad política y asignar los recursos necesarios para el pleno ejercicio del derecho a la EJA. Los Estados y las agencias para la ayuda deben incrementar su asignación de recursos a la EPJA, la privatización debe ser desafiada de antemano, así como las condiciones macroeconómicas impuestas que socavaron la inversión en educación (FISC, 2008).

La EJA se enfrenta en estos momentos a dos tendencias contradictorias en América Latina: por un lado, un fuerte impulso hacia la homogenización (de políticas, modelos, estándares, ‘puntos de referencia’, etc.) por parte de las diversas organizaciones regionales e internacionales que promueven iniciativas y planes y, por otro, un llamado hacia una cada vez mayor diversificación, políticas e intervenciones sensibles al género, la edad, el contexto, las lenguas y culturas, a fin de responder a necesidades y grupos específicos (TORRES, 2009). GAJARDO (1983) también distingue dos grandes tendencias en la educación de adultos: una basada en corrientes modernizantes e integracionistas, propuestas en la teoría de la marginalidad y la otra sustentada en un enfoque histórico-estructural basado en la teoría de la dependencia (liberadora). CANFUX GUTIÉRREZ (2005, p. 12), se refiere a dos líneas generales en este sentido: 1. Las tendencias que se han desarrollado sobre la Educación de Adultos a partir de los criterios debatidos en confrontaciones internacionales, auspiciados por Unesco y por organismos regionales de los que han partido recomendaciones, sugerencias y en general, se han trazado pautas para los Estados miembros y organismos internacionales. 2. Las tendencias que han surgido en la búsqueda de cómo educar a determinados sectores de la población para afrontar los problemas sociales y políticos que le aquejan, desde posiciones no comprometidas con los gobiernos, donde se puede tomar como ejemplo la Educación Popular.

El triunfo de una u otra de las tendencias no solo marcará el tipo de educación de los jóvenes y adultos sino también el tipo de sociedad en la que se quiere vivir, algo mucho más importante.

Educación de los jóvenes y mayores en Brasil

Hace más de 20 años que América Latina dejó de lado las dictaduras para ingresar en un proceso democrático de elecciones libres y Estado de Derecho; sin embargo, existen muchos países que no han logrado superar todavía los altos niveles de pobreza ni la exclusión de los sectores indígenas, campesinos y urbanos marginados de los servicios básicos, vivienda y educación. A pesar de que en general han mejorado los datos de educación, los altos niveles de analfabetismo y deserción escolar entre la población escolarizada siguen siendo alarmantes (CANFUX GUTIÉRREZ y GUTIÉRREZ, 2009, p. 150)

La visión, durante algunos años en Brasil, de la educación estuvo dirigida a evitar el elitismo como privilegio de las minorías dominantes, erradicar el analfabetismo, democratizar el acceso a la educación para todos los sectores sociales de la población, convertir a la educación en un instrumento que facilite y promueva la participación ciudadana, su liberación, la reafirmación de la identidad de los pueblos, la promoción del desarrollo humano, la equidad social y el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida (vivir bien). Se asumió una “educación liberadora”, que

significaba desarrollar la comprensión, criticidad, responsabilidad y compromiso de educadores y educandos participantes en el proceso de construcción de una sociedad justa, equitativa, comunitaria y solidaria. Por lo tanto, una educación que promoviera la igualdad, la tolerancia y la generación de paradigmas, lógicas y teorías contextualizadas en la realidad del país. Una educación democrática, entendiéndola como un proceso educativo incluyente, intercultural, participativo, es decir, donde todos los pueblos y naciones indígenas, originarias, campesinas y sectores urbanos contaban con espacios de incidencia y de liberación en la formulación de políticas educativas públicas y en la gestión y administración de la educación, donde éstas se realizan y el Estado tiene la obligación de garantizar a todos los ciudadanos la oportunidad de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (CANFUX GUTIÉRREZ y GUTIÉRREZ, 2009, p. 152). Y aunque no se consiguieron todos los resultados esperados, la realidad es que se produjo un cambio importante. Pero la situación ha cambiado con la llegada al gobierno federal del presidente Bolsonaro cuya visión y planteamientos sobre la educación no coinciden con esos planteamientos.

En estos tiempos neoliberales, la educación de jóvenes y adultos, aparece asociada con planes y estrategias orientadas al ‘alivio de la pobreza’, la ‘inclusión social’ y la ‘cohesión social’, las nuevas terminologías y tendencias (TORRES, 2009).

La oferta oficial de escolarización de jóvenes y adultos (EJA) en Brasil, debido quizá a la persistencia de niveles altos de analfabetismo, se restringió a políticas y programas de alfabetización y a la prolongación de la escolaridad en los cursos primarios y secundarios.

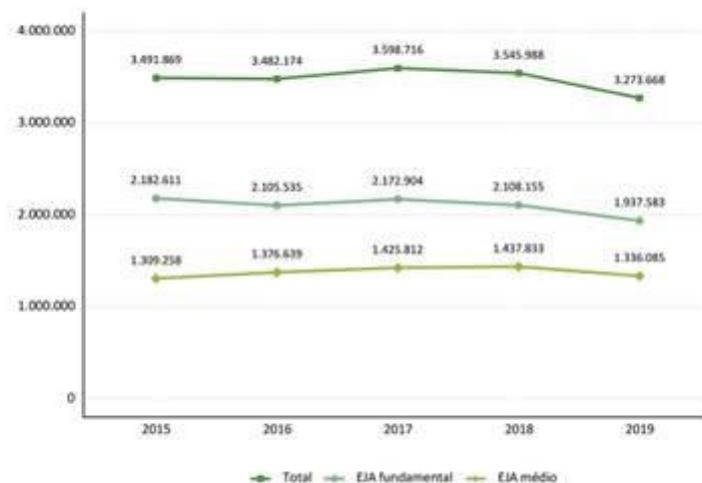
Enfrentándose la EJA a un gran número de problemas y dificultades, como:

- Falta calidad en la educación.
- Se privilegia la atención en el espacio urbano en desmedro del rural y existe una oferta dispareja a sectores indígenas y afrodescendientes.
- El nivel pedagógico aún es entendido de forma tradicional, con métodos frontales, no acordes con la edad de los participantes y sin desarrollo en los idiomas de las personas.
- Existe una mala formación docente, con una educación inicial deficiente y escasa formación en ejercicio, así como una débil oferta específica para la EJA, agravada por condiciones precarias de contratación y trabajo.
 - Grandes distancias entre las políticas y su ejecución.
 - Alta vulnerabilidad política, financiera y administrativa. La educación de jóvenes y adultos ha sido y sigue siendo altamente vulnerable a los cambios políticos y administrativos a nivel nacional y local. En el aspecto financiero. La Campaña Mundial por la Educación propuso en 2005 que “los gobiernos deberían destinar al menos 3% del presupuesto nacional del sector educación a programas de alfabetización de adultos” a fin de lograr la meta de la EPT de incrementar el alfabetismo al doble para el 2015 (CME, 2005), algo que Brasil no ha conseguido.

En relación al período de la pandemia de Covid19, aunque no existen todavía datos actualizados que relacionen pandemia y tasas de abandono el Censo Escolar de 2020 ya señalaba una caída de las matrículas del 8,3% en la educación de jóvenes y adultos en relación a 2019, que es equivalente a 270 mil estudiantes menos en las clases. La reducción se ha producido tanto en la EJA del nivel básico (-9,7% con la reducción de 187,4 mil matrículas) como en el nivel medio (-6,2% con la reducción de 83,5 mil matrículas). Como se puede apreciar en la siguiente figura.

Figura 1. Número de matrículas de EJA en Brasil de 2015 a 2019.

NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - BRASIL - 2015 A 2019



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fuente: Censo de Educación Básica 2020

También se puede apreciar del análisis del Plan Nacional de Educación (PNE) (Barros, Pineda y Andrade, 2018), en concreto de la meta 9 referida a la Educación de jóvenes y adultos y profesional que no se han cumplido las expectativas. El PNE previa ofrecer al menos un 25% de matrículas de la educación de jóvenes y adultos (EJA) integrada a la educación profesional. Pero si en 2014 había 2,8% de las matrículas de EJA integradas, en 2020 el índice cayó hasta el 1,8%.

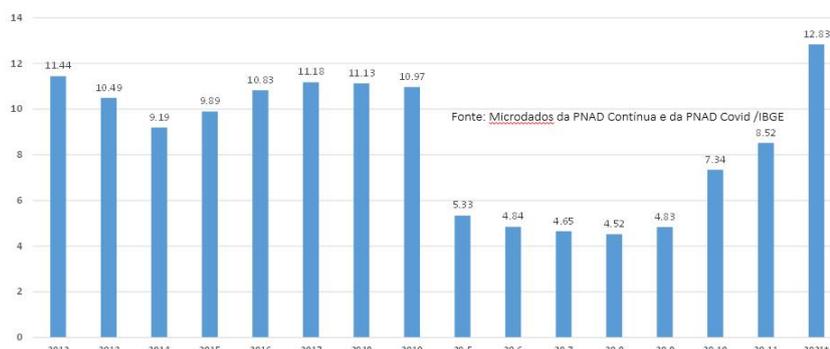
Alfabetización

La educación de adultos ha sido tradicionalmente asociada con la transformación social y la acción política, con la eliminación de la pobreza en todas sus facetas. La pobreza en América Latina experimentó una pequeña reducción en 2002-2007. No obstante, esta tendencia cambió en 2008 debido fundamentalmente al incremento mundial en el precio de los alimentos y del combustible. Tres millones de personas retornaron de la pobreza a la extrema pobreza (CEPAL, 2008). Según la FAO (2008), entre 2006 y 2008 la batalla contra el hambre en esa región perdió prácticamente todo lo ganado durante las dos décadas anteriores. Entre 1990 y 2005 la malnutrición en la región se había reducido del 12% al 8%; en 2007, sin embargo, la escasez de alimentos incrementó en 51 millones las personas que padecían hambre, una cifra similar a los 52.6 millones que había en 1990. A partir de la explosión de la crisis financiera internacional a fines de 2008, detonada en Estados Unidos y expandida rápidamente al resto del mundo, se estima que la situación de los pobres se deteriorará aún más en 2009 y que muchos de los avances logrados en años anteriores se perderán (CEPAL, 2008).

Esta situación volvió a empeorar con la pandemia del covid19. En Brasil con el fin, en diciembre de 2020, de las ayudas de emergencia, el índice de pobreza extrema ha aumentado hasta el 12.4%. En la siguiente figura se puede apreciar el aumento de la pobreza que ha superado los datos de 2011.

Figura 2. Tasa de pobreza en Brasil durante la pandemia de Covid19

Tasa de pobreza: antes, durante y después de la ayuda de emergencia



Fuente: PNAD

En Brasil, el país más grande de la región (185 millones de habitantes) y una de las economías más grandes del mundo, se concentraba en 2008 el mayor número de analfabetos (aproximadamente 13 millones, 40% del total de analfabetos de la región); el analfabetismo es ligeramente superior entre los hombres (11.4%) que entre las mujeres (11.1%)⁷; más de 68 millones de brasileños mayores de 15 años no han terminado la educación primaria (de 9 años, desde el 2006), es decir, cerca de la mitad del total de jóvenes y adultos; 12 millones de jóvenes entre 15 y 24 años no han terminado la primaria y cerca de 2 millones son analfabetos (Secretario de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad, 2008).

La meta 9 del PNE era tener al 93,5% de los brasileños mayores de 15 años alfabetizados en 2015; erradicar el analfabetismo absoluto y reducir en un 50% el analfabetismo funcional en 2024. Pero solamente en 2020 la meta de 2015 fue alcanzada. El analfabetismo funcional aumentó, cuando debería disminuir. Pasó del 27% de la población de 15 a 64 años con analfabetismo funcional en 2015 al 29% en 2018. Cuando la meta era reducir al 13,5% en 2024.

Pese a que la tasa de analfabetismo ha disminuido al pasar del 6,8% en 2018 al 6,6% en 2019, según datos de la Encuesta Nacional por Muestreo de Domicilios (PNAD), los datos muestran que el 18% de los mayores de 60 años son analfabetos. En 2018, eran el 18,6% y en 2016, 20,4%. Además de las diferencias de edad, la encuesta muestra que existen desigualdades raciales y regionales en materia de alfabetización en todo Brasil. La tasa de analfabetismo entre las personas blancas es del 3,6% entre los mayores de 15 años. Ya entre la población negra y mulata, según los criterios del IBGE, ese porcentaje aumenta al 8,9%. La diferencia se amplía entre los que tienen 60 años o más. Mientras que el 9,5% de los brasileños blancos no saben leer ni escribir, entre los negros y mulatos, ese porcentaje es aproximadamente tres veces más alto.

También territorialmente existen diferencias: las regiones del sur y del sudeste de Brasil tienen los índices de analfabetismo más bajos: 3,3% entre los mayores de 15 años. El índice es del 4,9% en el centro-oeste y del 7,6% en el norte. El Noreste tiene el mayor porcentaje, 13,9. Según el IBGE, el 56,2% de los analfabetos (6,2 millones de personas) de 15 años y más vive en la región Nordeste y el 21,7% (2,4 millones de personas) en el Sudeste.

Brasil, junto con Haití, fue uno de los dos países de la región que ha participado en el programa LIFE (Literacy Initiative for Empowerment 2005-2015) de la UNESCO, dirigido a los países con índices más altos de analfabetismo en el mundo. Y además, Brasil es la cuna de la Educación Popular y del MOVA (Movimento de Alfabetização), iniciado por Paulo Freire en 1989, y una referencia regional en cuanto a movimientos sociales fuertes, que demandan sus derechos – la educación es uno de ellos – y que establecen alianzas con el gobierno para asegurar dichos derechos, como son la CUT (Central Unica dos Trabalhadores) y el MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

Durante este tiempo, Brasil, ha venido operando de manera más bien ad-hoc y flexible, con políticas y arreglos administrativo-financieros que cambian continuamente a lo largo del tiempo, en lo que respecta a la alfabetización. El programa nacional Alfabetização Solidaria iniciado en

1997, cofinanciado por el gobierno y la empresa privada, estuvo a cargo de una ONG, AlfaSol, que dirigió el programa durante nueve años, en alianza con 212 instituciones de educación superior y 166 compañías privadas. Alfabetização Solidaria fue sustituido por Brasil Alfabetizado, programa lanzado en 2003 al asumir Lula el gobierno. Partiendo de las lecciones aprendidas con la experiencia de AlfaSol, el programa fue asumido esta vez por el gobierno a través de una Secretaría Extraordinaria para la Erradicación del Analfabetismo (SEEA), con estrategias descentralizadas y los gobiernos municipales jugando un papel clave. El programa se fijó la meta de involucrar cada año a 1 millón y medio de personas en clases de alfabetización. En 2004 se creó un Departamento de Educación de Jóvenes y Adultos dentro del Ministerio de Educación, después de cuatro décadas de haberlo eliminado de su estructura formal. Esta situación cambio, como hemos indicado anteriormente, con la llegada a la presidencia de J. Bolsonaro en 2019.

Pero es importante destacar que el campo de la alfabetización es particularmente confuso, caracterizado por terminologías y definiciones variadas e incluso ad-hoc (Torres, 2009). Algunas diferencias tradicionales vinculadas a los diferentes usos del término alfabetización tienen que ver con: la usual asociación de este término a jóvenes y adultos versus alfabetización entendida como un concepto abarcativo, que incluye a todas las edades, dentro y fuera del sistema escolar; la inclusión o no del cálculo dentro del concepto de alfabetización; la alfabetización entendida como un período o un programa, o bien entendida como un proceso y un continuo que se prolonga más allá de cierto número de años de escolaridad o de un determinado programa; el alcance de la alfabetización, entendida usualmente como básica, inicial o elemental, versus una comprensión de la alfabetización como la apropiación de la cultura escrita y el uso de la lectura y la escritura con fines diversos en la vida diaria.

Todavía siguen persistiendo las dicotomías tradicionales analfabetismo/alfabetización, analfabetismo ‘absoluto’/ ‘funcional’. No obstante, el conocimiento sobre el campo ha avanzado considerablemente en las últimas décadas, mostrando la obsolescencia de este pensamiento dicotómico. La alfabetización es un continuo y existen diversos niveles de dominio de la lengua y la cultura escritas, como se reconoce hoy ampliamente. Lo ‘funcional’ del término ‘alfabetización funcional’ - oficialmente aprobado en 1978 en la Conferencia General de la UNESCO, entendiéndolo como la habilidad de una persona para “involucrarse en todas aquellas actividades requeridas para funcionar de manera efectiva en su grupo o comunidad, así como para permitirle continuar leyendo, escribiendo y calculando, para su propio desarrollo y el de su comunidad” (Glosario, Informe de Seguimiento de la EPT 2006.) - ha venido dando lugar a dos interpretaciones diferentes: (a) lo ‘funcional’ entendido como el manejo efectivo de la lectura y la escritura, y éste asociado con determinado número de años de escolaridad, y (b) lo ‘funcional’ entendido como el vínculo entre alfabetización y capacitación vocacional, trabajo o actividades generadoras de ingresos.

Pero hay que señalar que no sólo es importante el número de años que alguien permanece en la escuela sino la calidad de dicha escuela y del contexto (INFANTE, 2000).

El pronóstico sobre el proceso de alfabetización de jóvenes y adultos durante la pandemia es bastante pesimista. Sin posibilidad, en este período, de continuidad de los programas de alfabetización presenciales, el número de personas no alfabetizadas aumentará, así como el de personas con nociones muy bajas de lectura y escritura. Brasil todavía tiene 11 millones de analfabetos, según datos del Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2019)

DISCUSIÓN

Autoras como VAILLANT y AGUERRONDO (2015) cuestionan la homogenización como norma en los sistemas educativos latinoamericanos y proponen que se debe atender la heterogeneidad para, de esta forma, brindar propuestas de enseñanza lo suficientemente diversas y abarcar la multiplicidad de necesidades que subyacen a tal heterogeneidad. La heterogeneidad siempre ha existido, y en la población de adultos se agudiza (BASTÁN y ELGUERO, 2005). Lo

que debe cambiar es el reconocimiento de las diferencias, para adecuar la metodología y las condiciones de trabajo de manera tal que permitan atender a estudiantes que, siendo tan diferentes, comparten una misma aula (VAILLANT y AGUERRONDO, 2015).

Los desafíos son múltiples y se encuentran en estrecha relación con las dificultades que tienen los estudiantes. Los principales desafíos que suelen mencionar los docentes se vinculan con el propósito de motivar a los jóvenes y adultos para que aprendan y, al mismo tiempo, evitar que deserten. Para ello, deben hacer frente a la heterogeneidad y a las múltiples problemáticas sociales que viven los educandos (CABRERA, 2017).

En lo que respecta a las dificultades, los profesores reconocen dos grandes aspectos: por un lado, la asistencia intermitente, y por otro, las problemáticas sociales que afectan a los jóvenes y adultos que asisten a las clases. La asistencia intermitente preocupa por varios motivos. Por un lado, los docentes no tienen claro de antemano si quienes asistirán fueron a clases previas o no, con las dificultades que ello conlleva al momento de planificar sus acciones. A esto se suma que la falta de regularidad en la asistencia dificulta que el estudiante lleve el hilo conductor del curso y, por tanto, dificulta el aprendizaje (CABRERA, 2017).

La experiencia ha mostrado que no alcanza con flexibilizar el tiempo escolar, la dificultad se encuentra en que para resolver el estudio se requiere de la puesta en acción de operaciones cognitivas propias del aprendizaje autónomo, esto quiere decir que se le demanda al alumno una capacidad cognitiva que se desarrolla en la vida escolar, requiere de habilidades que se enseñan en el ámbito escolar, por lo tanto el destinatario con mayor posibilidad de cursar con éxito es aquel que pudo transitar el sistema en un tiempo sostenido, de manera de haber logrado este desarrollo cognitivo (MISIRLIS, 2009).

El problema es que suelen terminar quedando en los márgenes del sistema, por todas las razones que se han ido esgrimiendo y también porque a la escuela le resulta complejo reconocer en su estructura formal los espacios físicos informales.

Para facilitar el aprendizaje en estos alumnos es necesario (SOLÓRZANO y ARMAS, 2019:

a) Valorar los efectos sociales que producen los programas dirigidos a la educación de personas jóvenes y adultas, su familia y la comunidad a partir del desarrollo de sus potencialidades personales y sociales.

b) Incentivar las potencialidades individuales de las personas jóvenes y adultas, referidas a la capacidad, aptitud o disposición para el desarrollo de la actuación personal y las relaciones dentro de la familia y la comunidad, atendidas desde lo psicológico que le permitirán, en dependencia del nivel de impacto alcanzado, lograr el desarrollo de las potencialidades sociales.

c) Potenciar su actuación personal, entendida como el conjunto de acciones de las personas jóvenes y adultas, que inciden en su imagen, disposición y actitud dirigidas a su socialización. A pesar de las experiencias, pensamientos y vivencias acumuladas por ellos a lo largo de su vida, no se valoran lo suficiente. Los programas de educación de personas jóvenes y adultas, cuando propician la participación, generan cambios que se expresan en su imagen personal, su apariencia, su estado anímico, la confianza en sí mismo, en la adquisición de nuevos hábitos nutricionales, higiénicos y de convivencia. Como resultado deben elevar su autoestima y socializar los resultados de su nueva actuación.

d) Mejorar las relaciones interpersonales, las asociaciones que establecen las personas jóvenes y adultas con respecto a su familia. Para ello se tendrán en cuenta las habilidades comunicativas adquiridas. Por lo general estos programas se realizan en grupos lo que permite que los participantes salgan de sus actividades cotidianas y comiencen a interactuar con sus pares de clases, a conversar de temas diferentes, a ayudar y ser ayudados por su familia en la realización de actividades por lo que asumen nuevos roles familiares. Estimulan a los miembros de la familia a continuar estudios, a utilizar mejor los recursos comunitarios. De esta manera socializan los resultados de su actuación, pueden reconocer las diferencias con respecto a su familia, amigos y otros miembros de la comunidad, ser más tolerantes y mejorar el trato con los demás.

e) Desarrollar las potencialidades sociales de personas jóvenes y adultas, término empleado para designar el estado de capacidad, aptitud o disposición para la actualización y la participación social, lo que incide en su familia y la comunidad. Se tratará desde lo social, la incorporación o reinserción en actividades sociocomunitarias.

f) Incentivar la superación como proceso de actualización de personas jóvenes y adultas en cuanto a las habilidades y el desarrollo cultural que incide directamente en la funcionalidad de sus acciones y en la toma de decisiones. Concretamente podrán evaluarse las habilidades ocupacionales, intelectuales y comunicativas en los participantes. La adquisición de estas habilidades se debe expresar en la posibilidad de buscar informaciones, planos, direcciones y avisos, señales, revisión de documentos con fines cívicos y apreciar obras artísticas. Los nuevos conocimientos deben contribuir a que los resultados de su aprendizaje sean más funcionales.

g) Contribuir a la participación social, entendida como la incorporación e integración de personas adultas a las actividades y el desarrollo comunitario. Esto permitirá constatar en qué medida participan en la organización de tareas familiares, comunitarias y laborales. También podrá evaluarse su capacidad para producir y promover los bienes comunitarios, cómo favorecen el desarrollo y movilización de nuevos líderes comunitarios, así como el apoyo a campañas masivas de salud y educación. Como consecuencia podrá medirse su influencia en las políticas de desarrollo local.

h) Promover la socialización de los participantes, expresada en la ampliación de los límites de lo que se considera puramente técnico, la cual debe estar encaminada a la transmisión de valores, conocimientos y pautas de conducta de la sociedad a los individuos que formarán parte de ella como miembros sociales activos. El contenido de los programas debe desarrollar de manera conjunta la instrucción y los mensajes educativos que permiten el diálogo, la reflexión y la interacción con la familia y el resto de la comunidad, que puedan satisfacer sus necesidades de comunicación y resolver sus propios problemas.

A pesar de todo, siguen coexisten nuevos y viejos desafíos que evidencian el predominio de la retórica sobre la acción en relación con los compromisos adquiridos y su puesta en práctica. La escasa financiación de la educación, la persistencia de la instrumentalización política de los procesos de alfabetización y la ausencia de estadísticas son hechos que confirman esa apreciación. A su vez, se recurre a políticas educativas estandarizadas, sin visiones interculturales, y a políticas educativas de EJA centradas en la educación formal, con poco reconocimiento a la educación informal y comunitaria. Esa incoherencia entre el compromiso y la práctica se traduce también en la limitada oferta respecto a la demanda educativa y la débil respuesta a las necesidades de los grupos sociales más discriminados, como las poblaciones rurales, indígenas y afrodescendientes, migrantes y aquellas con necesidades educativas especiales.

CONCLUSIONES

Aunque han mejorado los datos globales de la educación en Brasil, la calidad y la equidad permanecen como problemas serios, vinculados – en este orden de importancia – a: (a) condición socio-económica, (b) zona de residencia (urbano-rural), (c) identidad étnica, y (d) género.

Pese a la importancia y potencial que la EJA debía tener para solucionar esos problemas sigue ocupando un lugar secundario en las agendas con relación a la educación que se dirige a los colectivos más desfavorecidos, condición que se puede apreciar en diferentes niveles y situaciones. Por ejemplo, la EJA no es mencionada de manera explícita el ODS 4 y sus indicadores globales. Los organismos financiadores tampoco tienen en cuenta el importante papel que cumple la EJA. Esta falta de prioridad se refleja en la mayoría de los presupuestos nacionales, en los que la EJA tiene escasas asignaciones de fondos. La limitada o nula profesionalización de los educadores y educadoras, al igual que los enfoques compensatorios que prevalecen en muchos programas, con poca relevancia para los grupos a los que se dirigen, son dos expresiones más de la insuficiente importancia que se otorga a este campo educativo (CAMPERO, 2018).

Aunque se han podido identificar algunos rasgos en aquellas experiencias de EJA que han tenido buenos resultados:

- Amplían las fronteras de lo educativo, ya que consideran y articulan aprendizajes que se construyen en diferentes contextos y situaciones; de esta manera vinculan la educación formal con modalidades y espacios más flexibles.

- Consideran una o varias de las dimensiones de la vida de las personas jóvenes y adultas: trabajo, salud, ejercicio de sus derechos, cultura, cuidado del medio ambiente, participación civil, convivencia; por lo mismo, existe trabajo intersectorial.

- Se reconoce a los participantes como actores que se desenvuelven en contextos específicos y que tienen saberes, experiencias, intereses y necesidades que se incorporan en los procesos educativos.

- Con diferentes énfasis, buscan promover el conocimiento crítico, las habilidades y destrezas, y las actitudes necesarias para plantear, conceptualizar y resolver problemas de diverso orden, así como para fomentar la creatividad, la solidaridad, la cooperación, la autodisciplina, la autoconfianza, la empatía, el liderazgo, la responsabilidad compartida y la autonomía.

- Utilizan metodologías participativas en diferentes momentos y etapas de los proyectos. Y, además, los programas se articulan con la población y con las organizaciones barriales y comunitarias promoviendo vínculos, así como creando o consolidando liderazgos locales.

- Pese al fuerte compromiso de las educadoras, educadores y demás promotores que desarrollan los proyectos, los programas y proyectos se realizan en condiciones de precariedad, con pocos recursos de todos los tipos, por lo que su alcance e impacto resulta limitado en muchas ocasiones.

- Buscan intencionadamente la transformación de las realidades.

En síntesis, lo que se propone por diversos organismos es promover y consolidar políticas integrales, incluyentes e integradas —intersectoriales e interdisciplinarias— desde un enfoque de derechos humanos en el que la educación sea holística e integral. Con políticas que se concreten en programas y proyectos específicos con suficiente presupuesto; que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres, incluyendo acciones afirmativas para los grupos más desfavorecidos; que estén centradas en los contextos, intereses y necesidades de la población a la que se dirigen y en las que se promueva la participación de todos los sectores de la sociedad involucrados; que surjan de decisiones participativas en las que el Estado cumpla su papel como garante. Además, se requiere que la definición de las políticas sea no solo desde la educación sino en articulación con políticas económicas y sociales para mitigar las desigualdades existentes y la pobreza, que ha ido en aumento (Declaración de la Sociedad Civil 2013; ICAE 2015; Carta de Brasilia 2016; UNESCO 2009, 2015 y 2017; CLADE 2017; FISC 2017).

Algunas de las estrategias posibles para mejorar la calidad de la EJA, son:

- Promover el trabajo colaborativo y propiciar el intercambio entre pares (ANIJOVICH, 2010; BARKLEY, 2007). Dada la heterogeneidad resulta indispensable favorecer instancias de socialización de saberes y apoyo mutuo. Favorece la autoestima de los estudiantes, que en muchos casos se encuentra muy disminuida.
- Garantizar la continuidad del registro. Frente a la realidad en la que un número importante de jóvenes y adultos no asisten con regularidad a clases, los docentes manifiestan la relevancia de llevar un registro que les permita seguir el hilo conductor del curso.
- Centralidad del espacio de clase. El aula se concibe como lugar de privilegio por las propias características de los estudiantes.
- Estimular a los estudiantes. Las acciones que apuntan a estimular a los estudiantes son diversas; lo que buscan es contrarrestar el desaliento que estos experimentan y que, en muchos casos, los lleva a alejarse del sistema educativo formal. Las formas de estímulo que pueden implementar los profesores son diversas e incluyen desde mensajes verbales de

aliento, hasta propuestas de aula que capten su atención y que sirva para entusiasmarles con el curso.

- Negociar y flexibilizar la evaluación. Por flexibilidad se entiende la posibilidad de proponer instrumentos, criterios y condiciones de evaluación que se adecuen a los estudiantes y que, al mismo tiempo, promuevan la retención en el sistema.
- Favorecer un buen clima de clase. La relevancia de la afectividad en el aprendizaje ha sido objeto de análisis de múltiples autores (FERRÉS i PRATS, 2008; SIRVENT, 2005), y el clima de aula es un claro indicador del cuidado que ponen los profesores en propiciar un espacio en el que sus estudiantes se sientan a gusto. Conocer a los estudiantes permite brindarles apoyo y contención afectiva.
- Involucrar a los estudiantes y comprometerlos. Además de motivar a los estudiantes, es preciso comprometerlos con su proceso de aprendizaje.
- Alcanzar una aproximación de los proyectos o programas educativos a las necesidades de los contextos donde se aplicarán.
- Identificar las problemáticas del contexto inmediato y buscar alternativas de solución dirigidas a mejorar sus condiciones de vida.
- Afianzar la identidad cultural e individual de los participantes y la de la comunidad.
- Adecuar las metodologías y los temas de aprendizaje a las realidades, partiendo de los conocimientos adquiridos en interacción con su comunidad y la naturaleza.
- Definir el área geográfica donde se desarrolla el proyecto o programa, identificar la población con la cual y para la cual se va trabajar, señalar las comunidades de cobertura y determinar los aspectos de análisis.

Por último, señalar que reconocer y exigir que la EJA sea considerada un derecho implica un esfuerzo amplio y sostenido de información y movilización pública en torno a dicho derecho. Teniendo la EJA que cumplir, como todo el sistema educativo, las cuatro As propuestas para verificar el cumplimiento del derecho a la educación - disponibilidad (o asequibilidad), accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad.

REFERENCIAS

- ANIJOVICH, Rebeca. (Comp.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. 2010.
- BARKLEY, Elizabeth. *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, España: Morata. 2007.
- BARROS, Jones; Pineda, Carmen y Andrade, Herbert. El Plan Nacional de Educación Brasileña (2014-2024) y los desafíos para el desarrollo local. *Research, Society and Development*, v. 7, n. 4, p. 01-21, 2018.
- BASTÁN, Marta y ELGUERO, Cecilia. El escenario socio-cultural en la formación matemática del sujeto adulto. Una indagación en alumnos del nivel medio. Universidad Nacional de Río Cuarto. 2005. Disponible en link: <http://www.soarem.org.ar/Documentos/27%20Bastan.pdf>. Acceso: 15 may. 2021.
- BELTRÁN, José. La escuela y sus metáforas. *Materiales de Sociología de la Educación*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2014.
- CABRERA, Claudia. ¿Cómo retener a los jóvenes y adultos en el sistema educativo público? Análisis de las estrategias desplegadas en tres liceos nocturnos del Uruguay. *Revista Páginas de Educación*, v.10, n. 2, p. 57-78, 2017.
- CAMPERO, Carmen. Por qué es importante la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica, y cómo su limitada prioridad en las agendas debilita su impacto. *Educación de Adultos y Desarrollo*. Ediciones / EAD. 2018.
- CANFUX GUTIÉRREZ, Jaime. Desde la alfabetización presencial al Yo sí puedo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2005.

- CANFUX GUTIÉRREZ, Jaime y GUTIÉRREZ, Felix. Gestión en la Educación de Jóvenes y Adultos: visión desde la praxis educacional. *Integra Educativa*, v. II, n. 3, 2009.
- CÉSPEDES, Nélica. El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. *Sinéctica*, 40. enero-junio, 2013. Disponible en link: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_el_derecho_a_la_educacion_de_personas_jovenes_y_adultas. Acceso: 1 may. 2021.
- CAMPAÑA MUNDIAL DE EDUCACIÓN (CME)/Ayuda en Acción (AA), Corregir los Errores: Puntos de referencia internacionales sobre la alfabetización de adultos, Ayuda en Acción, Londres, 2005.
- CEPAL. Panorama Social de América Latina 2008, Santiago, 2008.
- DUKE, Chris y HINZEN, Heribert (2009). Documento de antecedentes: Un nuevo esfuerzo para los nuevos tiempos avanzando en la larga marcha hacia Belem. Educación de adultos y desarrollo, 73. Disponible en link: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-732009/resultados/documento-de-antecedentes-un-nuevo-esfuerzo-para-los-nuevos-tiempos-ndash-avanzando-en-la-larga-marcha-hacia-belem/>. Acceso: 6 abr. 2021.
- FAO. El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo, Roma, 2008.
- FERNÁNDEZ, Tabaré. *et al.* (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. 2010. Disponible en link: www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/23112/siteId/3. Acceso: 6 may. 2021.
- FERRÉS i PRATS, J. La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo. Barcelona, España: Editorial Gedisa. 2008.
- FILARDO, Verónica, CHOUHY, Gabriel, y CELIBERTI, Lilián. *Jóvenes y adultos en Uruguay: cercanías y distancias*. 2009. Disponible en link: http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9649/1/jovenes_y_adultos_uruguay_cercanias_y_distancias.pdf. Acceso: 6 may. 2021.
- FISC (2008). *Documento de incidencia de la sociedad civil*. Disponible en link: <http://www.campanaderechoeducacion.org/download.php?s=news&i=262&f=110>. Acceso: 6 abr. 2021.
- GAJARDO, Marcela. *Educación de adultos en América Latina: problemas y tendencias*. Santiago de Chile: Unesco/OREALC/Santiago, 1983.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), Censo Escolar, 2019.
- INFANTE, Isabel, Alfabetismo Funcional en Siete Países de América Latina, UNESCO-OREALC, Santiago, 2000.
- IRELAND, Timothy. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, 2009.
- MISIRLIS, Graciela. Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político-didáctico, Biblioteca virtual de los IDIE - OEI. 2009.
- RIVERO, Raquel, CABRERA, Claudia, y MAÑÁN, Oscar. Sujetos, aprendizaje y derecho a la educación: jóvenes y adultos que regresan al sistema educativo formal. ANEP- CODICEN. Montevideo, 2012.
- SIRVENT, María Teresa *La situación educativa de jóvenes y adultos de los sectores populares en un contexto de injusticia social y múltiples pobreza*. 2005. Disponible en link: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/368/public/368-854-1-PB.pdf>. Acceso: 6 may. 2021.
- SOLÓRZANO, María Roxana y ARMAS, Roberto. La educación social y la pedagogía social en la educación de adultos: su contribución al desarrollo social, *Estudios del Desarrollo Social* v.7 n.3, 2019.

TORRES, Rosa María. De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la EPJA en América Latina y el Caribe, Hamburgo: UNESCO, 2009.

VAILLANT, Denise y AGUERRONDO, Ines. El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Panamá, República de Panamá: Unicef. 2015. Disponible en link: http://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015%281%29.pdf.

Acceso: 6 may. 2021.

*Submetido em Abril de 2021
Aprovado em Agosto de 20XX*

Informações do(a)s autor(a)(es)

Nome do autor: Carmen Pineda Nebot

Afiliação institucional: Investigadora GEGOP. Universidad de Viçosa-MG

E-mail: carmenpinedanebot@hotmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6101-8560>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0200014196446151>

Nome segundo autor: Jones Nogueira Barros

Afiliação institucional: Profesor del Programa de post graduación en Administración en la Universidad del Amazonas (PPAD).

E-mail: jonesbarros1@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7246-8938>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0651589545083115>