



Costa Rica y los sujetos de la EPJA en el contexto latinoamericano: una conceptualización necesaria

Costa Rica and YAE's subjects in Latin American context: A necessary conceptualization

Byron Renato Barillas Girón

Universidad Estatal a Distancia

Universidad de Costa Rica

ORCID: [0000-0002-4659-9827](https://orcid.org/0000-0002-4659-9827)

bbarillas@gmail.com



Resumen

En este ensayo se aborda el proceso por el cual ha transitado la denominada educación permanente, cuyos receptores-protagonistas son dos grupos de educandos diferenciados por el factor etario, expresado en una primera fase como educación de adultos, la cual, después de muchas décadas, hacia finales de los años 1990, es ampliada hacia los jóvenes en una concepción menos restrictiva que da lugar al surgimiento de un nuevo campo conocido como Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA). Para una mejor comprensión de tan singular proceso educativo no formal, se aporta una conceptualización desde diversos enfoques sociológicos y la noción de lo intergeneracional que derivan en una propuesta tipológica sobre los sujetos. Finalmente, la discusión sobre la EPJA en el ámbito desescolarizado se visualiza históricamente en América Latina con una mirada particular de dicho proceso en el contexto costarricense.

Palabras claves: educación permanente, adultos, jóvenes, sujetos, lo intergeneracional, analfabetismo, rezago educativo



Abstract

This essay addresses the evolution of the concept of lifelong learning, in which two distinct groups of learners, differentiated by age, are central protagonists. Initially introduced as adult education, this concept expanded its scope towards the youth in the late 1990s, evolving into a more inclusive framework known as Youth and Adult Education (YAE). To enhance comprehension of this unique non-formal educational process, the essay offers a conceptualization through various sociological perspectives, incorporating the intergenerational dimension, resulting in a typological framework for the subjects involved. Lastly, the discussion on YAE in the context of non-school settings is situated within the historical context of Latin America, with a specific focus on the Costa Rican experience.

Keywords: lifelong learning, adults, young people, subjects, intergenerational aspect, illiteracy, educational lag

“Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre. [...] La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo. [...] Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer.”

Paulo Freire

Introducción

Para efectos de este trabajo, los conceptos de Educación de Adultos (EA) y Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) son utilizados como dos campos convergentes y a la vez diferenciados de un tipo específico de población de educandos que han sido reconocidos gradualmente en una secuencia de observaciones y consensos –internacionales y resultantes de investigaciones y análisis desde las ciencias

sociales y educativas-- a partir de su condición de excluidos de los procesos educativos escolarizados, siendo que, al primer período histórico de identificación y estrategias de atención para las/los adultos en esa condición (tanto en países del primer mundo como países en desarrollo) le sigue otro momento de visibilización de los jóvenes. Esos segmentos de edades tempranas con características etarias, culturales y subjetividades distintivas son adscritos gradualmente a la población adulta como especificidades de la “educación permanente o continua” hasta mediados de los años 90 del siglo XX.

De manera que el cuestionamiento a la noción de “adulto” como un todo en el desarrollo de la educación permanente, viene

a ser resignificada por la heterogeneidad que se materializa en el actor juvenil, cuyo reconocimiento permite plasmar el surgimiento de la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA).

En otro orden, valga decir que la breve discusión teórica que ocupa las primeras páginas busca encontrar las sincronías y disonancias que repercuten en la noción del “sujeto”, cuyo concepto tiene un peso central en el desarrollo de este ensayo, como hilo conductor en el tratamiento de un tema de apariencia sencilla en su devenir práctico, pero de no fácil abordaje epistemológico desde la academia.

Sociedad y sujetos: una aproximación teórico conceptual

La concepción sobre el sujeto es y ha sido, sin duda, un tema central y polémico en las ciencias sociales. Un primer acercamiento a esa discusión sugiere considerar a la persona como ser individual y social a la vez, que tiende a constituirse como sujeto según los distintos enfoques clásicos y contemporáneos a partir de la relación pasiva o crítica que la persona establece con su medio social, dadas sus propias expectativas de desarrollo y las expectativas externas sobre su influencia en los procesos de cambio. Pero también interfiere la visión que se tiene del individuo como agente reproductor del orden establecido, sea desde su condición de clase dentro del sistema económico productivo, sea como ciudadano frente al sistema político o, para el área de nuestro interés, como educando frente al sistema formal y a los espacios informales de educación. .

Dichos posicionamientos como persona individual o ser social reflejan la complejidad ineludible que supone la construcción del sujeto como categoría de análisis, a partir de las distintas corrientes teóricas clásicas y contemporáneas de las ciencias sociales que median tal construcción y que, como bien han señalado [Torres y Torres \(2000\)](#), son generadoras de una tensión histórica entre lo subjetivo-objetivo a la hora de analizar dicho sujeto a la luz de la realidad en contextos determinados. De cara a desentrañar esa tensión histórica, parece pertinente una breve caracterización de las principales corrientes o tradiciones clásicas que definen a los sujetos desde su condición objetiva o la dimensión subjetiva. Visto así, desde la sociología y otras ciencias sociales pueden agruparse las siguientes cuatro tradiciones de origen europeo y norteamericano que han nutrido el conocimiento y el análisis de los sistemas y las prácticas socioculturales en América Latina:

- Tradición estructural-funcionalista
- Tradición subjetivista
- Tradición marxista
- Tradición integracionista.

Comencemos por la tradición de pensamiento **estructural-funcionalista** cuyos principales representantes son los sociólogos norteamericanos Talcott Parsons y Robert K. Merton, la cual surge y cobra auge en Estados Unidos a mediados del siglo XX, bajo la influencia principalmente del clásico de la sociología Emile Durkheim (Francia). Su principal preocupación es el orden social y lo que interesa resaltar de esta corriente teórica es su énfasis sobre el papel de las estructuras en la construcción

de la realidad social, o sea, son las estructuras estables y permanentes del sistema social (familia, instituciones educativas, religiosas, burocráticas, económicas) las que determinan al sujeto o individuo en sociedad (Medina, 2012, p.5). El funcionalismo diferencia tres subsistemas que integran el sistema social como conjunto: social, cultural y de personalidad. El sistema social propiamente es donde el sujeto se sitúa en términos de estatus y roles que permiten su movilidad social, los procesos de socialización (adquisición de valores y normas de comportamiento) de las personas y el control social que generan el equilibrio del sistema. Mientras el sistema cultural produce los valores y las normas y el mundo simbólico que encarna en el sistema social. Bajo esta concepción estructural y funcional, la personalidad del individuo se forja en el medio de los dos sistemas anteriores (Ritzer, 1998, p.116-125).

En contraste con el funcionalismo, la **tradición subjetivista** es sustentada por un grupo de sociólogos y filósofos alemanes y norteamericanos entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, entre los que destacan como principales representantes: Max Weber (otro clásico de la sociología), Edmund Husserl, Herbert Mead y Alfred Schütz. Esta corriente es totalmente contrapuesta a la estructural-funcionalista en tanto cuestiona radicalmente la perspectiva de analizar la realidad a partir de construcciones teóricas preconcebidas y rígidas estructuras. Se inclinan por observar la realidad en su fluidez, en su devenir, en su cotidianidad. Así, el subjetivismo postula que la realidad social tiene lugar a partir de la forma

en que las personas perciben y definen “la situación concreta en que viven” (Mondol, 2010, p.62; Medina, 2012, p.7). En contraposición a Durkheim, ya “Weber desde su teoría sociológica había remarcado la importancia de la subjetividad para la comprensión de la acción social, o sea, el sentido subjetivo (su propio sentido) que los individuos le asignan a la acción social (construcción de realidad) de la que son partícipes” (Weber, 1977 citado por Mondol, 2010, p.68). En síntesis, es la acción social de los sujetos -individuales- que interactúan subjetivamente en una relación significativa la que articula las estructuras y no al revés.

La **tradición marxista**, por su parte, se fue conformando por un grupo de teóricos sociales predominantemente europeos; el punto de intersección entre todos ellos y las escuelas adscritas a esta tradición es tener a Carlos Marx como referente clásico. El marxismo germina y se desarrolla durante el siglo XIX; tiene su apogeo tras el triunfo de la revolución comunista de los Bolcheviques en lo que luego constituyó la Unión Soviética y mantuvo vigencia durante casi todo el siglo XX. De esta tradición se desprenden por lo menos cuatro escuelas (marxistas hegelianos, estructuralistas, Frankfurt y el marxismo analítico). Una de las coincidencias de los teóricos marxistas fue el interés por profundizar en la comprensión del sujeto histórico (clase obrera) que justamente fue el gran tema de esta tradición junto a la conciencia de clase. De ahí el interés por los procesos de transformación, el cambio y el conflicto social. Una tercera característica que se puede advertir en todos los teóricos de esta tradición es el rechazo

al determinismo económico y mecánico que falsa o erróneamente se ha atribuido a Marx. En síntesis, el sujeto histórico del marxismo es aquel con clara conciencia del sistema de dominación y explotación al que está sometida la clase trabajadora y, por lo mismo, es proclive a transformar colectivamente la realidad que le oprime.

Finalmente, la **tradicción integracionista** (la más contemporánea) surge en la década de los años 80 del siglo XX y cobra fuerza tras la caída de la Unión Soviética y el fin de la guerra fría. Es una corriente ecléctica que cobra vigor en los años 90 hasta la actualidad y su principal característica es la tendencia a superar, trascender e incluso hallar un punto de encuentro entre las corrientes clásicas estructural-funcionalista y el subjetivismo. Suele incluirse en esta tradición a científicos sociales como Peter Berger, Thomas Luckmann, Anthony Giddens, Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu y Alain Touraine.

Dentro de dicha corriente teórica, Berger y Luckmann (van Haecht, 1999, p.110) plantean que la premisa de Durkheim sobre los hechos sociales como estructuras externas que se imponen al individuo y la de Weber en relación con el peso de la subjetividad o intersubjetividad significativa que enlaza a los individuos en su acción social, no son necesariamente contradictorias en tanto la sociedad es el resultado tanto de estructuras cohesionadoras como de la subjetividad de los actores sociales que construyen y reconstruyen la realidad mediante tres momentos: un momento de exteriorización (produce entidades sociales), un momento de objetivación (entidades se imponen a sus creadores) y un momento de reapropiación,

recuperación, interiorización y reconstrucción de las realidades creadas. Por su parte, Alain Touraine enriquece la postura de integración entre la dimensión estructural y la dimensión subjetiva, concibiéndola “como la articulación del sentido [significado] que los actores les dan a sus acciones sociales con el sentido que tienen esas acciones [exteriores]”, dentro de un contexto social determinado (Touraine, 1997), ejemplificado mediante su análisis en torno al sentido que aglutina la acción de los nuevos movimientos sociales en los niveles mundial y local.

Valga decir, a modo de epílogo, que este trabajo se adscribe a la corriente integracionista, dadas las amplias posibilidades analíticas que esta proporciona para el tratamiento más específico de la población de jóvenes y adultos como sujetos de la educación permanente. Interesa resaltar, por otra parte, que la perspectiva integracionista funge como marco referencial de una corriente crítica en América Latina, para la cual, reconociendo la existencia de una tensión entre la determinación de las estructuras sociales y el papel de las subjetividades prevaleciente hasta finales los años noventa, la tendencia observada es que tal tensión tendía a resolverse en detrimento de la dimensión subjetiva (Torres y Torres, 2000), generándose así un sesgo en la noción del sujeto.

América Latina: reposicionando las subjetividades

Surge, pues, una preocupación por explicaciones alternativas o complementarias a lo que se denomina *los determinismos objetivistas sustentados en la racionalidad*, que abren espacio a posturas que

redimensionan las subjetividades como elemento constituyente en los procesos colectivos de estructuración y reestructuración de la realidad social y buscan eclipsar el sujeto “en el análisis histórico y social clásico” (Torres y Torres, 2000, p.2), destacando la importancia del elemento subjetivo. Esta corriente crítica que se despliega desde la realidad latinoamericana tiene como principal referente los aportes de Hugo Zemelman, quien sin duda contribuye lúcidamente a la comprensión del sujeto desde las subjetividades, retomado de varios autores. Por otra parte, se tienen los aportes de Pablo Freire en torno al sujeto cognoscente y el objeto en el ámbito sociopedagógico, quien igualmente otorga importancia a las subjetividades relacionadas con la conciencia social.

En lo que respecta a la obra de Hugo Zemelman, comenzamos por destacar que su enfoque desde la realidad latinoamericana plantea una ruptura con las miradas tradicionales que han predominado en el análisis del sujeto. Para Briñis y Martínez (2015), Zemelman aporta una perspectiva epistemológica, desde donde concibe a los sujetos sociales como creadores de historia, lo cual trasciende al sujeto histórico cuyo sustrato es la clase social desde las teorías clásicas marxistas. Si bien la subjetividad social se despliega desde las clases sociales, también se expresa en las dimensiones de lo cultural, el género y puede agregarse la acción pedagógica. Así, los sujetos son producto y productores de realidad e historia; es decir, se constituyen tanto a partir de condiciones estructurales, como a partir de la experiencia de vida cotidiana, conciencia de su entorno, mitos o creencias.

Para Zemelman (2012, citado por Briñis y Martínez, 2015) es

en la subjetividad y en los sujetos donde confluyen y se reelaboran tanto los factores estructurales de la vida social, sean estos económicos, políticos, sociales o culturales-, como los procesos constructivos de la vida social; es a través de ellos que se articulan y que podemos comprender las dinámicas (...) de la sociedad. (párr.13)

Siendo que esa subjetividad concierne a lo individual, social, cultural y, por lo mismo, gira en torno a lo local, a la vida cotidiana en el nivel micro, pero así mismo actúa de cara a todo el sistema social en el nivel macro. Mientras, en el plano metodológico establece una diferenciación conceptual entre el individuo, el sujeto social y el sujeto político, que aporta una herramienta analítica de gran utilidad para tender puentes entre realidades concretas y conceptos a la hora de caracterizar a los sujetos.

El individuo en Zemelman se asocia con un comportamiento pragmático de personas que se acomodan, se ajustan, a dinámicas de “reproducción y estabilidad del sistema social” que temen hacer lecturas críticas de la realidad y en ese sentido se ubica como parte pasiva y no productora de historia (Torres, 2003, p.160). A ese individuo no protagónico, Zemelman contrapone al sujeto comprometido, trascendente, sobre el cual nos dice:” La recuperación del sujeto, por consiguiente, significa recuperar el sentido de que la historia continúa siendo el gran e inevitable designio del hombre, lo que le confiere su identidad como actor concreto porque

constituye el contenido de su propia vida” (Zemelman, 1995, p.12, citado por Torres, 2003, p.160).

La mayoría de autores que se han ubicado en la tradición integracionista de las ciencias sociales coinciden en asociar al sujeto con un pensamiento crítico, cuestionador de la realidad. Pero solo Zemelman advierte que es el nivel de conciencia sobre su papel como generador de historia lo que esencialmente diferencia al sujeto del individuo. Mientras este define al sujeto social “como aquel que adquiere conciencia histórica” y genera historia. En un plano superior, Zemelman sitúa al sujeto político, “quien además de tener conciencia histórica actúa buscando la transformación de la realidad social” (Torres, 2003, p.161). Derivado de esa concepción de conciencia histórica, dicho autor acuña la categoría de “subjetividad constituyente” en el sentido de permanente creación, así como el hecho de no considerar al sujeto como una categoría homogénea, sino más bien plural, heterogénea para evitar erróneas generalizaciones.

Retomando la subjetividad constituyente de Zemelman, se puede hacer conexión con la diferenciación que establece Martin Hopenhayn entre el sujeto actuante y el sujeto pasivo, a partir de la premisa que sostiene que “La motivación central de cada individuo a participar, tiene que ver con ser menos objeto y más sujeto” (citado por Torres, 2003, p.163), teniendo el cuidado de no considerar la “motivación” como elemento necesariamente asociado a la conciencia transformadora, ya que bien puede responder al ánimo y necesidad de superación personal

receptora de conocimientos que dinamiza la demanda educativa, como suele suceder en la Educación de Adultos y Jóvenes (Nordhaug, 1991).

Pedagogía crítica y sujetos en Freire

Paulo Freire es el principal exponente de las pedagogías críticas impulsadas en América Latina al calor de las luchas sociales de liberación de los pueblos ante el colonialismo en las décadas de los años 60 y 70 del siglo pasado, cuya praxis educativa se materializó en las experiencias de educación popular. De ese pensamiento anticolonial y liberador se extraen ideas de su concepción educativa, así como su particular conceptualización sobre los sujetos pedagógicos, que nos acerca más a los procesos de Educación de Adultos desde la educación popular que cobran fuerza en aquellos años.

En su obra *Pedagogía del Oprimido* (1972), Freire hace una aguda reflexión en torno a la relación entre educandos y educadores a partir de su crítica a la educación bancaria. Advierte que esa visión educativa en la que el alumno es un depósito de información y conocimiento produce un ser pasivo (domesticado), que se posiciona como objeto del proceso de alfabetización o el programa establecido y no como sujeto. Es decir, cuanto más sean receptores pasivos, menos desarrollarán una conciencia crítica como seres sociales activos y transformadores del mundo en el que viven; de ese modo se “anula el poder creador de los educandos o los minimiza”, favoreciendo así la opresión. Por ejemplo, en la educación de adultos no hay interés por incentivar a los educandos

en “el develamiento del mundo” porque se considera que es peligroso pensar auténticamente (Freire, 1972, p.75-76).

Para Freire (1972), el pensamiento auténtico es liberador y solo le teme el educador o el educando que no tiene conciencia de sus propias cadenas -falta de libertad para pensar y crear un mundo más humano-; por ello se espera que el educador humanista incentive ese pensamiento auténtico, por medio de una praxis educativa que construye un sujeto pedagógico a partir de los dos actores centrales -educador y educando- constituidos como tales más allá de la relación sujeto (educador) y objeto (educando). Se trata, para Freire (1972), de trascender hacia una educación problematizadora que supone una relación horizontal y dialógica entre en el sujeto cognoscente (educador) y el educando, con lo cual se supera la relación vertical entre ambos (p.77-85). Valga decir, entonces, que para Freire (1972), los sujetos son activos, buscan liberarse de su desconexión o incompreensión del mundo real, tienen conciencia histórica-social, mientras los individuos objeto son enajenados y proclives al individualismo como lo expresa la siguiente frase... “La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoísta; tener más, es una forma de ser menos.” (p.92)

Corolario conceptual

Esta síntesis intermedia busca más un aporte metodológico que una interpretación puramente teórica de las corrientes y posturas teóricas brevemente examinadas en torno al sujeto.

A la luz de dichas discusiones con énfasis en la conjugación del análisis social y el sujeto, se puede proponer un esquema relacional que dé cuenta de la forma en que los individuos se estructuran tanto por la influencia de estructuras externas a su individualidad, como por subjetividades que reestructuran la realidad. De ahí surgen dos conceptos centrales del análisis: el sujeto constituido y el sujeto constituyente.

El sujeto constituido responde más a las determinaciones e influencia de las estructuras más permanentes que afianzan el orden social o sistema dominante tanto en la base económica como en los niveles cultural, jurídico y político; por ejemplo, el sistema educativo formal. Bajo este concepto se sitúa un ser social pasivo, más objeto que sujeto o mero receptor de conocimientos y aprendizajes, que en el plano educativo tiende a situarse más próximo al sujeto pedagógico tradicional, destinatario, sin o con mínima conciencia crítica, lo cual identifica a un individuo reproductor del sistema, más posicionado como observador externo de las dinámicas constructivas y reconstructivas de la realidad, quizás carente de una participación ciudadana activa o des-empoderado en el ejercicio de sus derechos. Sin embargo, esta caracterización no desestima las potencialidades que este sujeto constituido pueda desarrollar en el encuentro de sus saberes experienciales con saberes-conocimientos más sistemáticos, como los que ofrecen la escolarización o procesos alternativos de formación en los que se ubica la EPJA. En virtud de su sustancialidad, el concepto sujeto constituido se asocia con el de sujeto pasivo, receptor o destinatario (que equivale a objeto) o sujeto pedagógico tradicional.

Por su parte, el sujeto constituyente evoca la idea de individuos proactivos en la construcción de procesos de cambio, con conciencia social, que más bien cuestionan de forma crítica el orden establecido y, sin desconocer el peso de las estructuras dominantes, propugnan por acciones proclives a transformaciones de la realidad social en favor del bien común. Contrario a lo constituido, se muestra más sujeto que objeto, es decir, trasciende al individuo como objeto. Este sujeto constituyente se considera partícipe de reestructuraciones o redireccionamientos de lo constituido o, como señala Paulo Freire (1972), se trata de constituir un sujeto (educando) que libere sus miedos y luche por un mundo más humano y solidario. Por lo anterior, se le sitúa como un actor protagónico que despliega sus potencialidades como sujeto social actuante, generador de cambios, con conciencia crítica sobre situaciones de desigualdad, injusticias o inequidades que deben ser atendidas mediante la participación ciudadana en diversos espacios y estructuras en donde es posible y necesario incidir proactivamente y con una idea clara sobre el ejercicio de sus derechos y su contribución al desarrollo. En resumen, dada la naturaleza y características anotadas, lo constituyente se asocia con las categorías de sujeto histórico, sujeto social y sujeto pedagógico activo (liberado).

Educación de Adultos o de Jóvenes y Adultos: vacíos teóricos, marco orientador y reconceptualizaciones

La Educación de Adultos (EA) es una concepción educativa de vieja data en Europa, la cual, como veremos sucintamente, cobra importancia en América Latina desde

los años 40 del siglo XX. Esta corriente de educación alternativa, que ha ocupado la atención de especialistas y políticas de Estado, discurre durante un largo período (por más de cinco décadas) con el nombre de Educación de Adultos, hasta ser dimensionada en los años 90 como Educación para Jóvenes y Adultos.

Una vasta sistematización hecha por el noruego Odd Nordhaug en 1991 sobre el tratamiento dado a la Educación de Adultos permite observar los sesgos y vacíos teóricos que venían acompañando esta corriente educativa. Por ejemplo, dos estudios realizados para los años 50 y 70 (Dickinson y Rusnell, 1971; Long y Agye-kum, 1974, citados por Nordhaug, 1991, p.68) ponían en evidencia, por una parte, el pragmatismo y el carácter puramente empírico de al menos un 25% de los análisis realizados en el período 1950-1970; por otra parte, mostraban que un 60% de lo producido sobre la Educación de Adultos se sustentaba en puras creencias y descripciones programáticas; se observa en ambas constataciones el vacío conceptual y teórico existente.

En los años 80, especialistas e investigadores venían siendo críticos con el sesgo de los análisis empíricos y descriptivos que, no obstante, constituían un avance respecto de anteriores abordajes especulativos y pragmáticos que debían ser complementados con enfoques teóricos. La debilidad teórica de la Educación de Adultos era catalogada en los años 80 como “un desierto conceptual” derivado de la preponderancia dada a los métodos cuantitativos y la estadística por sobre la teoría, lo cual para algunos autores ha

debilitado o eclipsado la investigación en esta vertiente educativa durante décadas: Rubenson (1982), Boshier (1971 y 1973), Alanen (1978) y Boshier y Pickard (1979) (citados por Nordhaug, 1991, p.67-68).

Ante dicho panorama se subrayan algunas de las inquietudes propositivas de diversos autores críticos estudiosos de la evolución de la Educación de Adultos durante sus primeras etapas en el medio europeo. En un primer nivel, han remarcado la necesidad de densificar el análisis y la investigación, realizando delimitaciones teóricas. En otro orden, superar lo que se ha denominado “monocultivo científico” referido al sesgo teórico psicológico que históricamente tuvo un predominio en el análisis del fenómeno, buscando así complementar esa perspectiva disciplinaria sin menospreciar su enorme importancia.

Sugiere lo anterior que la Educación de Adultos debería asumirse como un campo multidisciplinar desde la ciencias sociales (Nordhaug, 1991, p.69), que sustancie el análisis con aportes de las teorías de la economía educativa, la sociología, la sociología de la educación o el enfoque de derechos, pensando en identificar, por ejemplo, los componentes de socialización en el currículo o programas, la teoría del estatus social desde el estructural funcionalismo o los aportes de la teoría del capital cultural formulada por Bourdieu, que brinden un marco para visibilizar mejor los beneficios o resultados individuales y colectivos para los destinatarios directos e indirectos de la Educación de Adultos y Jóvenes (Nordhaug, 1991, p.73-75).

Acuña lo apuntado por Nordhaug (1991), diversos autores en América Latina han señalado que una de las dificultades para abordar la Educación de Adultos son los vacíos existentes en la investigación educativa en esta área que redunden en un marco teórico más consistente. Hay que decir, sin embargo, que las falencias teóricas no invalidan los esfuerzos de iniciativas internacionales que han logrado establecer ese marco teórico orientador ciertamente inacabado. En ese sentido se plantea la siguiente premisa: a pesar de los vacíos teóricos, la EA cuenta desde hace varias décadas con un fundamento conceptual base que se condensa en la denominada “educación permanente”, construido mediante un proceso gradual de reflexión a partir de grandes consensos internacionales de expertos y expertas, legitimados por organismos mundiales de peso como la UNESCO y regionales como el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL).

Se conviene, entonces, en reconocer que el concepto de mayor consenso en tanto marco de referencia articulador de la EA es la Educación Permanente (EP), cuyo origen surge, según Vásquez (2013), como una noción pregonada por vez primera en la II Conferencia Mundial de Educación de Adultos, celebrada en Montreal, Canadá, en 1966, ratificada posteriormente en la III Conferencia Mundial de Educación de Adultos, en Tokyo, Japón, en 1972. Se advierte que es una noción educativa antigua, que fue cobrando relevancia en el siglo XX producto de un conjunto de prácticas educativas y aun así, no se considera un

cuerpo teórico acabado, sometido a dinámicas de reflexión, desarrollos y sistematizaciones al tenor de la praxis educativa.

Algunos autores identifican ciertos de elementos en común que otorgan sentido o significado a la EP; por ejemplo, se asocia con una educación continua que se aparta o corre paralela con la educación escolarizada, un proceso educativo que tiene lugar a cualquier edad. Por añadidura, se retoma la siguiente definición según la cual la Educación Permanente es una acción que “pretende superar un concepto de educación restringido a un tiempo y un espacio (edad y escuela), delimitado a una estructura rígida (sistema escolar) o a una persona con una función exclusiva (profesor)” (M. Miranda y E. Rodríguez, citados por Vásquez, 2013, p.40). En ese recorrido de reflexiones y preocupaciones sobre el rumbo de la Educación Permanente, en los años noventa la Educación de Adultos adquiere una nueva connotación al ser re-conceptualizada como Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA) que, si bien es un concepto incluyente, surge marcado por la emergencia de los jóvenes como sujeto beligerante en esta vertiente educacional.

La EPJA puede considerarse una nueva fase de la EA, que a instancias de un consenso internacional tendría como referente la V Conferencia Internacional de Educación para Adultos (CONFINTEA V) celebrada en Hamburgo, Alemania, en 1997, en donde la visibilización de la juventud es el hito por el cual desde entonces comienza a utilizarse el término Educación de Jóvenes y Adultos, enunciada comúnmente como Educación de Personas Jóvenes y Adultas (Hernández, 2012, p.11).

Bajo esa denominación, interesa subrayar que uno de factores consustanciales de la EPJA es la “heterogeneidad” definida por varios componentes. Entre ellos destaca una etariedad marcada por “edades límite” de los destinatarios, componente que distingue a la EPJA de las teorías clásicas sobre educación y pareciera situarla como una perspectiva analítica y metodológica de “umbral”. Se agregan, además, como componentes de la heterogeneidad: a) la identificación de etapas psicobiológicas de desarrollo de la persona (niñez, adolescencia, adultez); b) lo “intergeneracional” con sus múltiples interrelaciones; y c) lo “situacional” referido a las condiciones materiales de vida. Finalmente, se imponen aquellos componentes constitutivos de los sujetos pedagógicos determinados oficialmente desde los sistemas educativos de cada país, que históricamente han ocupado la atención de las autoridades educativas para el impulso de políticas y estrategias de la EPJA.

Ahora bien, la desagregación de la heterogeneidad de cara al sujeto exige aterrizar las conceptualizaciones teóricas más generales en algún concepto más específico que refleje las peculiaridades y características de los diversos conjuntos poblacionales destinatarios de las políticas y estrategias de la EPJA. De modo que para delimitar el análisis en lo que sigue del texto, se conviene en acuñar el concepto de sujeto pedagógico en el entendido de que a este lo determina la acción educativa, es decir, el vínculo que establece el educando con el proceso educativo, sin desconocer al educador como otro componente del concepto.

En la trama de significaciones frente al proceso educativo y respecto de la esfera más teórica, al sujeto pedagógico se le puede bifurcar como sujeto constituyente o sujeto constitutivo, bajo la premisa de que lo constituyente pareciera estar muy marcado por expectativas externas (internacionales) que visualizan actores con conciencia social que inciden en los cambios (sujetos sociales), mientras lo constitutivo aunque también objeto de expectativas externas, se considera más próximo a lo real, guiado por motivaciones individualistas y un comportamiento más inserto en lo estructurado que en lo transformador, por lo cual se le asocia con un sujeto pasivo, más objeto que sujeto. Valga decir que estas categorizaciones tienen fines analíticos y no axiológicos, tratando de evitar estigmatizaciones o etiquetamientos.

A propósito de lo apuntado, se extraen ciertas nociones y expectativas externas originadas en resoluciones o declaraciones internacionales que enfatizan en el sujeto constituyente como una expectativa que suele reiterarse, sin desconocer que externamente se muestran también expectativas de menor alcance, más pragmáticas y constituidas. Respecto de los eventos internacionales se aprovechan los aportes de Vásquez (2013).

La III Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Tokio, Japón, 1972), en las Recomendaciones 1 y 9 (Resumen 1.b y 4.a) de su informe final, insta a promover en estos educandos “una conciencia crítica del mundo histórico y cultural en que vivan para que puedan, mediante la acción creadora, cambiar el mundo. [...] La E.A. es para el ciudadano un

instrumento de liberación en una sociedad que está llamada a construirse desde el interior transformándola...” Mientras en las Conclusiones se acota:” la E.A. y la de niños y adolescentes es inseparable. Pero, para ser un agente eficaz de transformación, la educación tiene necesidad de la participación y el compromiso activo de los adultos. Ella debe buscar mejorar las condiciones y calidad de vida...” (Vásquez, 2013, p.34)

Otro referente es la III Conferencia Regional de Andragogía (San José, Costa Rica, 1982), ocasión en donde fue presentada la ponencia del Instituto Internacional de Andragogía: Visión prospectiva en América Latina. A la sazón, se extrae de las Consideraciones de dicho texto la incitación a una Educación de Adultos que, en general, sea “un instrumento de concientización y de cambio social; [...] y que sea un instrumento de cambio para la formación de una cultura nacional, liberadora, auténtica y de una clara conciencia latinoamericana” (p.34).

Puede observarse, y es lo que interesa destacar, que en ambos eventos se expresa la concepción y expectativa de un adulto en términos de sujeto pedagógico constituyente perfilado como sujeto social crítico, transformador, activo. Lo cierto es que el proyecto de la EPJA está signado por una heterogeneidad de las vivencias cotidianas de jóvenes y adultos (as) que invitan a considerar sus variadas expectativas, motivaciones, necesidades de aprendizaje y, por supuesto, sus condiciones sociales.

Estos segmentos poblacionales atraídos por la EPJA muestran marcadas diferencias de distinto orden, pero a la vez comparten

similitudes experienciales o de características sociales. Podría señalarse que las principales diferencias radican tanto en el plano de lo etario, como en lo intergeneracional, ambos promotores de expectativas internas o propias. Mientras que las similitudes parecen presentarse ante todo por el lado de las carencias económicas o dificultades de acceso, así como el reconocimiento del derecho a la educación aún débil en su ejercicio efectivo y exigibilidad y, por otra parte, su vínculo como destinatarios de los sistemas educativos desde donde se promueve la educación permanente o continua. Pero más allá de expectativas externas, la práctica educativa permite distinguir una serie de características sobre los sujetos pedagógicos de la EPJA a partir de la heterogeneidad y sus componentes.

Características

a. El componente intergeneracional

En el plano intergeneracional los sujetos de la EPJA divergen naturalmente por los cambios de época, signados por los cada vez más acelerados cambios tecnológicos e influencias culturales. Interfieren, así mismo, la multidimensionalidad de las subjetividades simbólicas propias de los jóvenes y los adultos, sus vivencias, necesidades inmediatas y motivaciones respecto a su vínculo con la formación de capacidades y adquisición de conocimientos, en lo cual confluyen también las experiencias laborales y el nivel de compromisos familiares.

Es por todo ello que el encuentro entre jóvenes y adultos en un mismo espacio educativo es contrastante, interferido por

resquemores, prejuicios y desestimaciones del otro u otra y los niveles de atención o dispersión en la captación de los aprendizajes. Siendo así queda claro que cualquier estrategia de la EPJA deberá tener presente la forma de establecer mecanismos de diálogo intergeneracional, teniendo en cuenta la presencia cada vez mayor de jóvenes destinatarios de la EPJA, hecho que quizás podría configurar condiciones más propicias para ese diálogo intergeneracional de empatías y significaciones compartidas entre los potenciales sujetos pedagógicos

En lo que concierne a los derechos se tiene que, producto de investigaciones y prácticas educativas en México, [Hernández \(2012\)](#) hace un extenso análisis crítico con enfoque de derechos sobre la reiterada concepción tradicional de incorporación de jóvenes a la EPJA, remarcando la frustración por los pocos alcances esperados de las promesas internacionales y gubernamentales desde la primera década del 2000. En cuanto al componente que nos ocupa, realiza agudas consideraciones sobre el diálogo intergeneracional de corte freireano, en el sentido de su potencial para hacer avanzar la EPJA como un derecho...” desde la diversidad de sujetos a quienes los une la condición de desigualdad social y la necesidad de constituirse como sujetos de derecho, sin ello el discurso de la exigibilidad y la justiciabilidad encuentran obstáculos para ser viables” (p.16)

b. El umbral de las edades límite y la emergencia de los más jóvenes

Según el informe de investigación regional presentado por [Caruzo y Di Piero \(2008\)](#), se observa en varios países

latinoamericanos la flexibilización de requerimientos de acceso a las modalidades de EPJA respecto al rango de edades en su límite inferior, que oscila entre 14 y 18 años; mientras, se destaca como hecho novedoso la vinculación creciente de jóvenes con edades cada vez más cercanas a los límites inferiores dentro de la oleada de personas que acceden a estas opciones educativas. El crecimiento sostenido de esa población emergente advierte una tendencia relativa al desplazamiento de los adultos, particularmente adultos mayores.

En ese nuevo escenario, se constata como promedio límite inferior en los países de la región las edades de 14 o 15 años, con los siguientes perfiles: a) jóvenes que se ubican entre primaria completa e incompleta; b) jóvenes que superan el umbral de secundaria, pero no tardan en abandonarla. Se establece así mismo en promedio una proporción significativa de usuarios de EPJA menores de 20 años en educación media (Caruzo y Di Piero, 2008, p.71-72).

En el caso de Costa Rica, baste con señalar que dicho rango de edades promedio es coincidente, aunque una indagación empírica de alcance nacional nos dirá cuál es la tendencia de comportamiento para la población joven. Sin embargo, es oportuno hacer dos acotaciones; los datos promedio en cuestión parecieran reflejar solo lo referido a las modalidades diurnas, dado que, como lo evidencia Roig Fernández (s/f) para Costa Rica, el umbral mínimo y rangos de edad para las modalidades nocturnas varía radicalmente y coloca a la población adulta como el principal destinatario de la educación formal nocturna. Así, el autor evidencia que para el

año 2014, en los 55 colegios académicos nocturnos con 36 400 estudiantes matriculados, la mayoría oscilaba entre 18 y 55 años. Este hecho, sin duda, establece diferenciaciones que hacen más complejo el manejo del encuentro intergeneracional e invalida lo sugerido como condiciones más propicias de interacción entre la población más joven.

c. El componente situacional: analfabetismo, pobreza y exclusión como condición de los sujetos pedagógicos en América Latina

Desde una perspectiva socioeconómica, [Arzate \(1995\)](#) llama la atención sobre las condiciones materiales de vida que exhibe gran parte de las personas que en el contexto latinoamericano se relacionan con los procesos de EA o EPJA que no pueden obviarse.

Lo anterior en alusión a la importancia de tener en cuenta la condición de pobreza y exclusión social que presentan millones de adultos y jóvenes analfabetos y analfabetos funcionales en su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje no formales; así lo muestran las experiencias de alfabetización a lo largo de todo el continente desde hace varias décadas.

En general, la pobreza implica para el ser humano un problema moral por el simple hecho de tener esa condición indeseable. La condición de pobreza advierte un estado de privaciones esenciales y carencias de bienes y servicios esenciales, en donde la privación de bienes culturales y educativos también juega un papel relevante para la incorporación de las personas al

desarrollo y defensa de su dignidad (Arzate, 1995, p.69).

En el plano de la exclusión educativa, sin duda las condiciones de pobreza están estrechamente imbricadas con el analfabetismo. De ahí que la alfabetización como precedente y tendencia predominante de la EA en América Latina durante varias décadas sea la típica expresión de la educación no escolarizada para sectores más vulnerables o desfavorecidos.

Utilizando como referente la síntesis hecha por Vásquez (2013), se resalta que el proceso de Educación de Adultos por medio de la alfabetización data desde la colonia y después de la independencia y cobra un auge inusitado después de la Segunda Guerra Mundial, a partir de los resultados que presenta la National Planning Association, poniendo en evidencia por una parte que “tres cuartos de la población (mayoría)... de América Latina eran analfabetos, mientras dos tercios de esta población, presentaban condiciones paupérrimas de vida (subnutrición, hambre crónica, ínfima capacidad productiva, etc.” (2013, p.36). Por lo cual no es casual, como bien señala Vásquez (2013), que los esfuerzos internacionales relativos a la Educación de Adultos se hayan focalizado en la alfabetización como lo evidencian, por ejemplo, las grandes campañas impulsadas en varios países de América del Sur, México y Cuba en los años 60. Mientras, a finales de los años 70, la Conferencia de Montreal le encomendó al Instituto Costarricense de Educación de Adultos la tarea de vincular la alfabetización con la Educación de Adultos.

Interesa subrayar que la alfabetización en la actualidad sigue ocupando la atención de los Estados internacionalmente y, por supuesto, de los ministerios de educación, revalidada en 1997 por la UNESCO en la Conferencia de Hamburgo (CONFITEA V) y luego en la CONFITEA VI como una necesidad vigente, que corre paralela a otras modalidades que amplían el espectro de los procesos educativos escolarizados y no escolarizados en una perspectiva mucho más amplia, con enfoque de derechos, de género y diversidades culturales.

Por ejemplo en Costa Rica, para 2007 se alcanzó una matrícula de 4535 personas en actividades adscritas a su Plan Estratégico de Alfabetización en 20 cantones con mayoría de personas iletradas y para el 2015 se impulsa un Plan Nacional de Alfabetización, en el cual, sin duda, los sujetos depositarios beneficiados son personas de bajos recursos pertenecientes al mundo de la pobreza (MEP, 2008, p.4-5).

d. Los sujetos tipo de la EPJA

Se introduce este apartado destacando que la población analfabeta o analfabeta funcional, retratada en el punto anterior, es por excelencia una de las características típicas del sujeto pedagógico constituido por estructuras y procesos educativos, a quienes se suman los segmentos de población rezagada del proceso educativo formal, que representan la otra característica típica de ese sujeto pedagógico constituido.

En el caso de Costa Rica, se revelaron datos preocupantes de deserción escolar del sistema formal antes de la pandemia de COVID-19, especialmente en los últimos

grados de educación media. Según datos ofrecidos por el periódico *La Nación*, en décimo o cuarto año de colegio, el número de estudiantes que dejaron las aulas “pasó de 3 843, en 2016, a 4 440 en 2017, de manera que, el número de jóvenes que abandonaron sus estudios aumentó en 597 respecto al año anterior. Solo en el último año de Bachillerato, la deserción pasó del 2,5% en 2016 (1 302 alumnos) a 2,8% (1 542) en 2017” (Cerdas, 2017).

En cuanto al nivel educativo, para julio de 2019, según datos de la Encuesta Nacional de Hogares del INEC, se registraban 739 169 personas mayores de edad que no habían concluido la educación secundaria, de las cuales el 76.95% (567 291) corresponden a la zona urbana y el 23.05% (169 878) a la zona rural. Los datos revelan para ese mismo año que un 40.91% de la población mayor de edad de las zonas rurales que tenía instrucción carecía de primaria o tenía secundaria incompleta, lo que representa la otra constelación de excluidos objeto de la EPJA.

De manera que las experiencias observadas en América Latina sobre líneas de atención institucional y prácticas pedagógicas dan cuenta de que los parámetros tradicionales generalmente remiten la EPJA a los analfabetos y al rezago educativo, razón por la cual se ha clasificado a los destinatarios según el grado y forma de relación de esos segmentos con el sistema educativo (Caruzo y Di Piero, 2008).

No obstante, los autores del informe regional CEAAL/CRE señalan que el problema de restringir la clasificación bajo los criterios de “analfabetismo y rezago” es que se

deja por fuera a otros sujetos interesados en un aprendizaje permanente por motivaciones de realización personal u otras necesidades. Se sugiere, entonces, tener presente la existencia de tres tipos de sujeto que requieren una atención diferenciada que aquí subdividimos así:

a) aquellas personas en condición de analfabetismo; b) quienes sufren rezago; c) quienes trascienden los dos anteriores con motivaciones formativas diversas. En cuanto a las líneas de atención diferenciada, se plantea para los primeros, “políticas compensatorias”; para los segundos, políticas sociales de EPJA; para los últimos, abrir el espacio para ejercer el derecho a la educación permanente (p.69).

En general, se identifican como características diferenciadas y comunes a todos o alguno de los tipos de sujetos de la EPJA, las siguientes:

- Ser alfabetizados o aspirar a serlo.
- La población adulta en condición de analfabetismo presenta en promedio un rango de edades entre los 40 y 50 años (hombres y mujeres).
- Ser padres y/o madres que quieren acompañar mejor a sus hijos en lo escolar y en su desarrollo personal y social.
- En general los sujetos tipo b y c presentan un rango de edades mínimas entre 15 y 18 años y rangos mínimos y máximos entre 15 y 30 años. Excepcionalmente, estos mismos sujetos involucrados en la modalidad nocturna exhiben rangos de edades entre los 18 y 50 años, como se constata en Costa Rica. Han adquirido diversos conocimientos y saberes y están vinculados a algún ámbito laboral.

Tienen asignaturas pendientes y necesidad personal de obtener una certificación de estudios con fines laborales o continuación de estudios superiores.

- Los jóvenes en su mayoría carecen de educación secundaria.
- En general los diferencia la diversidad en términos culturales, edades, estilos de aprendizaje, necesidades, motivaciones, inteligencias, intereses.
- Son hombres y mujeres.
- En términos de la diversidad indicada para los sujetos de la EPJA, los hombres presentan características distintas a las mujeres y las/los jóvenes se diferencian de las/los adultos.

Fuentes: [Consejo General de Educación, 2010](#); [Caruzo y Di Piero, 2008](#); [Roig Fernández, s/f](#).

Conclusiones

A la luz de las discusiones que conjugan el análisis social y el sujeto, la reflexión sobre las corrientes teóricas examinadas permite establecer una matriz relacional entre un sujeto constituido y un sujeto constituyente, que pueden configurarse tanto en su conexión con las estructuras sociales y económicas que lo condicionan en términos de necesidades, carencias y oportunidades de acceso a bienes y servicios, como desde las subjetividades simbólicas, culturales y motivacionales de su vida cotidiana, que inciden en la reestructuración o cambios de esas estructuras. Mientras, el sujeto pedagógico como concepto integrado puede adquirir ese carácter constituyente o constituido dependiendo de la perspectiva desde donde sea analizado, pero en todo caso posibilita desarrollar

ampliamente las características y vinculación de los sujetos con la EPJA.

En lo que respecta a la educación permanente o continua como núcleo de referencia, la cual funge como marco orientador de la EA y la EPJA, existen bases para afirmar que esta perspectiva educacional más que el resultado de alguna corriente teórica en particular, es producto de acuerdos internacionales de especialistas y decisiones políticas entre Estados, sin desconocer la influencia de las grandes teorías y teóricos de las ciencias sociales, con influencia predominante de la psicología, la sociología y la pedagogía.

En la línea de consolidar el derecho a la educación para todos y todas, se visualiza la importancia de posicionar con más fuerza “el derecho a la educación permanente” como un eje potenciador de saberes necesarios, que contribuya a superar las debilidades de las políticas públicas en torno a la EPJA. Uno de los retos que reafirma la necesidad de consolidar el derecho a la educación permanente es el extendido analfabetismo que sigue golpeando a los países subdesarrollados dadas las persistentes condiciones de pobreza y exclusión; así lo reafirma la reflexión global hecha por la UNESCO el 8 de setiembre de 2021 en recordatorio del Día Internacional de la Alfabetización que se celebra desde 1967, y remarca su importancia como factor de dignidad y ejercicio de derechos y el hecho de que aún hoy más de 700 millones de adultos y adultas en el mundo carecen de las competencias básicas de lectoescritura.

Pero más allá de la alfabetización, las investigaciones realizadas en la región

latinoamericana aportan elementos relevantes sobre las razones que explican la creciente presencia de jóvenes de cada vez menor edad en las modalidades de la EPJA que sugieren hacer revaloraciones de las políticas y estrategias de atención a estos sujetos pedagógicos; entre esas razones sobresalen: las facilidades que la EPJA ofrece para acelerar procesos de certificación, la flexibilidad de integración y acceso que la hace atractiva y de fácil aprobación y las expectativas de inclusión rápida en el mercado laboral.

Bibliografía

- Arzate Salgado, J. (1995). Educación de adultos y teorías de enseñanza-aprendizaje: un acercamiento desde la sociología del conocimiento. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, No.8 /9). UAEM: México.
- Briñis Zambrano, A. y Martínez, J. (2015). *Análisis crítico del pensamiento de Hugo Zemelman*. Universidad Luterana Salvadoreña, El Salvador. Recuperado de: <https://www.uls.edu.sv/sitioweb/component/k2/item/266-analisis-critico-del-pensamiento-de-hugo-zemelman>
- Caruzo, A. y Di Piero, M. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina: informe regional*. México: CEAAL/CREFAL.
- Consejo General de Educación, Argentina (2010). *Educación Permanente de jóvenes y adultos*. Documento base, Anexo I, Resolución CFE N°xx/10.
- Cerdas, D. (2 de nov. 2017). Deserción colegial baja en primeros años pero sube en cuarto y quinto. Costa Rica: Periódico La Nación. <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/desercion-colegial-baja-en-primeros-anos-pero-sube/BHP2HND-S3JEH5O7VN6VMPAGGMI/story/>
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Hernández, G. (2012). La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación: el tema del sujeto juvenil. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, Vol.17 (53), 485-511.
- INEC (Instituto Nacional de Estadística y Censo) (2019). *Encuesta Nacional de Hogares*. Costa Rica.
- Instituto Internacional de Andragogía (1982). Visión prospectiva de América Latina (ponencia). III Conferencia Regional de Andragogía. San José, Costa Rica.
- Medina Fernández, O. (2012). *Sociología y Educación de Adultos*. España: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ministerio de Educación Pública (2008). *El Desarrollo y el Estado de la Cuestión sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (AEA)*. San José, Informe Nacional de Costa Rica, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
- Mondol, M. (2010). *Fundamentos de sociología*. San José, Costa Rica: EUNED.

- Nordhaug, O. (1991). Educación de Adultos y sociología: un marco teórico. *Monográfica, Revista de Educación*, No.294, 67-78. Noruega.
- Ritzer, G. (1998). *Teoría sociológica contemporánea*. 3ª. edición. México: Fuentes Impresoras S.A .
- Roig Fernández, J. (s/f). Algunas características del aprendizaje en estudiantes adultos de la educación secundaria. Costa Rica: COLYPRO. Recuperado de: <http://www.colypro.com/revista/articulo/algunas-caracteristicas-del-aprendizaje-en-estudiantes-adultos-de-la-educac>
- Secretaría de Educación Pública-SEP (2013). *Quiénes son nuestros sujetos educativos*. México: Instituto Nacional para la Educación de Adultos.
- Torres Azocar, J.C. y Torres Carillo, A. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Universidad Pedagógica Nacional*, Segunda época, No. 12. Colombia.
- Torres, L.P. (2003). El papel del sujeto en la construcción del desarrollo. *Revista Prospectiva*, No.8, 155-167. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Madrid: PPC Editorial. Recuperado de: https://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=6e2a8c35-35aa-415b-8ecf-4427167d762f&groupId=1295730
- Unesco. 1972. Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos III. Tokio.
- van Haecht, A. (1999). *La escuela va a examen: preguntas a la sociología de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1999.
- Vásquez, E.M. (2013). *Principios y técnicas de educación de adultos*. 6ª. reimprección. San José, Costa Rica: EUNED.
- Vigotsky, J. (2020). La perspectiva de derechos de los pueblos, la perspectiva interseccional y la integralidad de las prácticas, como ejes para la formación de grado y postgrado en las universidades. *Praxis educativa*, Vol. 24 (No. 1), 1-15. Argentina: Universidad Nacional del Sur. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4287/html>
- Viton, M.J. (2005). Nueva Perspectiva de la Educación Adultos desde los desafíos de los nuevos contextos. Alfabetización para la reconstrucción del sujeto. Educación para recuperar la dignidad del sujeto colectivo. *Tendencias Pedagógicas* (10), España: Universidad Autónoma de Madrid.

