

# La educación con personas jóvenes y adultas. Aportes de la educación popular

## *Education with young people and adults. Contributions of popular education*

GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES\*

El artículo explora la educación de personas jóvenes y adultas desde una perspectiva de educación popular, resaltando su capacidad para generar posibilidades de transformación mediante acciones comunitarias que construyen saberes y prácticas, incluso en espacios institucionalizados. El objetivo es posicionar estos saberes, habitualmente desarrollados en los márgenes de lo público, dentro de instancias gubernamentales. Las reflexiones provienen de investigaciones realizadas en el Estado de México, que utilizan metodologías horizontales e investigación cualitativa, junto con enfoques teóricos de la educación popular y aportes de teorías sociales, pedagógicas y de la comunicación. El análisis se centra en cuatro ejes: la educación con jóvenes y adultos desde la educación popular, la educación desde y para la vida, el vínculo pedagógico y las formas que adoptan los procesos educativos en este contexto. Se concluye que es necesario reivindicar las prácticas y saberes de la educación en espacios gubernamentales, con una crítica a las acciones verticales y una promoción de encuentros que construyan significados en estos espacios. Además, se proponen iniciativas para fomentar transformaciones tanto individuales como colectivas, que impacten las subjetividades de los participantes y amplíen las posibilidades de cambio educativo.

**Palabras clave:**  
educación de  
personas jóvenes  
y adultas, vínculo  
pedagógico,  
educación a lo  
largo de la vida,  
educación popular

**Recibido:** 20 de enero de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 16 de octubre de 2024 |

**Publicado:** 23 de octubre de 2024

**Cómo citar:** Hernández Flores, G. E. (2024). La educación con personas jóvenes y adultas. Aportes de la educación popular. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1650. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-013)

*The article addresses education with young people and adults from a popular education perspective that enhances the conditions of possibility and transformation as community actions that build knowledge and practices, albeit in institutionalized spaces. The objective is to position practices and knowledge built in the interstices of marginal public life in governmental spaces. The reflections arise from research projects developed in the state of Mexico with tools from horizontal methodologies and qualitative research, as well as theoretical perspectives of popular education and contributions from social, pedagogical and communication theories. It takes up four central axes of analysis: education with young people and adults from the contributions of popular education, education from and for life, the pedagogical link and the forms that educational processes take in this field of study. It concludes that it is necessary to vindicate the practices and knowledge of education with young people and adults in government agencies that provide resources for reflection through the problematization of vertical actions, meetings that build meanings of the stays in these spaces and the construction of proposals for transformations in dimensions such as the individual and collective that impact their own subjectivities.*

**Keywords:**

*education of youth and adults, pedagogical link, lifelong education, popular education*

\* Doctora en Pedagogía por la UNAM. Especialista en políticas públicas por CLACSO. Docente investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Líder de cuerpo académico "Educación y poder". Líneas de investigación: educación con personas jóvenes y adultas, cultura escrita, y juventud y escuela. Correo electrónico: gloriadf\_2004@yahoo.com.mx/ <https://orcid.org/0000-0003-1840-4081>



## INTRODUCCIÓN

Recientemente, en diferentes espacios, se ha propuesto una visión crítica y propositiva para una nueva narrativa de la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) (Ireland, 2021), así como la necesidad de construir un giro paradigmático en este campo (CEAAL, 2023), que permita avanzar hacia la justicia social y educativa, considerando que la EPJA es fundamental para la transformación social. Estas propuestas surgen de las críticas a las acciones gubernamentales que continúan relegando este tipo de educación a un papel marginal en sus sistemas educativos; de investigaciones que evidencian los límites de modelos y estrategias existentes (Hernández et al., 2021); y de la clara falta de compromiso por parte de algunos gobiernos, los cuales son garantía del derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas.

No obstante, existen experiencias gubernamentales destacables que reconocen enfoques transformadores y emancipadores en la EPJA, en la medida en que la posicionan, por un lado, en función de los contextos y trayectorias construidas históricamente, y, por otro, desde el reconocimiento de intersticios generados por encuentros educativos con sectores populares, que cuestionan y resquebrajan las prácticas hegemónicas en la vida cotidiana de la EPJA. Estas iniciativas son protagonizadas por sujetos particulares y por prácticas que enuncian diversidad y desigualdad, pero que también abren camino para la posibilidad, la lucha cotidiana y la esperanza, a través de estas formas de estar y dar sentido a los espacios educativos.

Estas experiencias se inscriben en acciones de gobierno en la región de América Latina y el Caribe, las cuales reflejan la diversidad de los países, los retos pendientes y las vivencias de colectivos en territorios concretos. En conjunto, estas experiencias han contribuido a construir la historia regional de la EPJA (CREFAL, 2022). Es el caso del Programa de Alfabetización en el Lugar de Trabajo, desarrollado en Jamaica desde 1996, que se concibe como un movimiento que integra el aprendizaje en la formación para el trabajo, con reconocimiento de saberes previos y la expansión de dominios de aprendizaje. Este enfoque se alinea con el Marco de Acción de Marrakech de la VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos.

Por su parte, la República Dominicana ha instituido el Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultos, otorgando un lugar preponderante a la EPJA. En Bolivia, el enfoque de la educación alternativa amplía las posibilidades de la EPJA, al integrarla a los discursos de la educación popular y comunitaria en igualdad de condiciones con otros campos del Sistema Educativo Plurinacional.

Chile, en la actualidad, propone un plan de reactivación integral del aprendizaje como respuesta a las secuelas de la pandemia, atendiendo áreas prioritarias como la convivencia escolar, la salud mental, el aprendizaje, la asistencia y la revinculación de los estudiantes. En México, desde finales del siglo pasado, el modelo de educación para la vida, junto con sus adecuaciones para poblaciones como migrantes, personas adultas mayores y personas con discapacidad visual, refleja las diversas posibilidades de las acciones gubernamentales en este ámbito.

De manera paralela, en el Caribe existen países que aún no cuentan con políticas específicas en EPJA y no se identifican con conceptos como la educación permanente o la educación a lo largo de la vida, entre otros. Es inadmisibles el bajo nivel de

financiamiento destinado a este sector, por lo que se exigen acciones concretas que garanticen las condiciones necesarias para el ejercicio pleno del derecho a la educación en toda la región.

Al mismo tiempo, se observan experiencias valiosas desde las comunidades y la sociedad civil organizada, que dialogan críticamente con las acciones gubernamentales. Estas iniciativas tensionan el derecho a la educación, al abordarlo desde una perspectiva de educación popular, desarrollada con las personas y en contextos específicos, con el objetivo de promover la transformación y la emancipación.

De esta manera, la diversidad regional en este campo ofrece una gran riqueza, pero también presenta desafíos importantes que, en conjunto, son clave para comprender de manera crítica qué hemos hecho y cómo lo hemos llevado a cabo. No obstante, aún queda mucho por compartir en cuanto a cómo lo hemos logrado, para qué, con qué herramientas y enfrentar qué dificultades, así como con qué esperanzas y horizontes de futuro.

Como señala Torres, “se precisa realizar estudios detallados en cada país y en cada campo de acción de la educación popular para determinar cuáles han sido los discursos influyentes en el ideario e imaginario político que ha orientado a la educación popular” (2011, p. 11).

El reconocimiento del trabajo de la EPJA con sectores populares permite identificar prácticas que cuestionan discursos como el de “educar para mejorar la calidad de vida”, sin que esto implique cambiar las estructuras de opresión que sostienen dicho discurso y que se manifiestan en la vida cotidiana de los centros educativos. No obstante, el trabajo desde los bordes (Santana et al., 2019) genera experiencias valiosas, y por ello se sigue sosteniendo que su sistematización es relevante para la educación popular, entendida tanto como fenómeno sociocultural y concepción educativa (Jara, 2020) como práctica histórica y, a la vez, movimiento educativo y corriente pedagógica (Torres, 2011, p. 62).

La lectura crítica de las realidades y rostros de la EPJA reconoce los límites en los que ha sido enunciada, así como las condiciones precarias en las que se ha implementado. Esta lectura también se enfrenta a un contexto marcado por una crisis civilizatoria y medioambiental, el capitalismo cognitivo y la cuarta revolución industrial, junto con el carácter multidimensional de la desigualdad, la cual se ha dinamizado y ampliado en la coyuntura pospandémica. De acuerdo con datos recientes, la riqueza de cinco multimillonarios se ha duplicado en esta década, mientras que 4,800 millones de personas son más pobres hoy que en 2019 (Oxfam, 2024).

La pandemia exacerbó estas desigualdades, visibilizando las brechas en la era digital, que se ha vuelto cada vez más presente en la vida cotidiana. En México, por ejemplo, se observan diferencias de género, generación, etnia y territorio en el acceso a los medios digitales. Las entidades federativas con los mayores porcentajes de usuarios de internet son aquellas con mayor escolaridad, producto interno bruto y menor población indígena o en condiciones de pobreza (INEGI, 2022). Además, los adultos mayores se encuentran entre los sectores con menor participación en esta era digital, en un contexto de envejecimiento poblacional que coexiste con brechas simbólicas y materiales que limitan el pleno ejercicio del derecho a los medios digitales (Hernández y Yuni, 2023).

Durante la pandemia, quienes contaban con mejores condiciones de conectividad, acceso a dispositivos, conocimientos digitales y una identidad simbólica como usuarios fueron las que más posibilidades tuvieron de mantener la continuidad educativa digital (Hernández et al., 2021).

Otra problemática en el contexto educativo actual es la creciente presencia de los medios digitales, considerados en muchos casos como la única opción para lograr la cobertura educativa. Sin embargo, esta dependencia genera no solo desigualdades, sino también problemáticas pedagógicas, que algunos denominan el “apagón pedagógico” (Bonilla, 2020). Además, el uso acrítico de los medios digitales en los procesos educativos (Berlanga, 2021) ignora las concepciones pedagógicas subyacentes en las plataformas, así como las pedagogías instruccionales que las sostienen. Tal como señaló un educador chileno, esto lleva a un avance hacia la educación bancaria 4.0 (Diego, 2021).

De manera paralela, este contexto está marcado por movimientos sociales en torno a temas educativos, laborales, indígenas, medioambientales y feministas, que desafían discursos tradicionales al ofrecer no solo lecturas críticas de la realidad, sino también acciones de lucha para la transformación y emancipación. Asimismo, se reconocen procesos de construcción de alternativas educativas liderados por diversos actores sociales, como es el caso de los bachilleratos populares en Argentina.

Esta complejidad exige una lectura crítica no solo de nuestras realidades, sino también de las miradas y prácticas educativas, epistemológicas, políticas y culturales. Esta lectura nos permite observar cómo se constituyen los sujetos sociales para construir otras formas de educación posibles, reformuladas a partir de nuestras experiencias e historias, pero con una perspectiva de futuro, especialmente en este momento de crisis. En resumen, se trata de una transformación que lleva a nuevas prácticas y enunciaciones de la EPJA como un espacio de constitución de sujetos sociales con la necesidad de imaginar un futuro y proyectos de vida alternativos, mediante lecturas críticas, cosmovisiones y saberes compartidos por quienes participan en estos procesos.

En este contexto, lo que se expone aquí surge de investigaciones desarrolladas en el Estado de México entre 2020 y 2022, en espacios de educación pública integradas en el sistema educativo nacional y estatal. Estos trabajos proporcionan elementos para reflexionar sobre las posibilidades de realizar la educación popular en estos entornos. Como señala Mejía, “la educación popular es una propuesta para toda la sociedad y para todas las educaciones” (2021, p. 29).

Las investigaciones se basan en la educación comprensiva, en diálogo con metodologías horizontales desde una perspectiva de derechos, lo que reformula las relaciones epistémicas y transforma las prácticas educativas en espacios dialógicos de construcción de saberes. Estas investigaciones se realizaron en la zona norte del Estado de México, una entidad ubicada en el centro del país, que tiene un índice de exclusión escolar del 25% (INEA, 2020), lo que significa que una cuarta parte de su población mayor de 15 años está en situación de exclusión.

El artículo se estructura en cuatro apartados: la educación con personas jóvenes y adultas desde los aportes de la educación popular, la educación desde y para la vida, el vínculo pedagógico y las formas que asumen los procesos educativos en este campo de estudio.

Esta complejidad exige una lectura crítica no solo de nuestras realidades, sino también de las prácticas educativas, epistemológicas, políticas y culturales. Esta lectura crítica nos permite comprender los procesos de constitución de sujetos sociales para la construcción de otras formas de educación posibles, reformuladas desde nuestras experiencias e historias, pero con una perspectiva de futuro y un horizonte de sentido en este momento de crisis.

En resumen, se trata de una transformación que da lugar a nuevas enunciaciones y prácticas en la EPJA, entendida como un espacio para la constitución de sujetos sociales con necesidad de futuro, proyectos de otra vida posible, y apoyada en lecturas críticas, cosmovisiones y saberes de quienes participan en ella.

## **LEER LA EPJA A PARTIR DE LAS APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN POPULAR**

De acuerdo con Mejía (2021), la variedad de prácticas en la educación popular se configura en un proceso que define varios ámbitos: individuación, socialización, vinculación a lo público, vinculación a movimientos y formas organizadas, construcción de procesos de gobernabilidad, masividad y mediaciones tecnológicas. Esta diferenciación analítica es relevante para entender los aportes de la educación popular en los espacios gubernamentales y su impacto en la vida cotidiana, así como en las acciones de transformación y emancipación que se desarrollan. Los ámbitos mencionados no representan una fragmentación, sino una articulación no lineal y compleja que dinamiza las prácticas educativas en los espacios de EPJA.

Esta articulación implica reconocer las condiciones de vida de las personas que habitan los centros de educación popular y de personas jóvenes y adultos (CEPJA) y entender estos espacios como lugares de encuentro y realización, donde se construyen lecturas críticas de la realidad en los ámbitos de individualización, lo público y lo comunitario.

En su reflexión crítica sobre las prácticas gubernamentales, Cendales (2023) destaca que la transformación y el sentido liberador son núcleos centrales de la educación popular. Estos elementos remiten a la problematización y superación de la EPJA como una educación meramente pobre y compensatoria, subrayando su carácter ético, político y emancipatorio, y propone el derecho a una educación transformadora.

Esta crítica cuestiona los discursos oficiales de la EPJA, que suelen enfocarse en la mejora de la calidad de vida sin cambiar las condiciones estructurales de exclusión y desigualdad. En este contexto, las personas se ven reducidas a “sujetos destinatarios” o simples “matrículas”, cuya responsabilidad es participar en un proceso de reescolarización precaria para vender su mano de obra en condiciones menos desventajosas, sin promover una reflexión ni una transformación de las condiciones que generan estas desigualdades.

Estas condiciones también se refieren a las concepciones de las personas, las formas que adopta la EPJA y cómo se realizan las estancias en estos espacios, lo que a su vez abre posibilidades de transformación. Décadas atrás, Cendales (1996) contribuyó a la reflexión sobre la educación básica, especialmente en los espacios públicos organizados por el Estado. Ella destacó la importancia de una educación digna vinculada a lo fundamental, no a lo mínimo. Esta propuesta es clave para cuestionar la idea de que la educación gubernamental se limita a lo básico como

“mínimo”, cuando en realidad debe enfocarse en lo fundamental, desde la vida de las personas, sus comunidades y su contexto social.

Lo fundamental, sin embargo, no es algo estático o esencial, sino que tiene un carácter histórico y cambia según las necesidades, proyectos, concepciones y cosmovisiones de la educación y de la vida en general.

La lectura de la EPJA desde la perspectiva de la educación popular se presenta como un derecho en los espacios públicos, pero también como un terreno de conflicto por los sentidos y modos de su realización (Mejía, 2021). Los CEPJA organizados por el gobierno estatal ofrecen educación pública para la certificación y la formación para el trabajo, y también son percibidos por las mujeres como territorios públicos donde se resiste y se negocian no solo saberes, sino también identidades, especialmente en relación con los roles asignados.

Las voces de las participantes destacan que, para ellas, un CEPJA es un espacio propio, donde se desmarcan de sus roles de madres o abuelas. Son lugares de socialización donde pueden hacer amistades, intercambiar ideas, descubrir formas de pensar diferentes y encontrar modos de obtener independencia económica, convirtiéndose en ejemplo para sus familias. Estos centros son también un espacio de escucha y configuración identitaria, en los que las mujeres se reconocen como sujetas de sus propias vidas. Así, el espacio público se convierte en un lugar propio, que contribuye a la construcción de subjetividades rebeldes en esta dimensión de individualidad.

En el ámbito de vinculación a movimientos y formas organizadas se encontró que lo colectivo y lo comunitario son recursos políticos y pedagógicos que revelan formas de estar juntos y modos de organización para la vida. Aunque ya se ha señalado la precariedad de las políticas, esta situación también se refleja en la gestión de la EPJA en las comunidades, que está sobredeterminada por prácticas administrativas más que educativas. Sin embargo, las investigaciones muestran que, a pesar de estas limitaciones, se generan prácticas alternativas que no solo aprovechan los vacíos existentes, sino que también proponen soluciones innovadoras. Por ejemplo, se realizan acciones de co-formación de educadores a través de “conversaciones distendidas”, más allá de los espacios formales destinados para ello. Asimismo, se crean “financiamientos comunitarios” (González, 2023) que, al tiempo que exigen mayor responsabilidad estatal, promueven el uso de recursos propios. Estos no se limitan al aspecto económico, sino que abarcan recursos afectivos, materiales, simbólicos y comunitarios, que dan forma a las prácticas de EPJA en los espacios gubernamentales.

Es importante destacar dos elementos centrales. Por un lado, estos espacios no se conciben simplemente como lugares para “compartir las opresiones”, sino para problematizar la opresión a partir de la experiencia (Santana et al., 2019, p. 16) y avanzar, a través de acciones pequeñas, pero simbólicamente significativas, en la transformación de identidades y colectivos. Estas acciones nacen desde y para las vidas de las personas y las comunidades. Las experiencias muestran que no se trata solo de retomar saberes anteriores, sino de construirlos en prácticas que resignifican lo público, destacando su poder transformador de sujetos sociales.

Por otro lado, esta resignificación no justifica la precariedad de las políticas gubernamentales, sino que representa una demanda y una muestra de lo que es posible lograr. Estos elementos son clave para comprender y construir nuevos

parámetros de lectura y práctica de la EPJA en espacios públicos gubernamentales, que requieren formas de emancipación en los procesos educativos. Además, permiten refundar prácticas en EPJA a partir de la dignificación como proceso y de la construcción colectiva y situada de lo fundamental histórico, en vez de partir de significados ya establecidos.

En estas experiencias y resignificaciones, la EPJA se entiende como un encuentro con el otro (Berlanga, 2015), con el propósito de comprender, fortalecer y transformar los diálogos entre las lógicas que construyen sus diferentes formas. Se busca transformarlas y liberarlas de las formas bancarias de la educación (Freire, 1976), abriendo así espacios posibles para la transformación educativa. Asimismo, el CEAAL (2023), al reconocer las educaciones populares en la EPJA, destaca su relevancia como una “cuestión ética y de derechos”, reinventada desde una educación para la vida y concebida como estrategia y movimiento. Estas propuestas son vigentes en la medida en que se insertan en contextos contemporáneos con vigor y fuerza, y dan sentido a la EPJA como un derecho vital (Hernández, 2020).

En resumen, estas perspectivas contribuyen a comprender y realizar prácticas educativas en la EPJA dentro de los espacios gubernamentales. Su lectura desde las coordenadas y sentidos que se habilitan con la perspectiva de la educación popular, no solo como un referente teórico, sino como un posicionamiento político y pedagógico, permite generar transformaciones cotidianas y aporta al desarrollo de la EPJA como un campo de prácticas y de estudio.

## **EDUCACIÓN DESDE Y PARA LAS VIDAS**

Desde fines del siglo pasado, se ha instaurado el discurso del aprendizaje a lo largo de la vida en órganos internacionales y en los gobiernos locales como posibilidad abierta para que las personas jóvenes adultas ejerzan su derecho a la educación. Sin embargo, este discurso va más allá de esto, se concibe en su

función crítica en la manera de abordar los problemas y retos mundiales de la educación [y como un] marco filosófico y conceptual, y un principio organizativo de todas las formas de educación, basado en valores de la inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos; es global y parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en el conocimiento (Unesco, 2010, p. 28).

Este movimiento de la educación al aprendizaje es político en la medida en que ejerce poder sobre los conceptos que subyacen en las acciones gubernamentales, de las cuales derivan acciones concretas. Además, impone sentidos, medios y procesos para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En una entrevista, Bauman afirma que es necesario inscribir este movimiento en el análisis de la liquidez de la sociedad, un contexto capitalista en el que el conocimiento se vuelve desechable en poco tiempo, y exige la constante adquisición de nuevos saberes, especialmente ligados a los medios digitales, que son más “atractivos que aquella propuesta de una educación sólida y estructurada” (citado en Porcheddu, 2007, p. 8). El autor continúa señalando que este discurso del aprendizaje a lo largo de la vida, defendido por la Unión Europea, sostiene la idea de que el conocimiento debe ser utilizado y luego reemplazado por otro más vigente. Esto desinstitucionaliza e individualiza responsabilidades, ya que coloca al individuo como



el responsable de su propio aprendizaje, de modo que los impactos de su actividad educativa dependen de su voluntad de aprender.

Otra la lectura crítica desde el capitalismo cognitivo y la llamada cuarta revolución industrial permite comprender la lógica de la instauración de la convergencia de conocimientos científicos y tecnológicos, así como los territorios de la producción y el consumo que modifican los tiempos y espacios sociales en una reingeniería social (Bonilla, 2021). El conocimiento ocupa un lugar central como medio de producción y es considerado en su necesaria renovación permanente. Mejía confirma que nos encontramos frente a la

emergencia de una nueva forma del capitalismo fundado en los bienes inmateriales tomando un tiempo-espacio global generado en el uso de los artefactos de estos cambios y reconfigurando su proyecto de control. En ese sentido, no es una nueva etapa del capitalismo, es una nueva forma de él, el cual ha pasado de un capital fordista industrial a uno de base cognitiva postfordista o toyotista (2010, p. 3).

Es necesario adoptar una lectura crítica en el ámbito de la educación a lo largo de la vida. Según algunos autores (Biesta, 2009, citado en Larrosa, 2019), se ha producido un desplazamiento de la educación hacia el aprendizaje, lo que se describe como “la colonización del lenguaje educativo por el de la psicología cognitiva” (Larrosa, 2019, p. 133). Con esto, también se reduce el derecho a la educación en favor del derecho a aprender, privilegiando lo cognitivo individual.

En este contexto, el aprendizaje a lo largo de la vida dialoga con propuestas que sugieren ver la “vida a lo largo de los aprendizajes” (Lima, 2014, p. 36), y recolocan la educación desde una perspectiva de derechos. Esta visión implica el reconocimiento de subjetividades epistémicas, permanentes y situadas. En otras palabras, se promueve el derecho a enseñar, a la memoria, a la transmisión, al testimonio, y a compartir modos y contenidos de enseñanzas y aprendizajes vitales desde diversas constelaciones.

En otro análisis que ayuda a comprender el desplazamiento de la educación hacia el aprendizaje, Larrosa (2016) distingue entre estudio y aprendizaje, refiriéndose al proceso de *learnification*, que se define como “la sustitución del discurso educativo por el discurso del aprendizaje” (Biesta, 2009, citado en Larrosa, 2016). Larrosa continúa señalando que

esa *learnification*, además, permite que se constituya un vocabulario homólogo en todos los idiomas, fácil de traducir, con lo que contribuye a la homogeneización de los patrones ideológicos con los que se constituye tanto la teoría como la práctica educativa. Algunas muestras serían la transformación de la sala de aula en entorno de aprendizaje, de las materias de estudio en unidades de aprendizaje, del profesor en facilitador de aprendizaje, de la escuela en un dispositivo para el aprendizaje (eficaz, significativo y, desde luego, mensurable) y del alumno en una máquina de aprender (y de aprender a aprender) (2016, p. 133).

Ante esta crítica, se propone no situarse únicamente en uno de los elementos constitutivos del vínculo pedagógico, sino otorgar al estudio la posibilidad de dar sentido a los procesos de escolarización y distanciarse de la “cultura del aprendizaje”, definida en el marco de un capitalismo cognitivo que promueve el aprendizaje como una capacidad infinita. En este contexto neoliberal y mercantilista, el aprendizaje se valora como un emprendimiento cognitivo continuo.

Enfocar la perspectiva exclusivamente en el aprendizaje refuerza la fragmentación del vínculo pedagógico, al invisibilizar la correlación intrínseca entre enseñar y aprender. Esto reduce la posición pedagógica tanto del “enseñante aprendiz” como del “aprendiz enseñante”. El principio freiriano de que “nadie educa a nadie, nos educamos mediados por el mundo” (1976) interrumpe la lógica de los roles asignados y esencializados, contribuyendo a una concepción del sujeto pedagógico en sus dimensiones humanas, políticas, epistemológicas y culturales. Freire propone que la educación problematizadora no es posible sin la “superación de la contradicción entre educador y educando” (1976, p. 86).

Otra perspectiva sugiere también no posicionarse en un solo lado de la balanza, sino en la complejidad y amorosidad del “entre”, es decir, en un encuentro con el otro, reconociendo su alteridad y asumiendo la responsabilidad del vínculo. De lo contrario, lo que ocurre es una mera instrucción, adoctrinamiento, o una relación estratégica de intervención destinada a “hacer al otro, formarlo” (Berlangua, 2015, p. 1).

Se trata, entonces, de reivindicar la educación permanente desde y para la vida, como lo plantea el CEAAL (2023), en una perspectiva de educación integral, intercultural y orientada al “buen vivir”. Esto implica fortalecer los modos de estar juntos (Barbero, 2002), construir lo comunitario y lo social. Un aporte central en esta construcción son los saberes derivados de las luchas sociales y las prácticas cotidianas, en las que también se lucha a diario. Así, resuena la idea de una educación desde la vida y para la vida, no con una función utilitarista, sino en la construcción de un horizonte de sentido común y en la constitución de sujetos sociales y subjetividades diversas.

Desde otra perspectiva que contribuye a la educación desde y para la vida, se puede reivindicar la educación permanente a partir de la defensa del valor de la memoria y el testimonio, elementos presentes en las prácticas cotidianas de la EPJA en los lugares estudiados. La memoria, según Mèlich (2002), asume que no existe sin el olvido ni sin la interpretación de lo vivido, ya que esta se da en un tiempo y espacio concretos. La remembranza elige su enunciación en función de esos contextos. Por su parte, el testimonio se refiere a la narración de la experiencia, que vincula pasado, presente y futuro. Como señala Mèlich, el testimonio busca que “la experiencia no quede en el olvido, y para que aquel que la recibe pueda rehacerla y aprender de ella” (Mèlich, 2001, p. 108).

Una educación para y desde la vida reconoce lo político en las experiencias cotidianas, en la medida en que se juegan relaciones de poder y se constituyen posibilidades de futuro. Quizá por ello, las docentes de los CEPJA, junto con el apoyo del supervisor, desarrollaron diarios de prácticas cotidianas en oposición a la planificación cerrada solicitada por la administración central. Estos diarios no solo representan una documentación para fines administrativos, sino que también constituyen un ejercicio reflexivo sobre el fluir de sus vidas en los CEPJA, actuando como mediaciones en el trato con los grupos de estudiantes jóvenes y adultos.

Es importante señalar que la educación a lo largo de la vida, en estas perspectivas, no solo se refiere al derecho a enseñar y aprender en todas las etapas del ciclo vital, sino a hacerlo desde un lugar epistemológico, político y pedagógico que valora la memoria personal y colectiva, así como el sentido del testimonio en los procesos educativos. Esta educación es tan permanente como transformadora, uniendo de manera compleja la permanencia y el cambio a lo largo de la vida.

## RE/FORMAR EL VÍNCULO PEDAGÓGICO

La relectura del vínculo pedagógico desde los aportes de la pedagogía popular invita a problematizarlo más allá de la herencia pedagógica de la modernidad en la que nos hemos formado. Esta visión moderna define el vínculo entre enseñanza y aprendizaje de manera lineal, esencializada y fragmentada.

Es lineal en la medida en que supone una evolución constante, sin considerar la necesidad de involución, es decir, un retroceso que no implica retroceder, sino detenerse, reflexionar, preguntar, historizar y revisar la experiencia que hemos construido. Se trata de observar lo que hemos sido como sujetos epistémicos, enseñantes y aprendices permanentes, y lo que podemos construir en el futuro desde esta reflexión. Esto implica integrar la memoria y los afectos en los procesos educativos. Así, el proceso de involución-evolución otorga sentido a la educación a lo largo de toda la vida, en un horizonte que no subordina la vida a una mera sucesión de aprendizajes útiles y eficaces, de acuerdo con una racionalidad económica que instrumentaliza la vida y la priva de sus dimensiones menos mercantiles. Lima (2014) lo describe como una “reactualización de las perspectivas del capital humano” (pp. 36-37), pero, en cambio, lo que se rescata es el carácter vital de la educación. Este enfoque, como lo demuestran las prácticas de la EPJA popular no remediales, reconoce su capacidad de transformación en las diversas dimensiones de la vida.

Proyectos de investigación en los CEPJA del Estado de México, por ejemplo, muestran cómo las mujeres de sectores populares han experimentado transformaciones profundas, emancipándose económicamente y tomando decisiones frente a prácticas patriarcales en sus entornos cercanos, como la familia. Tal es el caso de Ofelia, quien comentó en un grupo focal en 2022: “Pensé que estaba destinada al lavadero y a la estufa, ahora trabajo, apporto al gasto familiar y veo que sí puedo hacer mi vida de otra forma”.

La perspectiva del vínculo pedagógico en el sentido moderno también es lineal en tanto que reduce los procesos y encuentros a una sola dirección, vaciando de sentido otros propósitos y modos de relación. Esto limita la posibilidad de reconocer la diversidad en los procesos educativos, que deberían abarcar la educación “a lo ancho de la vida”, en ámbitos tan diversos como el laboral, personal, escolar, comunitario y familiar. La linealidad también define una educación con un “lugar seguro” y una única llegada, cuando en realidad, no siempre se llega, y mucho menos de la misma manera, con los mismos recursos o sentidos. La incertidumbre es inherente a los procesos educativos, lo que da lugar a lo inesperado, a la riqueza de aprender otros elementos, a un “antidestino”, como lo menciona Núñez (2007).

La relación pedagógica es esencializada cuando define las prácticas de enseñar y aprender desde roles confinados y sustancializados, despojando así la posibilidad de una formación mutua y descontextualizando las prácticas educativas. Problematizar esta visión implica reconocer a los sujetos como políticos y epistémicos que constituyen el vínculo pedagógico. También supone el reconocimiento no solo de los saberes, sino de los procesos mediante los cuales estos han sido construidos a lo largo de la vida, en relaciones de saber diferenciadas y contextualizadas. La EPJA,

por lo tanto, se concibe como un lugar de encuentro y desencuentro, donde el vínculo pedagógico se enriquece con saberes y esperanzas que aportan vida y desafíos a estos espacios. La educación dialógica se entiende así como el encuentro y desencuentro de ideas en oposición (Corona y Kaltmeier, 2012).

El diálogo intergeneracional e intercultural es en sí mismo un desafío para los procesos educativos, ya que contrarresta las perspectivas esencialistas y configura roles diversos de enseñantes y aprendices en las prácticas cotidianas. En los CEPJA, lo intergeneracional y lo intercultural van más allá de un mero contacto; representan interacciones y un trabajo que transforma, de manera cotidiana, las estructuras que problematizan el uso del poder desde diferentes visiones del mundo. Un ejemplo de ello son los encuentros y desencuentros generacionales entre jóvenes y adultos, hombres y mujeres, quienes llevan consigo cosmovisiones que dan sentido a su permanencia en estos espacios.

El vínculo pedagógico también ha sido vulnerado por la presencia acrítica de los medios digitales, que han sido utilizados como única respuesta a la pandemia (Berlanga, 2021), sirviendo como un medio de cobertura a bajo costo y facilitando la imposición de procesos educativos emergentes y acríticos a través de plataformas digitales. Como señala Barbero desde las teorías de la comunicación, “el medio es también una mediación” (2001), lo que significa que los medios no son neutrales y ya cargan con un discurso en torno a los procesos educativos. La noción de interactividad que muchos de estos medios ofrecen es, en sí misma, una imposición de participación forzada y tutelada a distancia. No se trata de alejarnos de ellos, sino de formar a educadores y educadoras para una lectura crítica y una participación consciente en estas realidades, promoviendo un uso crítico de los medios en la era digital.

La relectura del vínculo desde la educación popular demanda la comprensión y transformación de los contextos en los que este vínculo se construye; reflexión sobre cómo encontrarnos mediados por la diversidad generacional, de intereses y posibilidades que se manifiestan en los espacios públicos de la EPJA, y conciencia de las relaciones pedagógicas que construimos en estos espacios y las posibilidades de transformar nuestros encuentros. Esta relectura también exige la emancipación de las formas opresoras de educarnos, colocando nuestros saberes en un terreno de igualdad, al reconocer no solo lo que sabemos, sino cómo y para qué lo hemos construido.

Es necesario avanzar en estos espacios públicos hacia la emancipación de las definiciones de los participantes, y evitar verlos solo como población destinataria o matrícula “cautiva” (Miranda, 2019) o por cautivar. Es fundamental reflexionar sobre la co-enunciación constituyente de los participantes en el vínculo, que a menudo deriva de las representaciones de la escuela vertical en la que muchos de nosotros nos formamos. Ser educador y educando requiere replantear nuestros procesos identitarios, prácticas educativas y los locus de enunciación que subyacen en las representaciones del vínculo pedagógico. Esto implica reconocer tanto al “otro” real como al “otro” que me habita (Miranda, 2019) en un proceso de autorreflexión y reflexión conjunta para entender con quién estamos, con quién trabajamos, cómo nos posicionamos en este vínculo, qué roles adoptamos y cómo queremos transformarlos.

En México, como es sabido, el sujeto de la EPJA ha sido definido por las políticas educativas como parte del “rezago educativo”, desplazando este concepto hacia los sujetos, convirtiéndolo más en un atributo personal que en una condición social que puede ser transformada desde las dimensiones macrosociales hasta los encuentros cara a cara en el vínculo pedagógico. Esta permanencia discursiva, que data desde los años noventa (Núñez, 2006), justifica no solo políticas marginales para la EPJA, sino también impacta las prácticas educativas. Sin embargo, estas prácticas construyen otras formas de encuentro. Por ello, la subjetividad es un campo de lucha, disputa, resistencia y formación en la construcción del vínculo pedagógico. Los vínculos pedagógicos que sostienen estas prácticas se consideran espacios de disputa frente a las lógicas inscritas en el marco de lo remedial, y abren posibilidades para la constitución de lo común y de sujetos político-pedagógicos.

Todo lo mencionado anteriormente es un recurso para la trans/formación en la EPJA; por ello, reivindicamos el vínculo pedagógico como un encuentro constituido por conflictos generadores (Cornejo, 2021), es decir, reconocemos en este vínculo el diálogo como un espacio donde los logos se encuentran en oposición.

## **DIVERSIDAD DE LAS FORMAS DE LA EPJA**

En diálogo con los discursos que confinan a la EPJA dentro de la educación no formal, tanto desde posturas gubernamentales como internacionales y de la sociedad civil, partimos de la afirmación de que es tiempo de poner un límite a esta noción, que ha enviado a la diáspora de lo no formal las prácticas educativas de la EPJA, homologando lo no formal con lo no escolar. Esto ha originado el descrédito de las formas en que la EPJA se manifiesta, que son, además, definidas por negación.

La diversidad de formas que asume la EPJA es posible gracias a la multiplicidad de modalidades y al diálogo de saberes que se construyen en ella. En particular, en los CEPJA se puede identificar a los participantes como portadores de diversas maneras de construir saberes y experiencias a lo largo y ancho de sus vidas, tanto en espacios escolarizados como no escolarizados, pero todos formales. Estas formas, aunque diversas, son legítimas y deben ser valoradas. Es tiempo ya también de reconocer que

... atraviesa transversalmente las múltiples educaciones y entonces esta pedagogía de la educación popular deshace esa separación falsa entre lo formal, lo no formal y lo informal (intencional) y que al impactar en todos los lugares de los aprendizajes esta confrontación de saberes permite develar los intereses existentes en cualquier hecho educativo (Mejía, 2021, p. 33)

En el ámbito internacional, organizaciones como la Unesco, la Cepal y el Unicef han conceptualizado la diferenciación entre educación formal y educación no formal. La educación formal se define como la educación institucionalizada e intencionada, impartida en instituciones acreditadas que conforman el sistema educativo formal de un país. Por su parte, la no formal también se organiza de manera intencionada y estructurada. “La característica es que representa una alternativa o complemento a la educación formal dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida” (Unesco/Cepal/Unicef, 2022, p. 165). Considerar lo no formal como alternativa o complemento de la educación formal implica, por un lado, homologar lo alternativo con lo complementario, y por otro, no desvincularlo de sus lógicas de constitución. Como complemento, adquiere un carácter secundario.

En el plano de las prácticas locales, los trabajos de investigación que hemos desarrollado evidencian una subvaloración de la EPJA precisamente por ser no formal. Esto se refleja en la percepción de las comunidades y los empleadores. En un proyecto de formación para el trabajo en el Estado de México, un empleador afirmó que no contrataría a una solicitante porque “no se había formado en una institución seria, formal. Si su diploma dice que es de educación no formal, tal vez ella también lo sea, y eso habla de la falta de seriedad en su formación”.

Aunque está claro que “no formal” se refiere a la educación que ocurre fuera del entorno escolar, la denominación conlleva una connotación de falta de formalidad, lo cual justifica su carácter secundario. Este argumento solo resalta algunos de los elementos que pretenden avanzar en esta reflexión.

El significado de las palabras es clave en este sentido. Lo “formal” tiene diferentes acepciones: es un adjetivo que se refiere a la forma en contraposición a lo esencial y, por otro lado, denota que algo tiene formalidad (RAE, 2023). Las prácticas en la EPJA no solo tienen forma, sino que son, en última instancia, multiformes. Asumen una gran diversidad de maneras alternativas que se nombran y realizan en estos espacios. Su formalidad radica en los significados que generan día a día y no solo en su oposición a lo escolar.

Las prácticas educativas representan un ángulo desde el cual problematizar lo no formal y sus implicaciones locales y políticas. Las formas que asume la EPJA expresan la intergeneracionalidad e interculturalidad de quienes habitan estos espacios, ya que acogen a personas de 15 años y más, con visiones del mundo, experiencias, expectativas y saberes que fortalecen estos lugares como espacios de encuentro. Representan territorios relevantes para reflexionar sobre la relación de poder inscrita en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y para la confrontación de saberes (Miranda, 2019, p. 69), tanto académicos como provenientes de la diversidad de los participantes.

Estas formas alternativas reconocen una “epistemología de la práctica que permite dar cuenta de otra forma de conocer” (Mejía, 2022, p. 30). Esta diversidad epistemológica no solo otorga formalidad a las prácticas en la EPJA, sino que también contribuye a la justicia epistémica. Reconocerlas es un acto político que desafía los recursos epistémicos y reivindica las formas alternativas de generación de conocimiento y las prácticas educativas mismas. Abre la posibilidad de convivir con la potencia de educadoras y educadores, su heurística y compromiso, como se demostró en la región durante la pandemia, al reconocer estas epistemologías y subjetividades.

Comprender lo alternativo como cambio, mudanza, alteración o un conjunto de disposiciones que desestructuran los modelos hegemónicos, como señalan Puiggrós et al. (1988), y las prácticas educativas como actividades humanas que desarrollan habilidades, exponen visiones del mundo, intereses y contextos, representa una de las múltiples maneras que asume la EPJA. Las personas y los grupos manifiestan su potencial al exteriorizar su actividad humana (Mejía, 2022).

No se puede negar que una de las formas que asume la EPJA es su carácter bancario y certificador del rezago, como ocurre en la mayoría de los espacios públicos gubernamentales. Sin embargo, es en los intersticios de lo marginal donde es posible transformar y crear a través de la reflexión conjunta, la formación continua, la exigencia y la movilización, con acciones de incidencia que parten

del convencimiento de que podemos construir juntos otros modos de hacer educación. Como decía Freire, “querer bien a la educación” implica orientarla hacia la construcción de otra sociedad posible.

Así, asumir la diversidad de formas en que se realiza la EPJA, descartando su categorización como educación no formal y reconociendo su potencial como espacio de formación de sujetos sociales, dentro y fuera de lo gubernamental, permite construir un discurso diferente en torno a la educación desde y para la vida con justicia epistémica.

## CONCLUSIONES

La educación popular, entendida como una perspectiva teórica y política, es decir, como un posicionamiento, constituye una contribución central para enunciar y transformar las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas en los espacios gubernamentales. No se trata de un uso funcional, sino de una herramienta constitutiva para la transformación teórico-práctica. Mirar de otra manera e imaginar son condiciones necesarias para hacer de otra forma la educación en la EPJA.

Las prácticas educativas, el hacer cotidiano, la heurística educativa, la propuesta y la lucha diaria son acciones clave para transformar conceptualizaciones como la educación no formal, y para cambiar el discurso del aprendizaje hacia el reconocimiento de la vida en los procesos educativos. También se reivindica el derecho de los jóvenes y adultos a construir otros modos de educación en lo local, avanzando hacia una educación a lo largo de la vida.

Es importante ver la transformación como una potencia en los procesos locales, en los intersticios que se identifican y construyen para proponer acciones diferentes a lo previamente pensado o definido. Construir lo *inédito viable*, en palabras de Freire, y no solo esperarlo, implica rechazar las visiones reproductivistas o educacionistas, y situarnos en los espacios de lucha cotidiana en la EPJA con las herramientas de la educación popular, que habilitan y contribuyen a imaginarnos en otros mundos posibles.

Esta postura reivindica las lecturas críticas de las realidades como principio de la educación popular, pero también nos invita a mirarnos críticamente. La transformación y la emancipación ocurren con el sujeto y su subjetividad, y no al margen de las realidades que habita.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero, J. (2002). *Jóvenes, comunicación e identidad*. [https://www.comision-porlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia\\_web/ejes/juveniles\\_barbero.pdf](https://www.comision-porlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/ejes/juveniles_barbero.pdf)
- Barbero, J. (2001). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. GG/Mas Media.
- Berlanga, B. (2021). *Conversatorio EPJA y EP en tiempos de pandemia*. 9 julio [https://www.youtube.com/watch?v=kkEBF5\\_grYs](https://www.youtube.com/watch?v=kkEBF5_grYs)
- Berlanga, B. (2015). *Fragmentos acerca del artilugio en la pedagogía del sujeto*. <https://ucired.org/publicaciones/item/123-fragmentos-artilugio>
- Bonilla, L. (2021). *¿Coronavirus o reingeniería espacial a gran escala?* <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/03/Luis-Bonilla.pdf>

- CEAAL (2023). *Eje 1.3. Educaciones populares en EPJA e incidencia en políticas educativas. Hacia la asamblea general de CEAAL*. <https://www.ceaal.org/v3/docs/2021/asambleaefpCEAAL2021/docasamblea/Eje3-reflexion18junio2021.pdf>
- Cendales, L. (1996). El currículum para una educación de jóvenes y adultos. Elementos para el debate. En *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas* (pp. 45-69). Unesco/CEAAL/Tarea.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales. En S. Corona y O. Kaltmeier. En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales (pp. 11-21). Gedisa.
- Cornejo, I. (2021). Introducción. En I. Cornejo y M. Rufer (eds.). *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (pp. 7-23). Calas/Clacso.
- CREFAL (2022). *Encuentro de instancias gubernamentales de EPJA en México, Centroamérica y el Caribe*. CRFAL/DVV Internacional/Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo.
- Diego (2021). Grabación de grupo focal. Copia en posesión de autora de este Trabajo, julio.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- González, G. (2023). *La educación de personas jóvenes y adultas en el olvido*. Tesis de maestría.
- Hernández, G. (2020). La educación con personas jóvenes y adultas como un derecho vital en México. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, vol. 10, pp. 80-98. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/2020/10/15/la-educacion-con-personas-jovenes-y-adultas-como-un-derecho-vital-en-mexico/>
- Hernández, G. Letelier, M. y Mendoza, S. (2021). *La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia. Panorama descriptivo analítico*. CLADE. [edclade.org/wp-content/uploads/20211117\\_epja\\_completo\\_5.pdf](http://edclade.org/wp-content/uploads/20211117_epja_completo_5.pdf)
- Hernández, G y Yuni, J. (2023). *Protocolo sobre el acceso de las personas mayores a la era digital en Iberoamérica*. OEI. <https://oei.int/downloads/disk/.pdf>
- INEA (2020). Población de 15 años y más en rezago educativo por entidad federativa Censo de Población y Vivienda 2020. <http://campeche.inea.gob.mx/archivos/rezago-educativo/nacional/rezago-educativo-nacional-2020.pdf>
- INEGI (2022). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías en los Hogares. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENDUTIH/ENDUTIH\\_22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENDUTIH/ENDUTIH_22.pdf)
- Ireland, T (2021). Conversatorio EPJA y EP en tiempos de pandemia. 9 julio. Tomado de [https://www.youtube.com/watch?v=kkEBF5\\_grYsJara](https://www.youtube.com/watch?v=kkEBF5_grYsJara), O. (2020). *La educación popular latinoamericana. Historias y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Editorial Universidad Nacional de Luján/Editorial El Colectivo.
- Llarrosa, J. (2019). *Vindicación del estudio como concepto educativo: a propósito de aprender/estudiar una lengua*. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/teri.20524>
- Lima, L. (2014). Revisión crítica de la hegemonía de un cierto concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida”. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 39, septiembre-diciembre, pp. 34-38.



- Mejía, M. (2022). *Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Planeta Paz/Ediciones desde Abajo.
- Mejía, M. (2021). Educaciones populares para la IV revolución industrial entre pandemias y la reconstrucción de la sociedad desde Nuestraamérica. En E. Anfieri, F. Lázaro y F. Santana (coords.). *Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza* (pp. 25-63). Editorial El Colectivo.
- Mejía, M. (2010). *Las pedagogías críticas en tiempos del capitalismo cognitivo*. [https://cepalforja.org/sistem/documentos/pedagogias\\_criticas.pdf](https://cepalforja.org/sistem/documentos/pedagogias_criticas.pdf)
- Mélich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Miranda, R. (2019). Episteme versus doxa. Un apunte sobre alteridad y transferencia en dispositivos de formación operados desde el sureste de México. En S. Sartrello (coord.). *Diálogo y conflicto interepistémico en la construcción de una casa común* (pp. 59-94). UIA.
- Núñez, M. (2006). *El rezago educativo en México: análisis y propuesta de rediseño institucional del INEA*. CREFAL.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia en el Ministerio de Educación de Argentina. [https://g5sem3.files.wordpress.com/2015/07/violeta\\_n\\_pedagogia\\_social.pdf](https://g5sem3.files.wordpress.com/2015/07/violeta_n_pedagogia_social.pdf)
- Ofelia (2020). Transcripción de grupo focal presencial. Copia en posesión de autora de este trabajo, febrero.
- Oxfam (2024). *Desigualdad, SA. El poder empresarial y la fractura global: la urgencia de una acción pública transformadora*. <https://oi-files-d8-prod.s3.eu-west-2.amazonaws.com/s3fs-public/2024-01/Davos%202024%20Report%20-%20Spanish.pdf>
- Porcheddu, A. (2007). Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. Revista *Propuesta Educativa*. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041700003.pdf>
- Puiggrós, A., José, S. y Balduzzi, J. (1988). *Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina*. Contrapunto.
- Real Academia Española (2023). Formal. <https://dle.rae.es/formal>
- Santana, F. Voboril, L. y Wainstein, L. (2019). Invitación al desborde. En F. Lázaro y E. Alfieri (comps.). *Educación popular desde los bordes* (pp. 13-20). Acercándonos Ediciones.
- Torres, A. (2011). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. <https://dalbandhassan.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/educacion-popular-a-torres.pdf>
- Unesco/Cepal/Unicef (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2023*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fed2d3a5-ded8-4076-ad34-0a183983246a/content>