

## La formación de los educadores y de las educadoras de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica: aportes desde la investigación y la experiencia

Carmen Campero Cuenca<sup>I, II</sup>

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/371013586>

### Resumen

Este artículo se sustenta en la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional y la Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de México, así como en cuatro estudios: dos sobre la investigación generada en este campo educativo en dicho país durante los años 2002-2011 y dos sistematizaciones de cursos de perfeccionamiento, uno de ellos de dimensión regional. Con base en ello, a partir de un análisis documental descriptivo, se tiene por objetivo examinar los referentes sociales y educativos, así como los fundamentos teóricos, metodológicos y ejes de los procesos de formación de educadores/as de personas jóvenes y adultas. Se busca contribuir a la reflexión y al mejoramiento de los programas y las prácticas formadoras, así como para coadyuvar a hacer realidad el ejercicio del derecho a una educación de calidad. La formación de educadores/as es un componente central para su profesionalización, ya que ésta hace la diferencia en los resultados que se obtienen en las prácticas. Sin embargo ha sido poco atendida y el escenario muestra educadores/as con bajos perfiles educativos y con carencias en su formación específica sobre el campo educativo.

<sup>I</sup> Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, Ciudad del México, México. E-mail: pamen33@yahoo.com.mx

<sup>II</sup> Maestría en Educación de Adultos pela Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, Ciudad del México, México.

América Latina cuenta con programas e investigaciones que aportan elementos sustantivos para orientar la formación de estos educadores; si bien se requiere de su promoción, lo más urgente es pasar a la acción responsable y comprometida desde diferentes ámbitos e involucrando a diversos actores.

Palabras clave: educación de personas jóvenes y adultas; formación de educadores; América Latina.

---

### **Abstract**

#### ***The formation of youth and adult educators in Latin America: contributions from research and experience***

*This article is grounded on the experience of the Universidad Pedagógica Nacional and the Youth and Adult Education Network in Mexico, and on four studies: two of them regarding research on this field of education in Mexico during 2001-2011 and two, concerning systematizations of advanced continuing education courses, one of them in regional level. Based on that and on the descriptive content analysis, we seek to investigate and review social and educational references, as well as the theoretical, methodological and curriculum approaches about the formation of teachers working with youth and adults. This study intends to contribute to the reflection and improvement of teaching training programs and practices and to make the right to a quality education a reality. The education of teachers is a key component for their professionalization, making a difference in the results of their practice. However, this component has been poorly addressed and, currently, there is a number of educators with low educational profiles and gaps in their training in regard to education and pedagogy. Latin America has programs and research that provide substantial information and elements to guide the formation of these educators. Though youth and adult education training requires greater promotion, the most urgent is moving towards a responsible and committed action in different approaches and arenas, involving a variety of actors in the process.*

*Keywords: youth and adult education; educator training; Latin America.*

---

### **Resumo**

#### ***A formação de educadores de jovens e adultos na América Latina: contribuições da pesquisa e experiência***

*Baseia-se na experiência da Universidade Pedagógica Nacional e da Rede de Educação de Jovens e Adultos do México, bem como em quatro*

*estudos: dois sobre pesquisa desenvolvida neste campo educacional no México durante os anos de 2001-2011 e dois ligados a sistematizações de cursos avançados de formação continuada, um deles com dimensão regional. Com base nisso e na análise descritiva de conteúdo, buscamos investigar e avaliar as referências sociais e educacionais, bem como as abordagens teóricas, metodológicas e curriculares sobre a formação de professores que ensinam a jovens e adultos. Pretende-se contribuir para a reflexão e o aperfeiçoamento de programas e práticas de formação e para tornar o exercício do direito a uma educação de qualidade uma realidade. A formação de professores é um elemento central para sua profissionalização, fazendo a diferença nos resultados de sua prática. No entanto, este componente tem sido mal abordado e, atualmente, há educadores com baixos perfis educacionais e lacunas em sua formação no que diz respeito à educação e à pedagogia. A América Latina tem programas e pesquisas que fornecem informações substanciais e elementos para orientar a formação desses educadores. A formação na educação de jovens e adultos exige uma maior promoção, porém, o mais urgente é avançar em direção a uma ação responsável e comprometida com diferentes abordagens e arenas, envolvendo uma variedade de atores no processo.*

*Palavras-chave: educação de jovens e adultos; formação de educadores; América Latina.*

---

## Presentación

En muchos países de la región latinoamericana, la profesionalización de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas es uno de los principales desafíos para avanzar en el derecho a la educación con calidad, y es también un derecho de ellos y ellas, por lo que el Estado tiene la obligación de brindarles oportunidades para su desarrollo profesional.

Un componente central de la profesión es la formación, de ahí la importancia de difundir experiencias y resultados de la investigación tanto sobre sus referentes sociales y educativos como sobre los fundamentos teóricos, metodológicos y ejes a considerar en los procesos de formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. Eso contribuye para la reflexión y al mejoramiento de los programas y las prácticas formadoras, así como para coadyuvar a hacer realidad el ejercicio del derecho de las personas jóvenes y adultas, a una educación de calidad. Es el objetivo del presente escrito, que se centra en la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN) y de la Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (Red EPJA) al igual que en cuatro investigaciones.

La UPN es una institución pública con 77 filiales en el país, que desde 1982 ha impulsado programas de formación – cursos de actualización, diplomados, licenciaturas, especialidades y una maestría, investigación, extensión y difusión para fortalecer la educación de personas jóvenes y

adultas. En los primeros años, el trabajo se centró en la Unidad Ajusco y, a partir de los años 90, se amplió paulatinamente a varias entidades del país. Fue a partir del año 2000, que se inició la Licenciatura en Intervención Educativa, línea Educación de Personas Jóvenes y Adultas (LIE-EPJA), programa nacional que se ha impartido en diferentes momentos en 40 de sus sedes, en 20 entidades. Su desarrollo ha sido acompañado por dos diplomados sobre la EPJA orientados a sus formadores.

En esta labor educativa han participado docentes con diferentes formaciones y enfoques, dando lugar a un trabajo interdisciplinario. En el transcurso del tiempo los programas, sus énfasis y la manera de abordarlos han sufrido algunos cambios, pero los ejes formativos en su mayoría persisten, adaptados a las particularidades de cada programa y sus destinatarios (Campero; Suárez, 2012). Los grupos de estudiantes trabajan en diferentes instituciones, organizaciones y áreas de la EPJA; participan en procesos de formación por interés propio, y estos escenarios marcan los planteamientos que se comparten.

Por ser amplia la experiencia de la UPN, en este escrito se considera principalmente la del diplomado en Fundamentos Teórico-Metodológicos de las Prácticas Socioeducativas con Personas Jóvenes y Adultas que se ha impartido a cuatro generaciones y la del diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (Siprea) que se promovió de 1995 a 1999. Estos programas que se orientan a educadores en servicio, es decir que ya trabajan en ese campo educativo, sin embargo los planteamientos que se proponen son susceptibles de adaptarse para educadores que iniciarán su labor en la EPJA.

La creación de la Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en el año 2001, fue promovida en sus inicios como estrategia para fortalecer los proyectos nacionales, en particular la LIE-EPJA. Esa Red es un espacio de convergencia de personas interesadas en ese campo educativo que articulan sus esfuerzos para promoverlo, visualizarlo, resignificarlo y valorarlo socialmente a través de encuentros presenciales, medios impresos, audiovisuales y electrónicos. Para el año 2014, contaba con 465 integrantes de diversas instituciones públicas y organismos de la sociedad civil, en su mayoría docentes y estudiantes de la UPN (Campero; Suárez, 2012).

Esta labor se ha llevado a cabo en un escenario nacional en el que ese campo educativo ocupa un lugar secundario respecto a la educación dirigida a la niñez y a la juventud, situación que también se ha presentado al interior de la propia universidad, en diversos momentos de su historia. Ese contexto ha implicado muchos retos y los proyectos se han mantenido gracias al compromiso y al trabajo sostenido de los formadores y formadoras, así como de los estudiantes y egresados.

Son cuatro las investigaciones en las que se fundamenta principalmente este ensayo: el estado del conocimiento sobre la educación con personas jóvenes y adultas en México de los años 2002- 2011 (Hernández *et al.*, 2013) y el reporte de investigación sobre los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas (Añorve; Campero; Díaz, 2015), así como las sistematizaciones: del diplomado Siprea que se impartió a dos generaciones

de técnicos docentes del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (Campero, 2005) y del estudio sobre ocho programas de Formación de los Educadores de las Personas Jóvenes y Adultas en América Latina promovido por la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (Deutscher Volkshochschul-Verband–DVV). Los programas analizados son desarrollados tanto por instituciones superiores, públicas e internacionales como por organizaciones de la sociedad civil y redes, en países como México, El Salvador, Cuba, Ecuador, Bolivia. Otros tienen un carácter regional: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal), Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal), Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (Repem) (Campero; Gutiérrez, 2013). Cabe mencionar que esas investigaciones, junto con otras, buscan abonar a una perspectiva o comprensión compartida de la formación que sea coherente con las implicaciones y necesidades de la EPJA desde la práctica (Añorve; Campero; Díaz, 2015).

El presente ensayo está estructurado en dos partes. En la primera se abordan aspectos generales que relacionan la formación con algunos referentes educativos y sociales y, en la segunda, se hace referencia a elementos internos a los procesos de formación de los educadores/as de ese campo educativo.

### **Referentes educativos y sociales de la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas**

Paulo Freire, gran educador brasileño, luchador social y constructor de utopías, nos dice en su tercera carta a quien pretende enseñar:

La práctica educativa [...] es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo [...] debemos de asumir con honradez nuestra tarea docente, para lo cual nuestra formación tiene que ser considerada rigurosamente. (Freire, 1998, p. 52-53).

De esta cita se desprende que nuestro actuar como educadores/as hace la diferencia en los procesos educativos y también que nuestra formación específica y en profundidad es clave para lograr buenos resultados en los mismos.

En la siguiente cita, se hace un reconocimiento a los educadores/as de ese campo educativo:

Las educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas han realizado una importante labor en nuestro país, a lo largo de su historia; mediante su trabajo, han demostrado la responsabilidad ciudadana que implica llevar hasta los últimos rincones el conocimiento, la información, la capacidad crítica y analítica a los grupos más desfavorecidos de la población; además, han enfrentado los sinsabores de una práctica difícil y ardua y, al mismo tiempo, han sabido desarrollar alternativas y propuestas para hacer más exitosas sus experiencias. (Valenzuela; Gomes, 1987).

En este escrito nos referimos a educadores/as de personas jóvenes y adultas por lo que se requiere reflexionar sobre ese campo educativo y sus finalidades ya que de esa aproximación se desprenden elementos para la orientación y los contenidos de la formación de sus educadores y educadoras.

La EPJA es un objeto de conocimiento y de transformación. De conocimiento ya que se requiere sistematizar las prácticas y generar investigaciones para acumular saberes que permitan profundizar en él para apoyar la toma de decisiones sobre políticas, programas y acciones, además de plantear nuevas líneas de indagación. Es objeto de transformación porque no se limita sólo a los sujetos que participan y a los procesos educativos en sí, sino que su finalidad es coadyuvar al desarrollo basado en principios de respeto a la dignidad del ser humano y de justicia social, en la búsqueda de la transformación social.

Desde una mirada amplia, acorde con los planteamientos de la V y VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confintea V y VI), se consideran las siguientes áreas de acción: la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al desarrollo social, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad, así como a la organización y a la participación democrática, al ejercicio de los derechos humanos y a la familia. Todas esas experiencias han sido emprendidas por diversos actores: instituciones públicas y privadas, así como movimientos y organizaciones sociales, organismos civiles y sindicatos, con múltiples intencionalidades y destinadas a una gran heterogeneidad de sujetos por razones de sexo, edad, ubicación geográfica, ocupación y pertenencia a un grupo social, entre otros. De sus rasgos y contextos surgen necesidades e intereses de formación que requieren ser considerados en los procesos educativos por los educadores/as, para lograr la pertinencia y la relevancia de su trabajo.

Si bien en México se plantea que la EPJA se dirige a todas las personas de 15 años o más, algunos académicos priorizan el trabajo hacia los grupos desfavorecidos, como opción política e ideológica, los cuales son múltiples y diversos y han estado al margen de los beneficios sociales y del ejercicio pleno de sus derechos, en particular, la educación. A esos grupos se les nombra sectores populares. Así, pasa a un segundo término el trabajo con personas jóvenes y adultas que participan en programas y acciones del sistema regular, incluyendo la formación docente y universitaria (Campero; Rautenberg, 2006).

La educación para personas jóvenes y adultas es la puerta al ejercicio de muchos otros derechos y factor de justicia social, y contribuye para

el logro de una ciudadanía mejor formada y activa. Forma familias más interesadas por la educación de sus hijos y más capaces de apoyarlos; sujetos con más posibilidades de empleo y productivos; una democracia más plural y vigorosa, una sociedad más incluyente; también colabora con la prevención de la violencia y de las adicciones (Campero; Maceira; Matus, 2009). Esa orientación integral de la EPJA coadyuva a superar los enfoques y prácticas compensatorias, centradas en proporcionar lo que la escuela no les dio en su momento, de manera simplificada e instrumental, las cuáles prevalecen aún en muchos servicios educativos de nuestro país, con bajos resultados en lo que concierne a la calidad de los procesos. Una de las líneas estratégicas para avanzar en la EPJA, propuesta por los especialistas, es la profesionalización de los educadores/as de ese campo, que involucra la atención a su formación y a sus condiciones de trabajo.

Para ubicar esas aportaciones, vale la pena preguntarnos sobre ¿quiénes son los educadores/as, sus principales tareas y sus perfiles, que fundamentan la importancia de su profesionalización y en particular de su formación? Son varios los rostros de los educadores/as que participan en la educación de personas jóvenes y adultas en México, al igual que en Brasil y en otros países de nuestra región latinoamericana. La investigación reporta asesores de sistemas abiertos y a distancia, personal técnico-docente, profesores de grupo, capacitadores, promotoras sociales, educadores populares, facilitadores, enlaces educativos, instructores comunitarios, educadores rurales, formadores de educadores de personas jóvenes y adultas y profesores internacionales. Algunas indagaciones plantean que estos educadores realizan un papel clave en los procesos educativos: se encargan de crear las condiciones para los aprendizajes y facilitar su construcción; favorecen las interacciones, asesoran, apoyan y motivan a los sujetos. Otros también diseñan, promueven, ejecutan y evalúan proyectos, acompañan el proceso educativo y le dan seguimiento, pero son los menos. Un mayor número de estudios reportan que, en sus prácticas, los educadores trasladan sus experiencias escolares que están permeadas por concepciones tradicionales, con énfasis en los aspectos instrumentales y memorísticos, por lo que plantean la urgencia de su formación específica sobre la EPJA (Hernández *et al.*, 2013).

Aunado a la importancia de sus tareas, diversas indagaciones realizadas en América Latina (Messina, 1993; Caruso; Di Pierro; Ruiz; Camilo, 2008) y en México (Campero, 2005; Pieck, 2003; Hernández *et al.*, 2013) dan cuenta de rasgos frecuentes en los educadores de ese campo educativo: bajos niveles de escolaridad, falta de formación específica sobre la educación de personas jóvenes y adultas y de experiencia docente. Además son sujetos "prestados" de otros campos y que realizan su labor bajo la condición de "voluntarios", con bajas remuneraciones o con un pago por productividad, que se relaciona con las etapas y componentes del currículo que acreditan los estudiantes. También se informa de algunas mejoras en los últimos años. Ante esa situación, las investigaciones de Campero (2005), Campero

y Suárez (2012) y Méndez (2006) reportan que la formación es un elemento clave para la construcción de la profesión de educadores/as de personas jóvenes y adultas, al promover una formación sólida, sistemática y específica, así como para la construcción de un código ético, la orientación de sus trabajos al servicio de la colectividad y el reconocimiento social del mismo. Indirectamente, la formación coadyuva a la organización entre sus integrantes y al mejoramiento de sus condiciones laborales y de trabajo, que constituyen los rasgos de una profesión desde la sociología de las profesiones (Johnson, 1972; Leggatt, 1970). Cabe destacar que todos esos rasgos tienen como resultado la construcción de su identidad, en la que la formación también desempeña un papel clave (Campero, 2005; Campero; Suárez, 2012).

Desde el enfoque de la profesionalidad, la formación proporciona a los educadores y educadoras la significación de la finalidad del conocimiento y de su práctica, así como elementos para dominar el saber y el método les permite; además, reflexionar respecto a su propia historia e inducir a una toma de compromiso consciente con su práctica educativa. Todos esos elementos abonan a la construcción de la identidad profesional (Aguilar, 2003), así como a fortalecer sus cualidades morales y competencias técnicas, que, junto con el compromiso con la comunidad, constituyen las dimensiones de la profesión (Aguilar, 2010).

En síntesis se plantea que la formación es fundamental para la construcción de la profesión de educadores/as de personas jóvenes y adultas, que constituye una aspiración y un derecho y es, a la vez, el criterio que orienta múltiples acciones de formación o incidencia (Caruso *et al.*, 2008; Hernández *et al.*, 2013). Por otra parte, los estudios sobre redes, como el de María Cristina Martínez (2008) plantea que los colectivos y las redes pedagógicas de maestros se han constituido en formas alternativas para responder a la problemática de la formación y actualización de educadores/as en ejercicio y para la construcción de su identidad (Marcelo, 2010), papel que ha desempeñado la Red EPJA respecto a sus integrantes (Campero; Suárez, 2012).

En ese escenario, como se mencionó en párrafos anteriores, la formación es también un elemento fundamental para la profesionalización del campo (Schmelkes; Kalman, 1994), en otras palabras, un requisito para avanzar en el ejercicio del derecho de las personas jóvenes y adultas a una educación de calidad, que es expresado en los resolutivos y declaratorias de las políticas internacionales. Al respecto, el Plan de Acción para el Futuro de la V Confinte a lo estipula en el punto 20 del Tema 2: "Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos", (Unesco, 1997, p.28) y, el Marco de Acción de Belém, resultado de Confinte a VI, se suma a plantear esta urgencia al enunciar:

Mejorar la formación, la creación de capacidades, las condiciones de empleo y la profesionalización de los educadores de adultos, entre otras cosas, mediante la colaboración con establecimientos de enseñanza



superior, asociaciones de docentes y organizaciones de la sociedad civil.  
(Unesco, 2009, p. 6).

La sociedad civil, también ha alzado su voz sobre esa problemática. En el documento de la *Retórica a la acción coherente*, resultado caucus de la sociedad civil, durante Confintea VI, se plantea en el punto 5: "Los planes deben también tomar en cuenta [...] la necesidad de formación de calidad y una mejor remuneración para educadoras/es de personas adultas" (Sociedad..., 2009). Y, en la Declaración Conjunta de la Sociedad Civil sobre El Derecho Humano a la Educación en la Agenda de Desarrollo post-2015, se expresa en el punto 7 que "los maestros y las maestras son fundamentales para la educación de calidad" y precisa; además, "los derechos de los y las docentes se deben respetar como una cuestión de principios y como una condición para la realización del derecho a la educación de los niños y niñas, los y las adolescentes, las personas jóvenes y adultas" (Derecho..., 2013).

Frente a la importancia que se otorga a la profesionalización en el nivel internacional, existe una limitada atención a la misma en la legislación y las políticas educativas nacionales de México (Hernández *et al.*, 2013), siendo que la educación de las personas jóvenes y adultas es tan importante como la de los niños o de la educación superior, por lo que sus educadores deben ser personas profesionales, formadas especialmente para desarrollar ese tipo de educación (Rosas, 2009). Por lo mismo, se promovió una iniciativa de ley que se presentó en la Cámara de Diputados, el 25 febrero 2009, la cual lamentablemente no fue aprobada (Campero; Maceira; Matus, 2009).

Esa situación es extensiva a otros países de la región latinoamericana como lo señala la publicación *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida*:

[...] la calidad de la educación está en buena medida vinculada a la calidad de los educadores y que si no se invierte en ella (calidad profesional, condiciones de trabajo y condiciones de vida), no hay mejoría posible. El principal déficit en este momento, en fin, es un déficit de acción. (Torres, 2009, p. 58).

Por su parte, Maria Clara Di Pierro (2008, p. 124) discurre sobre esta problemática con relación a las universidades, al plantear que la situación marginal de la EPJA en las políticas educativas "[...] dificulta aún más la conformación de un campo de trabajo profesional específico y, en ese contexto, hay poca demanda e incentivos para la formación inicial de educadores de esta modalidad educativa". Ese "nudo crítico de la formación" (Di Pierro, 2008, p. 123) complementa las explicaciones sobre la débil respuesta de las universidades a las necesidades de formación del campo. En México, esa problemática tiene una cara complementaria: ante la ausencia de puestos profesionales, muchos egresados y egresadas de la LIE-EPJA o de los diplomados se insertan laboralmente en otro tipo de instituciones y organizaciones educativas. Así, los educadores/as con formación específica no tienen los espacios para contribuir al mejoramiento de este campo educativo, por razones externas a ellos (Campero; Gutiérrez, 2013).

## Hacia procesos de formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas relevantes e integrales: algunas contribuciones

Una vez ubicada la importancia de la formación de los educadores y educadoras desde sus dimensiones sociales y educativas, así como los retos y la importancia de los formadores y formadoras para promoverla, se reflexiona sobre aspectos claves de los procesos de formación, podríamos decir internos aunque siempre en relación con los contextos institucionales y locales de las prácticas de los educadores y educadoras y de las personas jóvenes y adultas con las que trabajan, ya que el enfoque central en el que se fundamentan es el socioeducativo. Las aportaciones se relacionan con las respuestas a las siguientes preguntas: ¿qué es la formación?, ¿desde qué referentes orientarla y cuáles son las principales características que le imprimen?, ¿en qué planteamientos metodológicos se concretan? y ¿cuáles son los ejes formativos presentes en varios programas de la región latinoamericana?

### *Aproximación a la formación y la mirada de las y los participantes*

En los programas de formación que la UPN ofrece sobre ese campo educativo, se concibe la formación como el conjunto de procesos sistemáticos y en profundidad que brindan a los educadores/as conocimientos teórico-metodológicos, herramientas y valores en torno a la EPJA, con el propósito de favorecer la reflexión y el análisis sobre su práctica educativa cotidiana. Eso se realiza apoyándose en el diálogo, en el trabajo en grupo y en el intercambio de experiencias, lo que permite contrastarla con algunos elementos de carácter teórico y metodológico que provocan nuevos aprendizajes y hacen posible la reorientación de los procesos con una mirada más amplia, integral y renovada, a fin de lograr la transformación paulatina de su práctica.

Además, cabría decir que el proceso de formación en su conjunto fortalece la identidad del educador y de la educadora a partir de ubicarse como parte de un campo educativo mundial con gran trascendencia social; identificar elementos compartidos con otros educadores y educadoras y por la valoración del trabajo que realiza. Valoración que recibe tanto de los grupos de las personas jóvenes y adultas con quienes trabaja, como de sus compañeros de estudio y formadores lo produce un aumento de su autoestima, así como el compromiso, el desarrollo de la empatía, la escucha atenta y la comunicación asertiva, que son competencias socio afectivas vitales para su trabajo educativo (Campero, 2011).

En síntesis, esa aproximación involucra los siguientes elementos de la formación que se encuentran íntimamente relacionados: el carácter social e integral de la formación, la consideración de la subjetividad y la participación

activa de los educadores/as, y la aplicación de los nuevos aprendizajes para la transformación de su práctica (Rosas, 1999; Campero, 2005).

Desde otra arista, en este acercamiento a la formación subyace una mirada multirreferencial de los educadores/as, que son extensivos a las personas jóvenes y adultas y que apuntan elementos coincidentes y articulados. En la conferencia preparatoria de nuestra región a Confitea VI, donde se concibe "[...] al ser humano como sujeto de la educación, poseedor de saberes singulares y fundamentales, creador de cultura, protagonista de la historia, capaz de producir los cambios urgentes y necesarios para la construcción de una sociedad más justa" (Unesco, 2008). Así, con relación a los procesos de formación y atendiendo a los últimos rasgos mencionados, los educadores/as son constructores y transformadores de su propia formación y de su práctica.

Desde la sociología se destaca su agencia, al ser actores sociales que aportan múltiples recursos a sus prácticas cotidianas, en este caso, a sus procesos de formación, a partir de sus conocimientos y experiencias. Desde el constructivismo se habla de sujeto cognitivo "aportante" (Díaz Barriga; Hernández, 1999). Pero a la vez, los miramos desde la carencia por sus rasgos socioeducativos, que fueron previamente planteados. Esa doble condición es considerada de manera dialéctica a lo largo de los procesos de formación y, desde la investigación, se reporta que educadores de jóvenes y adultos dejan de percibirse como sujetos "sujetados", y en forma incipiente se los conciben como agentes en acción (Hernández *et al.*, 2013).

Desde otra mirada, los educadores/as son sujetos *reflexivos* capaces de reconocer y *resignificar sus vivencias y procesos*, en ese caso, los formativos, así como sus prácticas educativas (Rosas, 1999; Campero, 2005; Torres Carrillo, 2007).

Esos acercamientos a los educadores/as en cuanto sujeto histórico, político, cultural y epistémico posibilitan otras lógicas de comprensión/desarrollo/transformación de los programas y procesos de formación (Hernández *et al.*, 2013) y tienen implicaciones metodológicas de las que se habla más adelante.

#### *Características de los procesos de formación desde una orientación socioeducativa*

Esta mirada de la formación y de los educadores/as en la UPN está anclada en un enfoque socioeducativo que es coherente con la concepción de la EPJA y su orientación hacia una educación en y para la vida, que busca expandir las potencialidades de las personas, fortalecer sus capacidades, lograr una vida digna y el ejercicio de sus derechos humanos, a fin de favorecer el desarrollo político, económico y social de los grupos y de las naciones. Eso compartido por varios programas de América Latina que se orientan al mejoramiento de las prácticas de los educadores/as para lograr una mayor calidad de la educación y, algunos de éstos dan un paso más al plantear la finalidad de coadyuvar a la transformación de las realidades

personales y sociales de los participantes, así como de la sociedad (Campero; Gutiérrez, 2013).

Esa orientación socioeducativa está entretejida con otros enfoques educativos, en particular, con la educación popular, la pedagogía crítica y el constructivismo; esta situación también coincide con otros programas de formación en América Latina. El estudio de Campero y Gutiérrez (2013) arroja que las propuestas formativas están fundamentadas en más de un enfoque.

La intencionalidad de los proyectos, programas y acciones de transformar las realidades sociales cotidianas que viven los sujetos, en este caso los educadores/as, implica que, durante la formación, se establezcan vinculaciones entre las instituciones y los procesos educativos que promueven con las realidades cotidianas de las personas jóvenes y adultas para dar respuesta a sus problemáticas, necesidades e intereses y de esta manera lograr la pertinencia y relevancia de los mismos (Freire, 1988; McLaren, 1989; Campero, 2005, 2011; Torres Carrillo, 2007).

En esa orientación subyace que el aprendizaje ocurre en un contexto social, en la interacción de las personas entre sí y con su cultura (Vygotsky, 2009). En consecuencia, los conocimientos, las habilidades y los valores siempre están contextualizados a las particularidades de los grupos de educadores/as (Olmos, 2008), en otras palabras, los procesos de formación son históricos (Añorve; Campero; Díaz, 2015). Por otra parte, al estar centrados en los sujetos, implican una participación activa y reflexiva de ellos y ellas para la construcción de aprendizajes significativos versus la transmisión de conocimientos (Díaz Barriga; Hernández, 1999; Coll, 2000; Kalinowski; Campero; Díaz, 2015).

La integralidad es otro rasgo de los procesos de la formación que también es nombrado por otros autores como un aprendizaje holístico (Olguín, 2007), o la consideración de la individualidad y la socialidad de las personas (Argüello; Mondragón, 2012). La impartición del diplomado Siprea y la sistematización del mismo que realizó la UPN (Campero, 2005) arrojan que la integralidad apela al desarrollo cognitivo, social, afectivo y motor de los sujetos (Díaz Barriga; Hernández, 1999), que incluye conocimientos, habilidades y actitudes, así como la diversidad de ámbitos – familiar, laboral y comunitario – en los que se desenvuelven cotidianamente. En la formación de educadores/as se prioriza lo relativo al ámbito laboral.

La flexibilidad constituye un rasgo más del enfoque socioeducativo que apunta a las posibilidades que tiene una propuesta de responder y adaptarse a la diversidad de intereses, necesidades y situaciones de los y las educadoras que participan en diversidad de espacios educativos. Por lo mismo, concierne a la propuesta, en su conjunto, tanto a los requisitos de admisión, contenidos, metodologías y procesos de evaluación, como a la modalidad en que se imparte y a los espacios y horarios. Además, implica dar margen para que los equipos docentes que la impartan puedan adaptarla a los grupos, incorporando otras temáticas y textos, así como enriquecerla con sus conocimientos y experiencias, sin perder los aspectos esenciales de ésta. De ahí que la adaptación de las propuestas tiene lugar

tanto previamente a su impartición como durante el proceso de formación (Campero, 2005; Kalinowski; Campero; Diaz, 2015).

### Planteamientos metodológicos

De la orientación socioeducativa se desprenden los siguientes planteamientos metodológicos, que fueron anunciados en párrafos anteriores. La práctica educativa como punto de partida y de llegada, es el primero de ellos. Eso implica que, a lo largo del proceso de formación, se recuperen los conocimientos y experiencias de los educadores/as, relacionadas con los diferentes temas que se abordan, los cuales se amplían con la bibliografía sugerida, para dar lugar a la reflexión, a la confrontación entre "lo nuevo y lo viejo", a la síntesis y a la aplicación a las diversas realidades en las que se interviene desde el punto de vista educativo y, paulatinamente, a la construcción de propuestas para la transformación y resignificación de sus prácticas educativas (Campero, 2011). Cabe destacar que la investigación realizada en México apunta que desde 1993, se planteaba la importancia de la formación desde la práctica y ese postulado es reiterado en los estados del conocimiento posteriores, incluyendo otras dimensiones, como es la formación específica para dar respuesta a las particularidades de los procesos educativos con población de jóvenes y adultos (Añorve; Campero; Diaz, 2015).

Un segundo aspecto de la estrategia metodológica es el trabajo grupal, en tanto que el aprendizaje se construye socialmente y, además, el grupo permite la trascendencia de la mirada y de las expectativas individuales, para unir voluntades, deseos e inquietudes en un proyecto o tarea común, con base en el respeto de la identidad de cada uno, para generar relaciones de igualdad. De igual manera, el grupo se constituye como una instancia de motivación, ya que favorece el encuentro con los otros y las otras, siendo el diálogo la herramienta que permite compartir puntos de vista, aprendizajes, dudas, experiencias, sentimientos, problemas y logros, así como llegar a ciertos acuerdos (Campero, 2011). Al respecto, Argüello y Mondragón (2012) apuntan la importancia del diálogo igualitario para llegar a los argumentos más convincentes y convenientes. En estos planteamientos está presente el pensamiento de Freire. Por otra parte, el trabajo y estudio individual es indispensable para el trabajo en colectivo y es, al mismo tiempo, el resultado de pasar a una mayor autonomía del participante en su propio aprendizaje.

Íntimamente relacionado con el trabajo grupal, está la promoción de la interculturalidad a partir del reconocimiento, valoración y fortalecimiento de las diversas expresiones culturales de los grupos, así como considerar las diferencias de género, edad, clase social, experiencia laboral, origen étnico, entre otras (Torres Carrillo, 2007). El respeto y la tolerancia de las distintas perspectivas de los participantes constituyen un principio rector para aprender a resolver conflictos de manera pacífica y, además, favorece el cumplimiento de objetivos y fines personales y a la vez los ensancha y enriquece, en un sentido colectivo (Campero, 2011; Argüello; Mondragón, 2012).

En lo antes expuesto, está implícito que la estrategia metodológica propone una relación horizontal entre las y los formadores y los estudiantes que promueva la participación activa, la reflexión conjunta y la construcción colectiva del conocimiento frente a la transmisión de éstos y a actitudes autoritarias (Freire, 1998; Argüello; Mondragón, 2012; Torres Carrillo, 2007; Díaz Barriga; Hernández, 1999; Campero, 2011).

Por otra parte, se busca que la metodología sea creativa y que combine diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje para promover el aprendizaje activo, significativo a través de autobiografías, estudios de casos, análisis de tendencias, comparación de propuestas, discusión de lecturas, producción de informes orales y escritos, contrastación y debate de posiciones, etc. y también incluir el componente lúdico. La incorporación de recursos virtuales constituye un recurso más que requiere incorporarse en función de los objetivos de formación (Kalinowski; Campero; Diaz, 2015; Añorve; Campero; Diaz, 2015; Argüello; Mondragón, 2012; Díaz Barriga; Hernández, 1999; Campero, 2005; Campero, 2011).

Un elemento más es el acompañamiento para responder a las características particulares de los contextos, de las personas jóvenes y adultas así como de las y los educadores. Mediante éste se posibilita la transformación de las prácticas educativas tradicionales, a partir de la reflexión y comprensión pedagógica desde una visión multirreferencial y, al mismo tiempo, se favorece un proceso integrador, global, interdisciplinario y humanizador de la formación de educadores de la educación de personas jóvenes y adultas (Añorve; Campero; Diaz, 2015).

La planeación, el desarrollo y el seguimiento de un proceso de formación es complejo por la diversidad de elementos involucrados y por estar en permanente construcción. De ahí la importancia del trabajo colegiado a lo largo del mismo para atender la articulación de contenidos y las situaciones particulares que se presentan en los educadores, tanto personales como en relación a sus aprendizajes (Campero, 2005). En la UPN, el seguimiento se realiza mediante reuniones semanales o quincenales del equipo docente.

### **Ejes formativos, competencias/objetivos y contenidos temáticos**

En el Estudio Latinoamericano se identificaron dos ejes formativos que están presentes en varios programas de formación de educadores/as de personas jóvenes y adultas, que fueron expresados en competencias u objetivos que se buscan desarrollar o lograr mediante diferentes contenidos; éstos se encuentran con diferentes énfasis y profundización y, además, en los mapas curriculares presentan diversos tipos de organización. También se identificaron temáticas particulares, que pueden constituir un eje más (Campero; Gutiérrez, 2013).

El primer eje corresponde a la ubicación histórica, política y social de la EPJA y de su práctica; a la importancia de ese campo educativo y de la labor de los educadores/as, el cual se desagrega en dos competencias/objetivos con sus respectivos contenidos para fortalecerlas/alcanzarlos.

El primero, en el que conoce y analiza la historia, los enfoques y las políticas de EPJA a nivel local, nacional e internacional para situar su práctica profesional en la EPJA y valorar la importancia de ese campo educativo, así como su labor. Contenidos: historia, enfoque/s de la EPJA, realidad social y política; importancia de la EPJA, y de las prácticas y del trabajo de los educadores/as.

Y el segundo, en el que realiza el diagnóstico de la práctica educativa, incluyendo el análisis del contexto local, nacional e internacional, así como el de los sujetos que participan, con la finalidad de situar su práctica profesional y, realizar procesos, programas y proyectos educativos pertinentes y relevantes. Contenidos: elaboración de diagnósticos; contextos locales, de las instituciones y de las prácticas de los educadores/as. Sujetos: concepciones, acercamiento, características.

Se podría decir que ese primer eje tiene un énfasis en los aspectos sociales vinculados con la formación y en la investigación social y se encontró con el nombre de socioeducativo en el diplomado Siprea.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje con personas jóvenes y adultas constituyen el segundo eje formativo y las competencias vinculadas con el mismo buscan que éstos sean pertinentes y relevantes. Este eje es el de mayor importancia en todos los programas, ya que el propósito de los mismos es enriquecer las prácticas de los educadores/as de personas jóvenes y adultas, a partir del conocimiento, reflexión, análisis y puesta en práctica de los diferentes componentes que entran en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo mismo, los contenidos se relacionan con teorías de enseñanza y aprendizaje con personas jóvenes y adultas; métodos, estrategias y técnicas; comunicación y trabajo en grupo; y planeación, organización, ejecución y evaluación de actividades. Un programa incluyó, además, un módulo de diseño curricular. A ese eje en el diplomado Siprea se le nominaba psicopedagógico.

En razón de la diversidad que caracteriza el campo de la educación de personas jóvenes y adultas es fundamental la consideración de los énfasis particulares de la formación en cualquier proceso, que constituyen un tercer eje formativo. Todas las propuestas consideran otros contenidos, además de los antes mencionados, que aportan una gran riqueza a los procesos formativos y se infiere que, mediante éstos, se desea profundizar en las áreas de la EPJA en las que trabajan los educadores/as así como con las problemáticas nacionales que se desea coadyuvar a dar respuesta (alfabetización y educación básica, pautas de crianza y educación en y para el trabajo, proyectos de desarrollo comunitario) o, en las perspectivas de las propuestas (género, derechos humanos y educación para la paz). Otros se vinculan con estrategias que se desean promover (proyectos comunitarios/ de incidencia local/ telecolaborativos, sistematización de experiencias, comunidades de aprendizaje); y unos más tienen relación con la modalidad con la que se ofrece el programa, por lo que se incluyen las tecnologías de la información y la comunicación. Finalmente, se encontraron dos énfasis adicionales: la incidencia política y la economía feminista.

Al ser contextualizados los programas, los tres ejes formativos son susceptibles de ser considerados en cualquier programa, desde un curso de actualización hasta un diplomado o propuesta de formación inicial, acotándolos y adaptándolos al propósito y a las características, necesidades e intereses de las y los educadores/as así como a los tiempos previstos.

### Consideraciones finales

La formación es un derecho de los educadores y educadoras y un elemento fundamental para avanzar en la profesionalización de ellos y ellas así como del campo de la EPJA en su conjunto, ya que por el papel clave que tienen en los procesos educativos, su desempeño hace la diferencia en los resultados que se obtienen. Es en este mismo sentido que se plantea que su preparación es fundamental para avanzar en el ejercicio al derecho a una educación de calidad de las personas jóvenes y adultas, en un escenario en el que la mayoría cuenta con bajos perfiles educativos y carecen de formación específica y en profundidad sobre ese campo educativo.

América Latina cuenta con una gran riqueza de programas que en sí constituyen aportes para otras regiones del mundo, incluyendo Europa y Norteamérica, así como con investigaciones de diversos tipos que delinean elementos sustantivos para orientar la formación de esos educadores de manera pertinente y relevante para abonar al mejoramiento de sus prácticas, a fin de promover aprendizajes significativos en las personas jóvenes y adultas que contribuyan tanto a su transformación personal, como a la de los grupos y sus contextos. Así, el enfoque socioeducativo resulta relevante por sus finalidades, características de los procesos, planteamientos metodológicos y ejes formativos.

Por lo mismo, si bien se requiere seguir promoviendo la investigación, lo más urgente es pasar a la acción responsable y comprometida mediante políticas públicas que promuevan y/o amplíen las oportunidades de formación de los educadores y educadoras, con la participación de las universidades y organismos de la sociedad civil, con la finalidad de sumar esfuerzos, trabajar de manera coordinada, creando sinergias.

---

### Referencias bibliográficas

AGUILAR, M. Profesionalidad de educadores de personas jóvenes y adultas. *Revista Entre Maestr@s*, Ciudad de México, v. 10, n. 35, p. 14-21, 2010.

AGUILAR, M. *Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los educadores de EPJA*. 2002. Tesis (Doctorado) - Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2003.



AÑORVE, G.; CAMPERO, C.; DÍAZ, E. *Educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas: informe de investigación*. Ciudad de México: UPN, 2015.

ARGÜELLO, A.; MONDRAGÓN, U. M. *Educación crítica y comunidades de aprendizaje: una experiencia investigativa en educación básica*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2012.

CAMPERO, C. *Diplomado: fundamentos teórico- metodológicos de las prácticas socioeducativas con personas jóvenes y adultas*. Ciudad de México: UPN, 2011.

CAMPERO, C. *Entrejeando miradas: sistematización de una experiencia de formación de educadoras y educadores de jóvenes y adultos*. Ciudad de México: Crefal/UPN, 2005.

CAMPERO, C.; GUTIÉRREZ, A. *Formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas en América Latina: informe de investigación*. [Ciudad de México]: Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV Internacional), 2013.

CAMPERO, C.; HERNÁNDEZ FLORES, G.; KLESING-REMPEL, U.; MÉNDEZ PUGA, A. M.; RUIZ MUÑOZ, M.; ARÉVALO GUÍZAR, G., GUZMÁN MÁXIMO, G.; FERNÁNDEZ ZAYAS, C.; MARGARITA MENDIETA RAMOS, M. *El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA): documento complementario de México, sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA)*. 2008. Disponible en: <<http://www.unesco.org/ui/en/nesico/confintea/confinteaountries.htm>>. Consulta: 14 abr. 2014.

CAMPERO, C.; MACEIRA, L; MATUS, H. *Hacia el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en México*. Ciudad de México: Cámara de Diputados; Red EPJA, 2009.

CAMPERO, C.; RAUTEMBERG, E. *Caminemos juntos: trabajo y proyección social de la Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Ciudad de México: UPN, 2006.

CAMPERO, C.; SUÁREZ, M. *¿A quién le importa la educación de personas jóvenes y adultas?* Ciudad de México: Horizontes educativos/UPN, 2012.

CARUSO, A.; DI PIERRO, M; RUÍZ, M.; CAMILO, M. *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: informe regional*. Pátzcuaro: Crefal; Ceaal, 2008.

COLL, C. (Coord.) *El constructivismo en el Aula*. 12. ed. Barcelona: Editorial Graó, 2000.

DERECHO humano a la educación: en la agenda de desarrollo post-2015: declaración conjunta de la sociedad civil: septiembre de 2013, El. 2013. Disponible en: <[http://www.icae2.org/images/statement\\_castellano\\_new.pdf](http://www.icae2.org/images/statement_castellano_new.pdf)>.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe. In: CARUSO, A.; DI PIERRO, M. C.; RUIZ, M.; CAMILO, M. *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: informe regional*. Michoacán: Crefal, 2008.

DÍAZ BARRIGA, F.; HERNÁNDEZ, G. Constructivismo y aprendizaje significativo. In: DÍAZ BARRIGA, F.; HERNÁNDEZ, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. [Ciudad de México]: Mc Graw Hill, 1999.

FORO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD CIVIL (FISC). De la retórica a la acción coherente. *Revista EAD – Educación de Adulto y Desarrollo*, [s. l.], n. 75, 2010. Disponible en: <<http://fisc2009espanol.wordpress.com/2009/12/02/la-sociedad-civil-presenta-propuestas-parala-declaracion-de-belem/>>. Consulta: 20 abr. 2010.

FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. 3. ed. Ciudad de México: Siglo XXI, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. 2. ed. Ciudad de México: Siglo XXI, 1988.

GIDDENS, A. *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998.

GUTIÉRREZ, J. Educación de adultos: ¿competencias para la vida o para el trabajo? *Revista Decisio*, Patzcuaro, n. 16, p. 3-15, enero-abr. 2007a.

GUTIÉRREZ, J. Las competencias del educador de adultos vistas por los propios educadores. *Revista Decisio*, Patzcuaro, n. 16, p. 49-55, 2007b.

HERNÁNDEZ, G. CAMPERO, C.; CANSECO, R., MÉNDEZ, A. M.; AÑORVE, G.; DÍAZ, G.; GALVÁN, L. Educación con personas jóvenes y adultas. En: SALINAS B. (Coord.). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión: la investigación educativa en México 2002-2011*. Ciudad de México: Anuies/Comie, 2013. p. 225-303.

JOHNSON, T. *Professions and power*. Londres: Mc Millan Press, 1972.  
KALINOWSKI, D.; CAMPERO, C.; DÍAZ, C. *Propuesta general el programa latinoamericano de formación de educadores y educadoras de jóvenes y adultos: documento de trabajo*. [S. l.]: DVV Internacional, 2015.

LATKE, S.; POPOVIC, K.; WEICKERT, J. *Un currículum globALE para la educación y aprendizaje de personas adultas*. Bonn, Alemania: Instituto Alemán de Educación de Adultos/Centro de Aprendizaje de por Vida de Leibniz (DIE); Instituto para la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos/DVV International, 2012.

LEGGATT, T. Teaching as a profession. In: JACKSON, J. A. (Ed.). *Professions and professionalization*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 1970. p. 150-160. (Sociological Studies, 3).

MARCELO, C. *Prestigio social, identidad y autoridad académica el maestro*. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL LA RED DOCENTE "KIPUS", 6., 2010, Ciudad de México. *Acta*. Ciudad de México: UPN, 2010.

MARTÍNEZ, M. *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2008.

MCLAREN P. L. *Life in schools: an introduction of critical pedagogy in the foundations of education*. New York, Longman, 1989.

MÉNDEZ, A. El educador de adultos rural: límites y posibilidades. In: ROSAS, L. (Coord.). *La educación rural en México en el siglo XXI*. [S. l.]: Crefal/CEE, 2006.

MESSINA, G. (Comp). *Estrategia regional de seguimiento a Confitea V: documento final*. Santiago, Chile: Unesco; Ceaal; Crefal; Inea, 1999.

MESSINA, G. *La educación básica de adultos: la otra educación*. Santiago, Chile: Unesco; Orealc; Redalf, 1993.

MÉXICO. Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, Ciudad de México, 13 marzo 1993.

OLGUÍN, M. E. El enfoque socioeducativo: entrevista. *Revista Nuevamerica*, Santiago, Chile, n. 114, jun. 2007. Disponible en: <[http://www.msebrasil.org/artigos/msg\\_ler.asp?ID\\_MSG=98](http://www.msebrasil.org/artigos/msg_ler.asp?ID_MSG=98)>.

OLMOS, O. La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación docente: caso venezolano. *Sapien: Revista Universitaria de Investigación*, [s. l.], v. 9, n.1, p. 155-177, 2008. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2781938.pdf>>.

PIECK, E. Educación de jóvenes y adultos. In: BERTELY, M. (Coord.). *Educación, equidad y derechos sociales*. Ciudad de México: Comie, 2003.

ROSAS, L. Factores que inciden en la calidad de la educación de las personas adultas. In: CAMPERO, C.; MANCEIRA, O.; MATUS, H. (Coords.). *Hacia el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en México*. [Ciudad de México]: Cámara de Diputados/Grupo Parlamentario PRD/UPN; Red EPJA, 2009.

ROSAS, L. *El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales: la construcción de su concepción pedagógica*. 1999. Tesis (Doctorado) - Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, 1999.

SALINAS, A.; PIECK, E.; SAFA, E. Educación de adultos y educación popular. In: WUEST, T. (coord.). *Educación, cultura y procesos sociales: investigación en los ochenta perspectivas para los noventa*. Ciudad de México: Comie-Unam, 1995. p. 76-77, 144-145.

SCHMELKES, S.; KALMAN, J. *La educación de adultos: estado de arte*. Ciudad de México: CEE; Unesco/Ceaal/Crefal/Cinterfor/OIT, 1994.

SOCIEDAD civil presenta propuestas para la Declaración de Belém, La. 2009. Disponible en: <<https://fisc2009espanol.wordpress.com/2009/12/02/la-sociedad-civil-presenta-propuestas-para-la-declaracion-de-belem/>>. Consulta: 10 marzo 2010.

TORRES, R. M. *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: síntesis del reporte regional*. Hamburgo: Unesco, 2009.

TORRES CARRILLO, A. *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela, 2007.

UNESCO. *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable: marco de acción de Belém*. 2009. Disponible en: <[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_es.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_es.pdf)> Consulta: 10 abril 2014.

UNESCO. Compromiso renovado para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Propuesta de la Región de América Latina y el Caribe. In: CONFERENCIA REGIONAL DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE SOBRE ALFABETIZACIÓN, Y PREPARATORIA PARA LA CONFINTEA, 6., 2008. *Actas*. . Ciudad de México: UNESCO, 2009.

UNESCO. La educación de las personas adultas: la Declaración de Hamburgo: la agenda para el futuro. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS, 5., 1997, Hamburgo. *Actas*. . Hamburgo: Unesco, 1997. Disponible en:

<<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf>>.  
Consulta: 10 abril 2014.

VALENZUELA, M.; GÓMEZ, M. *Comentario sobre lo importante del papel de los educadores de la EPJA, dicho a la autora, al dialogar sobre el Programa Corrientes en Educación de Adultos, de la Especialización en Formación de Educadores de Adultos*. Ciudad de México: UPN/Unidad Ajusco, 1987.

Vygotsky, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 3. ed. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo, 2009. Disponible en: <<http://books.google.com.mx/books>>.

---

Recebido em 12 de junho de 2015.

Aprovado em 3 de setembro de 2015.