

Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas

Jorge Osorio Vargas*

Recibido: 09/07/2013

Aceptado: 25/09/2013



Resumen

Fundamentado en el paradigma del derecho de las personas al aprendizaje durante toda la vida y, en el marco de un contexto caracterizado por cambios etarios, culturales, sociales y metodológicos, que no han sido adecuadamente abordados mediante políticas acordes a los actuales enfoques educativos, el presente artículo da cuenta de los desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile y el impacto que esta modalidad genera en la práctica docente.

Palabras clave

Educación de jóvenes y adultos, educación para toda la vida, cohesión social, políticas educativas públicas.

Teaching challenges in the Education of Young ones and Adults in Chile: towards an agenda of conversations for the design and implementation of new policies

Abstract

Founded in the paradigm of the right of people to learning during all their lives and in the framework of a context characterized by the age group, cultural, social, and methodological changes, which have not been properly approached with adequate policies according to the present educational approaches, this article shows the challenges of education of young people and adults in Chile and the impact which this modality generates in teaching practice.

Key words

Education for young one sand adult, education for life, social cohesion, public educational policies.

* Universidad de Playa Ancha - Valparaíso, Chile. *E-mail:* josorio.humanidades@gmail.com

Durante el actual gobierno (2011–2014) la educación de adultos (en el lenguaje oficial la modalidad de «educación de jóvenes y adultos») ha sufrido una involución conceptual de grandes proporciones. Cuando en el mundo se establece un consenso acerca de la importancia que los gobiernos avancen hacia el desarrollo de sistemas educativos que satisfagan la demanda de la educación y el aprendizaje permanentes de todos los grupos sociales, culturales y etarios «durante toda la vida», con la finalidad de crear capacidades en los ciudadanos para que participen activamente en la vida cívica, laboral y tecnológica (CEAAL-CREFAL, 2013; UNESCO-IUL, 2010), en Chile se ha restringido la educación de adultos a la «normalización de estudios» bajo las formas escolarizadas (Infante y Letelier, 2013). Si bien las cifras de personas que no han terminado sus estudios regulares básicos y secundarios son muy significativas (cifras recientes del Ministerio de Educación señalan que el 45 % de los mayores de 20 años no tiene su educación escolar completa)¹ focalizar la educación de adultos sólo a regularizar estudios es una estrategia mínima que demuestra una escasa visión política.

En esta línea, los desafíos que tiene el país referidos a desarrollar capacidades laborales y sociales que permitan un desarrollo inclusivo y que revierta los índices de desigualdad existentes, junto con acrecentar el capital social que sustente una democracia participativa y no-discriminadora, exigen que los horizontes de la educación de adultos, según el paradigma de «educación para toda la vida», se amplíe hacia metas de mayor exigencia. Lo anterior, a la vez implica analizar e intervenir con programas adecuados la realidad actual de la educación de adultos institucionalizada, en particular el fenómeno de que los establecimientos de educación de adultos (públicos y particulares subvencionados) están siendo la vía para resolver los problemas de deserción escolar juvenil. En efecto, la educación de adultos está reconvertida en educación de jóvenes, y específicamente en una educación de jóvenes, cuyas realidades son complejas y diversas por sus trayectorias, sus códigos culturales, sus «imaginarios» educativos, sus visiones del trabajo y de su participación en la sociedad.

Esta realidad ha implicado una acelerada, pero no siempre efectiva, re-ubicación de los roles de las escuelas de adultos, en particular en relación a los medios de enseñanza, a los desafíos de inclusión y proyección social de los jóvenes y a la necesaria puesta al día de los educadores de adultos para trabajar con poblaciones juveniles. En contrapartida, la masiva participación juvenil ha obstaculizado la incorporación de personas adultas al sistema regular, dado que no les resulta atractivo y pertinente formarse junto a los jóvenes y demandan soluciones específicas para su participación en relación a horarios, métodos de trabajo, evaluación y condiciones materiales de los establecimientos. En tales condiciones, los desafíos de la EPJA como modalidad del sistema educativo regular del país están requiriendo de manera urgente alternativas de políticas que respondan a cuestiones claves como:

- a) La participación de los jóvenes que llegan a los establecimientos de educación de adultos buscando respuestas que no tuvieron en el sistema escolar de niños-as y jóvenes.
- b) La actualización de los marcos curriculares y la generación de nuevos itinerarios formativos de acuerdo a las necesidades productivas, laborales, sociales y cívicas que tiene el país en la actualidad.

¹ Según datos de la Encuesta CASEN del año 2011, dados a conocer en el diario *La Tercera*, del día sábado 22 de junio de 2013, en la sección País, p. 10.

- c) El fortalecimiento de la educación pública de adultos, generando mejor infraestructura, des-estigmatizándola como una «educación pobre para los pobres», desarrollando nuevas capacidades y competencias pedagógicas para directivos y docentes.
- d) La apertura de alternativas y servicios educacionales que respondan a la problemática de la población que no ha terminado sus estudios escolares con programas liderados con voluntad política y de acuerdo a criterios de calidad y de modalidades que usen las posibilidades que otorga en la actualidad la educación tutorial a distancia y el «*open learning*».
- e) La adopción de lo que el Estado de Chile suscribió en relación a la «educación durante toda la vida» como paradigma de desarrollo educativo del país y de esa manera diseñar programas que respondan al justo derecho de los ciudadanos a querer aprender permanentemente y a ser partícipes de los beneficios de la educación ciudadana, tecnológica y de la creación de conocimientos, a través de centros territoriales de aprendizaje u otras modalidades de participación educativa de la población (educación comunitaria, bibliotecas barriales, centros culturales, educación ambiental y patrimonial entre otras).

En este artículo hemos elegido cinco ámbitos de discusión acerca de los desafíos docentes en la EPJA: la participación de los jóvenes, su rol en la generación de cohesión social, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, su relación sinérgica con el desarrollo humano y el liderazgo educativo que se requiere en esta modalidad educativa. Terminaremos proponiendo una agenda de conversación para los docentes en la línea de avanzar hacia un salto cualitativo en la definición e implementación de una política de educación de jóvenes y adultos en el país.

Jóvenes en la EPJA

Las estimaciones de expertos sostienen que a 2011 la matrícula regular de la modalidad de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) de menos de 25 años bordea el 70% (Infante y Letelier, 2013; MINEDUC, 2012). La incorporación de jóvenes a la EPJA es una tendencia en alza desde inicio de siglo. Esto ha generado un conjunto de situaciones y desafíos nuevos tanto para la gestión del sistema regular como para el desarrollo profesional de los/las docentes. Enumeramos algunos de éstos a continuación:

- a) La población juvenil en la actual EPJA está constituida particularmente por jóvenes de ambos sexos que han desertado, «fracasado» o han sido expulsados del sistema regular para niños-as y jóvenes. Esta situación implica reconocer que la procedencia de estos jóvenes corresponde a sectores pobres y de alta vulnerabilidad social. Hay evidencias de que la deserción escolar está directamente asociada al origen social de los jóvenes, lo que se manifiesta en las escuelas del sistema regular de EPJA: jóvenes infractores de ley, en rehabilitación social, mujeres-madres adolescentes en situación de extrema pobreza, etc.

A este perfil es preciso agregar a jóvenes que han fracasado en su primera incursión laboral sin tener su escolaridad básica y media completa y que acuden a esta modalidad educativa para mejorar su «posición» en el mercado laboral; jóvenes renuentes a la educación escolar por razones de sus condiciones sociales y familiares, que no encuentran sentido a la educación formal y que asisten para cumplir con formalidades escolares que les permitirán contar con trabajo en el futuro. Junto a este tipo de participantes que obliga a la escuela de EPJA a remirar su función social y sus estrategias pedagógicas, es preciso además señalar a los/las jóvenes que se encuentran trabajando en empleos precarios o que exigen mayor

capacitación y que acuden a regularizar sus estudios formales en miras a lograr nuevas y mejores condiciones laborales y una puerta de entrada a niveles de formación superior.

b) Esta situación ha exigido a la EPJA desarrollar procesos críticos de aprendizaje y de adecuación a las nuevas demandas sociales de los procesos formativos. En particular los referidos al conocimiento de las culturas, los lenguajes y las formas identitarias de estos nuevos sujetos de la EPJA, así como a las estrategias pedagógicas y de educación emocional en relación a la contención y a la potenciación de la resiliencia y la autonomía, el auto-cuidado y el resguardo de derechos civiles. En estas condiciones, la EPJA adquiere un enfoque de desarrollo de capacidades en todo su repertorio, tanto las necesarias para el desempeño laboral, como para la convivencia social y la participación ciudadana. Es posible señalar que esta dimensión del «aprendizaje social» no siempre va acompañada del cumplimiento completo de los requerimientos de contenidos del currículo y de las evaluaciones regulares propias de la escolarización. Es una tarea a desarrollar el cómo se armoniza la dimensión social de la EPJA (refugio, contención, convivencia) con sus procesos de enseñanza cognitiva en el marco de un modo pedagógico sinérgico. Es una tarea no menor el carácter profesional y la trayectoria de los/las docentes de la EPJA, la que no siempre permite esta ampliación social de la tarea educativa, en tanto se encuentra entrampada en un modelo de escolarización tradicional propia de la enseñanza de los niños-as.

c) Las nuevas realidades de la EPJA han llevado a valorar la dimensión comunitaria de la escuela, sea por la necesidad de relacionar los contextos familiares y barriales de los jóvenes para conseguir buenos resultados en el trabajo educativo, como por la necesidad de adecuar estilos de enseñanza y organización de espacios o entornos de aprendizaje para los jóvenes, lo que conlleva una participación más activa de la escuela en las dinámicas y códigos culturales de los lugares de origen y socialización primaria de los jóvenes. Favorablemente, se vislumbra -no sin tensiones-, la articulación de la EPJA con el conjunto de programas de las políticas de protección social del Estado, así como con las de promoción del empleo juvenil y del emprendimiento. Esto último ha ocasionado que, algunas escuelas de EPJA, aprovechen las modalidades flexibles del sistema regular para desarrollar programas de capacitación en oficios y en desempeños laborales de nivel técnico.

d) La convivencia de grupos etarios tradicionales y emergentes en la EPJA es reportada por los/las docentes más en términos negativos que positivos. Pero siendo un dato de la realidad, los/las docentes se empeñan en manejar a nivel de aula la diversidad etaria, cultural y motivacional de los participantes de la EPJA. En este ámbito, existe un déficit de investigación y sistematización de las prácticas docentes: es preciso conocer con más detalles el itinerario de los jóvenes de la EPJA, esto es el carácter cotidiano que asume su transitoriedad o intermitencia en los establecimientos; la forma y el contenido del seguimiento comunitario y familiar de los participantes por parte de la escuela; la generación de espacios colaborativos que sean socialmente significativos y atractivos para retener en procesos anuales a los jóvenes. Todo ello implica asociar la actividad educativa con el desarrollo de espacios culturales y deportivos; la generación de nuevos lenguajes educativos que sintonicen con las expresiones culturales de los jóvenes con los perfiles señalados: sus rutas culturales y asociativas, sus tribus musicales, sus modos de expresión o reacción ciudadana, sus formas de vincularse con las nuevas tecnologías de la comunicación, sus procesos híbridos de constitución de subjetividad asociados a culturas barriales, vulnerabilidad social, exposición al narcotráfico, uso de la violencia, cultura digital, protesta ciudadana, tribus urbanas, constitución identitaria por el consumo y las marcas,

procesamiento de resiliencia, contención en instituciones tradicionales (familia, iglesias, clubes deportivos), apreciación y motivación de los jóvenes por la acreditación formal de estudios, etc.

e) Los testimonios de docentes documentan las diversas motivaciones que llevan a los/ las estudiantes al sistema regular de EPJA y la colisión que se lleva a producir en ámbitos como la gradualidad y continuidad de los estudios, el cumplimiento de normas de trabajo y de convivencia en la escuela, uso del lenguaje en la relación entre iguales y con los docentes, valoración subjetiva de la actividad educativa tendiente a la certificación de estudios; lo que condiciona la disciplina y la orientación a logros de aprendizaje, la apropiación motivacional de los requerimientos del currículo oficial que varía según la condición etaria y también por el tipo de perfiles de los jóvenes participantes.

f) Lo que nos parece urgente en este contexto es contar con mayores capacidades, tanto en los docentes como en las autoridades del sector, para identificar los desafíos de la EPJA regular y sistematizar buenas prácticas y asumir el componente juvenil de esta modalidad educativa, no como un condimento transitorio sino como una resultante estructural de las condiciones de reproducción social de los sectores más vulnerables. Es necesario fortalecer la función social y cultural de la EPJA en relación a la educación social de los jóvenes para lograr una articulación virtuosa entre su función social y su rol de acreditación regular de conocimientos, para abrirla a una dimensión de educación comunitaria vinculada a las modalidades de educación popular y social que se desarrollan en los territorios comunes dependientes de una autoridad educativa y para la formación de sus docentes en pedagogía social y con capacidad de trabajo colaborativo con otros profesionales del campo psicosocial.

EPJA: cohesión social y desarrollo humano

El concepto de cohesión social en una sociedad como la chilena debe entenderse en tres dimensiones, a saber: 1) inclusión económica a través de empleos decentes, 2) reconocimiento y exigibilidad de derechos sociales y culturales a través de un Estado garantista y, 3) participación ciudadana y profundización de la vida democrática, como vías para generar «sentidos comunes» y nuevos pactos sociales que respondan a las demandas de igualdad y no-discriminación. En tal sentido, el rol de un «Estado socialmente inteligente», es clave para identificar ámbitos en los que sea preciso generar condiciones de acceso a servicios públicos de calidad, a la gestión de los bienes comunes de la sociedad (por ejemplo, gobernabilidad de los territorios y de los recursos naturales) y la creación de políticas educacionales y culturales de inclusión y democratización del acceso al conocimiento de todas las personas durante toda la vida. La EPJA, en un enfoque de aprendizaje de toda la vida, contribuye a generar capacidades de participación en la vida social, potencia el capital cognitivo y cultural de la población en consonancia con proyectos de desarrollo en las regiones y localidades y estimula la vivencia de valores que son el sustento de una ciudadanía democrática activa.

La EPJA debe ser capaz de desarrollarse desde las demandas sociales y culturales de territorios específicos. Por ello, es una expresión de capital sinérgico en el desarrollo, al potenciar capacidades que permitan a la población ser sujetos de la vida en común (ciudadanía) y de la vida laboral. Precisamente, la dimensión curricular de la EPJA debe integrar institucionalidad y docencia con las dinámicas que, desde otros ámbitos, contribuyen al desarrollo y al bienestar subjetivo; como por ejemplo, las políticas culturales, la

participación ciudadana y la gestión de los espacios comunitarios de base. Los docentes de la EPJA deben ser capaces de articular la escuela con los proyectos del entorno y las comunidades vinculadas a su quehacer. De esta forma se expresa su perfil público y su carácter catalizador de dinámicas que contribuyan a la inclusión y al bienestar en todas sus dimensiones —tangibles e intangibles— incluyendo los propósitos de una vida saludable, el autocuidado, la intervención activa en la gestión de los espacios destinados al tiempo libre, la protección del medio ambiente, la participación ciudadana a través de actividades artísticas, deportivas y de asociatividad, según intereses comunes a nivel local.

Las estrategias de aprendizaje en la EPJA

Es importante identificar las estrategias de aprendizaje en la EPJA, la influencia de las corrientes teórico-prácticas predominantes acerca del aprendizaje, tanto en la pedagogía de las escuelas de jóvenes y adultos, como en la cultura docente de quienes son actores de ésta. Se identifican, en las siguientes líneas, algunos de estos elementos:

a) En el ciclo «moderno» de la EPJA (desde los años 60') ha primado una visión crítica de las pedagogías verticales y bancarias, asumiéndose como pertinentes para el trabajo educativos con adultos, la educación activa-participativa y metodologías de aprendizaje que trasciendan el manejo técnico y convencional de la lectoescritura para hacer del aprendizaje una construcción cultural, contextualizada, comunitaria y crítica. Esta visión emerge en un contexto histórico de potenciación de los movimientos sociales, por lo que la EPJA se asocia a procesos de reformas políticas en los cuales se promueven la acción de sujetos colectivos para desarrollar proyectos de transformación institucional. Es el ciclo fundacional de la pedagogía freireana y sus ejes constitutivos: la construcción y apropiación colectiva de conocimientos a través de pedagogías problematizadoras y la acción mediadora-activa de los/las educadores/as como sistematizadores y organizadores de ámbitos comunitarios de aprendizaje.

b) En el mismo contexto que describimos, las reformas educativas modernizadoras consolidan, como estrategia pedagógica, la tecnología educativa de raigambre conductista skinneriana. En la pretensión modernizadora, la identificación del/la docente como un «tecnólogo» capaz de desarrollar programas «predictivos» y validados como exitosos en países centrales, son fuentes de gran seducción en los/las educadores/as. La necesidad de demostrar resultados, el fetiche de la medición y la disponibilidad de repertorio de pruebas y programas instruccionales resultan ser convergentes con los proyectos de masificación de los servicios escolares, de aseguramiento de un currículo común y de la posibilidad de medir los resultados de manera homogénea y de acuerdo a perfiles previamente configurados desde los gestores de las políticas nacionales. En este esquema se vacía el componente cultural de la educación y la identificación de formas de constitución particulares de los sujetos según sus ámbitos de vida y modos culturales propios. Los educandos son visto como receptores de acciones educativas de integración modernizadora al estilo urbano-occidental.

c) El desarrollo de los enfoques cognitivos en la formación de los/las docentes configurará una nueva ola de enseñanza; en este caso, de raigambre piagetiana. El trabajo educativo supone ahora reconocer la complejidad del desarrollo psicológico de niños/as y jóvenes, una atención a los procesos más profundos del aprendizaje, no siempre observables y medibles a la manera conductista. El entendimiento del aprendizaje como un proceso cognitivo complejo obliga a desarrollar estrategias pedagógicas que pongan en movimien-

to capacidades docentes más finas, relacionadas con el reconocimientos de los diferentes modos de aprender y con las condiciones individuales de los/las aprendices.

d) Un nuevo paso en la pedagogía ocurre con el desarrollo del socio-constructivismo de la escuela rusa, que pasa a inspirar muchas de las reformas educativas de los años 90. En éste, el aprendizaje se comprende como una construcción cultural y; en consecuencia, las estrategias de aprendizaje deben considerar al estudiante como un sujeto portador de conocimientos previos, que han sido almacenados y organizados según su posición cultural y social en el mundo, y que por la acción mediadora y «orientadora» de los docentes pueden dialogar con el conocimiento acumulado en las disciplinas y en la cultura académica de la escuela. Se generarían así procesos de apropiación de conocimientos capaces de configurar potencialidades y posibilidades de acceso a nuevos conocimientos. Por medio de la orientación heurística y pedagógica (andamiajes) de los/las docentes, los procesos de «problematización», «descubrimiento» y «apropiación» darían lugar a itinerarios de aprendizajes de «complejos epistémicos» asociados al logro de capacidades meta-cognitivas que reforzarían la autonomía y el procesos continuo de aprendizajes.

e) Estos enfoques cognitivos tienen una influencia positiva en la EPJA, pues se reconfiguran bajo la lectura crítica y sociocultural de raíz freiriana, propiciándose con los mismos, estrategias de aprendizaje centradas en el reconocimiento de los saberes propios de los estudiantes, de sus formas de configuración identitaria y de sus propios lenguajes. Lo anterior se expresa en metodologías participativas, en sistematizaciones comunitarias de conocimiento, en el fortalecimiento del rol de los/las docentes como «maestros intelectuales y críticos» capaces de jugar su poder en la distribución de herramientas, en la configuración de espacios de aprendizaje y en la puesta a disposición de los estudiantes de contenidos. Se trata de potenciar aprendizajes «significativos» como una condición de igualdad y de justicia curricular. De esta manera, la EPJA deja de ser concebida como una «escuela de pobres» (como todavía es percibida en muchos lugares), para pasar a comprenderse como un espacio institucional de formación para el ejercicio de la ciudadanía. Este enfoque ha dado lugar a que se desplieguen en la EPJA, tanto innovaciones pedagógicas (la etnopedagogía, la pedagogía de género) como cambios en la relación tradicional entre la teoría y la práctica educativa (la investigación participativa, la investigación-acción en la formación de los/las docentes).

Liderazgo educativo de los docentes en la EPJA

La actividad de la EPJA está institucionalizada según un marco curricular y su gestión administrativa está fundada en procedimientos de dirección y organización exigidos por referentes legales. El asunto principal es hacer funcionar la modalidad de EPJA con especial atención a la gestión educativa de los centros de enseñanza y a la identificación del repertorio de demandas educativas de los territorios y conseguir coordinar políticas y recursos para implementar acciones pertinentes.

Se trata entonces de fortalecer el liderazgo en la EPJA generando una cultura colaborativa de los/las docentes que, al mismo tiempo, fortalezca su capacidad de procesar didácticas y culturas docentes *vis-à-vis* los perfiles de los participantes emergentes (jóvenes). Para ello, es preciso reconocer en tiempo y salario las acciones de planificación, diseño y sistematización de las prácticas y la autoevaluación permanente del proyecto institucional de los establecimientos.

A nivel público y gubernamental es preciso contar con políticas de futuro que den cuenta de las complejidades del educar de manera permanente a jóvenes y adultos, durante todo el transcurso de la vida, usando los medios que ponen a disposición las tecnologías de la comunicación. Esto implica innovar en la generación de iniciativas institucionales públicas, así como articular las escuelas de EPJA con los programas de entidades no-gubernamentales que practican la educación popular y comunitaria.

Las políticas sociales deben generar, asimismo, ámbitos educativos que deberían ser parte de una acción coordinada con el capital docente y la experiencia acumulada de los educadores escolares y de los educadores populares y comunitarios. En la definición de prioridades para la EPJA es preciso identificar el capital sinérgico que ella representa como vía de sustentabilidad del desarrollo económico, social y político del país. Para ello, es preciso ir más allá de los indicadores PIB del desarrollo, para lograr reconocer el valor agregado de esta modalidad educativa en el desarrollo humano integral, en el bienestar subjetivo y en los índices de convivialidad democrática.

Colofón: hacia una agenda de conversación docente en la EPJA

Las transformaciones globales y locales en la economía, la política, la cultura y la sociedad impactan de manera crucial en la educación y en los procesos de aprendizaje social de jóvenes y personas adultas.

Los procesos de escolarización son insuficientes para responder a los desafíos de una «sociedad del conocimiento» que exige el desarrollo de nuevas capacidades cognitivas, sociales y laborales.

Los cambios en las estructuras y condiciones de los empleos, la aceleración de los saberes y la necesidad de compatibilizar estas transformaciones con el desarrollo de la convivencia democrática exige definiciones de política educativa que respondan a cuestiones claves, tales como:

- 1) Desarrollo de competencias pertinentes en una sociedad del conocimiento.
- 2) Alfabetización tecnológica y nuevas modalidades de constitución de sujetos a través de redes sociales.
- 3) La demanda del aprendizaje continuo a través de formas regladas y no regladas (escolares y comunitarias) que fortalezcan la capacidad participativa de los ciudadanos y los procesos de inclusión y cohesión social, en el contexto de una sociedad que acabe con todo tipo de discriminación.
- 4) La creación y articulación de itinerarios de capacitación y formación continua de los/las docentes con base en los requerimientos del desarrollo sustentable de las regiones.
- 5) La inclusión de los jóvenes a los itinerarios educativos, especialmente los más vulnerables, que no encuentran un sitio pertinente en las actuales modalidades de la enseñanza regular.
- 6) La generación de políticas que integren las dimensiones educativas de los programas sociales, en vista a acrecentar el capital cultural, social y cívico en el país, que exige

una nueva institucionalidad de la educación de personas adultas, de carácter pluriministerial y de cooperación entre el Estado y las organizaciones formativas de la sociedad civil.

La implementación de una estrategia que asuma estas dimensiones requiere sostenerse en tres conceptos clave:

- 1) La educación de personas jóvenes y adultas debe orientarse a potenciar sus capacidades laborales, su capital social, su participación ciudadana y sus competencias globales, tan necesarias en una sociedad del conocimiento.
- 2) La insuficiencia de los procesos regulares de escolarización para asumir estas tareas, por lo cual se hace preciso fortalecer la educación social y comunitaria, con el fin de responder a las demandas y necesidades de actores emergentes en la sociedad actual.
- 3) El desarrollo de programas de investigación, sistematización y monitoreo de políticas y de buenas prácticas, así como la generación de marcos conceptuales y el debate académico sobre los potenciales de una nueva educación de personas jóvenes y adultas junto con el diseño de políticas públicas de nueva generación.

Referencias bibliográficas

- CEAAL (2013). *A paso lento... Análisis de los avances del cumplimiento de la CONFINTEA VI*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. Lima: CEAAL.
- INFANTE, M. y LETELIER, M. (2013). *Ausencia y vigencia de la educación de personas jóvenes y adultas en el debate sobre política educativa*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.
- MINEDUC (2012). *Construyendo un perfil del docente de educación para personas jóvenes y adultas*. Documento de la Coordinación Nacional de Normalización de Estudios. Santiago de Chile: MINEDUC.
- PICÓN, C. (coord.) (2013). *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL.
- UNESCO (2010). *Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: Instituto para la Educación a lo Largo de Toda la Vida.