



Fotografía proporcionada por la autora.

Y ahora ¿dónde estamos?

Una aproximación a la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas

Carmen Campero Cuenca

Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco | Ciudad de México
ccampero2@gmail.com

Presentación

La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) y la formación de sus educadores y educadoras (EyE) en el mundo, y en particular en América Latina, cuenta con una larga historia; en las últimas dos décadas se le ha dado una mayor importancia a la formación de los educadores y educadoras, en primer lugar porque educarse a lo largo de la vida es un derecho humano, y en segundo lugar porque su formación es condición para el ejercicio del derecho a una educación de calidad de las personas jóvenes y

adultas, particularmente de aquellas que han tenido menos oportunidades sociales y educativas.

El lugar que tiene la formación de EyE de personas jóvenes y adultas en la actualidad se expresa en las políticas internacionales y en algunas nacionales, en un mayor número de investigaciones y, principalmente, en una mayor oferta de oportunidades de formación que promueven instituciones de educación superior, organismos de la sociedad civil, redes y algunas instituciones públicas. Algunos de estos programas se realizan gracias a la coordinación y la sinergia entre actores que comparten el interés y el

compromiso por impulsar programas sistemáticos y a profundidad, y gestionan en sus propias instituciones espacios para ello, muchas veces a pesar de que prevalecen en sus países políticas que priorizan los cursos instrumentales y de corta duración.

Un rasgo característico del campo de la EPJA ha sido su complejidad, que se expresa en sus articulaciones con las realidades sociales y educativas, así como en la diversidad de orientaciones, programas y sujetos a los que se dirige, en los rostros/figuras de los educadores y educadoras que los promueven, etc. Esta condición se expresa también en un abanico de propuestas de formación de sus educadores, ya que encontramos una gran diversidad de finalidades, contenidos, metodologías y estructuras que coexisten en el tiempo y en el espacio.

En este artículo se comparten algunos planteamientos para ubicar dónde estamos en la formación de educadores y educadoras (EyE) de personas jóvenes y adultas. Para ello hemos considerado los resultados de investigaciones y experiencias recientes cuyos referentes sociales, políticos y educativos nos permiten dimensionar la importancia de la formación de EyE de personas jóvenes y adultas, e identificar los diferentes factores que inciden en esa labor, así como los elementos que son claves para orientar dichas prácticas.

El propósito que nos mueve es favorecer el diálogo entre formadores/as, y entre y con las instituciones, así como contribuir al enriquecimiento y la mejora de propuestas que fortalezcan la labor de los EyE. De esta manera esperamos, finalmente, coadyuvar a expandir las potencialidades de las personas, fortalecer sus capacidades, lograr una vida digna y el ejercicio de sus derechos humanos, y favorecer el desarrollo político, económico y social de los grupos de población y de las naciones.

La educación de personas jóvenes y adultas y sus derroteros

A partir de la segunda mitad del siglo XX la educación de personas jóvenes y adultas ha tenido un mayor desarrollo desde diferentes orientaciones que se

pueden sintetizar en dos: una compensatoria, y otra amplia e integral. Esta última está presente en las seis Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA); las más recientes (IV, V y VI), han hecho contribuciones significativas para el desarrollo de este campo educativo, y se mencionan brevemente a continuación.

La CONFINTEA IV, que tuvo lugar en 1985, en París, enfatizó el enfoque de derechos, al adoptar como lema el “derecho de aprender”. En los documentos resultantes de esta Conferencia se señalan múltiples aprendizajes que son esenciales para el desarrollo personal y social, así como la importancia de este derecho y de este campo educativo.

Doce años más tarde, la Declaración y el Plan de Acciones para el Futuro de la CONFINTEA V, realizada en Hamburgo, delineó con mayor precisión las diversas áreas de acción de la EPJA, sus grandes intencionalidades y sujetos prioritarios. Esta mirada ampliada fue ratificada en el Marco de Acción de Belem de la CONFINTEA VI, del 2009; los países participantes acordaron que la educación es la puerta de entrada al ejercicio de otros derechos y factor de justicia social, además de que contribuye para el logro de una ciudadanía mejor formada y activa. También se estableció que la EPJA forma familias más interesadas por la educación de sus hijos y más capaces de apoyarlos; sujetos con más posibilidades de empleo y de ser productivos; coadyuva a una democracia más plural y vigorosa, a una sociedad más incluyente; y también colabora en la prevención de la violencia y de las adicciones (Campero *et al.*, 2009).

La mirada amplia de este campo educativo ha estado presente en proyectos y programas de la región latinoamericana, algunos realizados previamente a las CONFINTEA. Un ejemplo son las Casas del Pueblo, programa emprendido por los gobiernos postrevolucionarios de los años veinte e inicios de los treinta en México. En las Casas del Pueblo se realizaban acciones educativas de diversos tipos, buscando superar las condiciones de pobreza, favorecer la unidad nacional, aumentar la participación de la población y promover las culturas locales. Otro programa, articulado al anterior, fueron las Misiones Culturales,

que jugaron un papel central en la formación de los maestros y maestras de las Casas del Pueblo; en su mayoría eran personas de las comunidades rurales, con algunos conocimientos y un gran compromiso con el mejoramiento de las condiciones de vida de su gente.

La trayectoria de la EPJA dio un giro a partir de los años cuarenta, cuando la educación con personas adultas comenzó a limitarse a la educación básica, desde una orientación compensatoria (Loyo, 1994). Esta orientación se centra en proporcionar a las personas lo que la escuela no les dio en su momento, de manera simplificada e instrumental, y prevalece aún en muchos servicios educativos, con bajos resultados en lo que concierne a la calidad de los procesos; además, este enfoque generalmente otorga poca importancia a la formación de los educadores/as.

Otra vertiente dentro de la EPJA ampliada, que ha tenido un fuerte impacto en América Latina y fuera de ella, y lo sigue teniendo hasta nuestros días, es la educación liberadora y transformadora que promovió Paulo Freire desde los años sesenta; este gran pedagogo señaló la importancia que la formación de los educadores y educadoras tenía en la educación liberadora: en sus *Cartas a quien pretenda enseñar*, publicadas en 1993, enfatiza

La práctica educativa [...] es algo muy serio. [...] 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, pp. 52-53).

Como hemos visto hasta aquí, han coexistido en tensión diferentes orientaciones de la EPJA, y el enfoque que se asume influye en la importancia que se otorga a la labor de los educadores y educadoras y a su formación, así como en la manera como se concreta en políticas y programas.

¿Quiénes son los educadores y educadoras de la EPJA? Una aproximación

¿Quiénes son los educadores y educadoras de la EPJA?, ¿cuáles son algunos de sus rasgos sociales y laborales? En razón de la diversidad de este campo educativo, las respuestas a estas preguntas son fundamentales para contextualizar las acciones de formación orientadas a ellos y ellas, a fin de que resulten pertinentes y relevantes.

La investigación en el campo ha hecho importantes aportes que dan cuenta de los diferentes rostros de estos educadores y educadoras: son 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. Algunos estudios plantean que estos educadores cumplen 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 reporta que, en sus prácticas, los educadores trasladan sus experiencias escolares a su ámbito de trabajo, y que éstas están permeadas por concepciones tradicionales, con énfasis en los aspectos instrumentales y memorísticos, por lo que plantean la urgencia de su formación específica sobre EPJA (Hernández *et al.*, 2013).

Aunado a la importancia de sus tareas, diversas indagaciones realizadas en América Latina (Messina, 1993; Caruso *et al.*, 2008) y en México (Campero, 2005; Pieck, 2003; Hernández *et al.*, 2013) mencionan algunos rasgos comunes en los educadores de la EPJA: bajos niveles de escolaridad, falta de formación específica sobre la educación de personas jóvenes y adultas y de experiencia docente, así como ser sujetos “prestados” de otros campos y que realizan su labor bajo la condición de “voluntarios”, con bajas remuneraciones o con pago por productividad, dependiente de las etapas y componentes del

currículo que acreditan sus estudiantes. También se informa de algunas mejoras en los últimos años.

Por su parte Valenzuela, al referirse en una exposición al compromiso de estas educadoras y educadores, dijo que “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” (1987).

En muchos casos, además, los EyE de personas jóvenes y adultas comparten con los estudiantes con los que trabajan sus complejas situaciones de vida.

La importancia de la profesionalización de los EyE

También se ha estudiado la formación de estos educadores que se da al interior de los sistemas educativos nacionales y del mismo campo de la EPJA, así como sus relaciones con otros componentes de la profesión. Estos estudios enfatizan la importancia de promover la formación, y si bien señalan la complejidad de la situación, sostienen que es indispensable hacerlo.

Un primer aspecto que se destaca es el hecho de que el lugar secundario —marginal— que ocupa la EPJA en las políticas internacionales y nacionales respecto de la educación de la niñez y la juventud obstaculiza la profesionalización de los educadores y educadoras de EPJA, tanto la formación como el mejoramiento de sus condiciones laborales y de trabajo. La formación es un elemento central para la construcción de la profesión de educador/educadora de personas jóvenes y adultas, ya que promueve una formación sólida, sistemática y específica, y contribuye en la construcción de un código ético, en la orientación del trabajo 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. Cabe señalar que la formación desempeña

un papel clave en la construcción de la identidad de los educadores de personas jóvenes y adultas, y es un elemento fundamental para la profesionalización del campo (Hernández *et al.*, 2013; Messina, 1993; Schmelkes y Kalman, 1994; Campero, 2005; Campero y Suárez, 2012; Méndez, 2006; Caruso *et al.*, 2008).

Otro aspecto a destacar son las interrelaciones que existen entre las condiciones laborales de los EyE y la formación, ya sea para favorecerla o para obstaculizarla: muchas veces los educadores no cuentan con los apoyos de tiempo o los recursos económicos para formarse, o no les interesa hacerlo, ya que no ven en su esfuerzo posibilidades de desarrollo profesional en su conjunto (Añorve *et al.*, 2015). Además, la formación profesional de nivel superior encuentra obstáculos que se expresan en que las instituciones tienen poca demanda, o en que las egresadas y egresados de estos programas no encuentran trabajo en su campo, ya que no existen puestos profesionales en la EPJA, lo que constituye un nudo crítico con dos caras (Di Piero, 2008; Campero y Suárez, 2012).

Como corolario de esta problemática la *Síntesis del reporte regional: de la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida* expresa que

[...] la calidad de la educación está en buena medida vinculada a la calidad de los educadores y [...] 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).

Los resultados de las investigaciones que hemos comentado nos llevan a plantear que si bien la formación es fundamental para avanzar en la calidad de la educación que se ofrece a las personas jóvenes y adultas, ésta no se logrará cabalmente si no se conjuga con el mejoramiento de las condiciones laborales y de trabajo de los educadores; ésta es una condición para lograr avanzar hacia la ampliación de la oferta de formación, el fortalecimiento de su identidad y el arraigo de estos profesionales. En resumen, es imprescindible tener una mirada integral de la problemática.

Los resolutivos y declaratorias de las políticas internacionales sobre la EPJA comparten la idea de que la formación y las condiciones laborales de los educadores y educadoras están estrechamente ligadas y, además, consideran que la formación es un componente sustantivo para lograr la calidad de la educación. Así lo estipula el Plan de Acciones para el Futuro de la CONFINTEA V, en el punto 20 del Tema 2: Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos; y el Marco de Acción de Belem, resultado de la CONFINTEA VI, se suma al plantear la urgencia de:

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 (p. 6).

Y, finalmente, esta necesidad es reiterada en la reciente Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (UNESCO, 2015, p. 5).

La importancia de la profesionalización de los educadores y educadoras en la EPJA también se ha planteado, desde hace varias décadas, en las políticas educativas amplias en las que se incluye este campo; baste como ejemplo la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), que en su artículo sexto destaca el papel vital de los educadores y, en ese contexto, la necesidad apremiante de que se mejore su situación social, así como las condiciones en las que prestan sus servicios. En esta misma línea, uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible suscritos por los países miembros de Naciones Unidas en septiembre de 2015, establece la necesidad de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, y se señala que para lograrlo se requiere aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados para el año 2030 (ONU, 2015, meta 4.c).

La sociedad civil también ha alzado su voz sobre esa problemática. En el documento “De la retórica

a la acción coherente”, resultado del Caucus de la sociedad civil durante la CONFINTEA VI, se planteó, 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”. Y en la Declaración Conjunta de la Sociedad Civil sobre el derecho humano a la educación, en la agenda de desarrollo post 15, se expresa que “los maestros y las maestras son fundamentales para la educación de calidad”, y se precisa que, “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 [...]” (punto 7).

Algunas contribuciones para avanzar hacia programas relevantes e integrales de formación

En América Latina, la importancia de la formación de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas también se expresa en los programas y experiencias que han proliferado en las últimas décadas, y que son promovidos desde instituciones de educación superior, organismos de la sociedad civil, redes e instituciones públicas; éstos versan sobre muy diversos temas: educación básica, capacitación en y para el trabajo, cuidado del medio ambiente, emprendimiento de proyectos productivos, economía solidaria, recuperación y difusión de la cultura local o algunas de sus manifestaciones, conocimiento y ejercicio de los derechos humanos, participación ciudadana en asuntos de la comunidad, igualdad de género, prevención de la violencia, participación activa de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos e hijas, etc. Y también sobre procesos de enseñanza y aprendizaje con personas jóvenes y adultas.

Sobre la orientación de estos programas se pueden identificar dos grandes enfoques: uno que se podría nombrar *instrumental*, y que se caracteriza por el corto alcance de sus objetivos y por la escasa atención que se presta a la reflexión y análisis de los



Fotografía proporcionada por la autora.

contenidos y problemáticas, así como por la limitada participación de los educadores a lo largo del proceso; y el que se nombra como *formación*, e involucra procesos sistemáticos y a 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; se apoyan en el diálogo, en el trabajo en grupo y en el intercambio de experiencias, lo que permite contrastar la práctica con elementos de carácter teórico y metodológico para provocar nuevos aprendizajes y reorientar los procesos con una mirada más amplia, integral y renovada. El propósito, finalmente, es lograr la mejora paulatina de su práctica (Campero, 2015).

En este número de *Decisio* se describen siete programas latinoamericanos de formación de EyE que se ubican en el enfoque de “formación” y que comparten algunas características con los ocho programas analizados en 2013 en un estudio realizado por Campero y Gutiérrez. En las líneas que siguen se anotan esquemáticamente algunos elementos

valiosos que surgen del análisis de todos estos programas y pueden ser útiles para reflexionar, mejorar e innovar en el diseño y puesta en práctica de propuestas formativas para educadores/educadoras de personas jóvenes y adultas.

1. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de PjYA constituyen el centro de la reflexión y del trabajo educativo; de esta manera se pretende contrarrestar en sus prácticas el individualismo y fomentar la acción de común acuerdo; favorecer la producción y no el consumo; promover el espíritu de iniciativa y la actitud proactiva frente al conformismo; fortalecer el pensamiento crítico y no la imitación; superar la indiferencia para buscar la transformación. Como parte de este punto, se toma en cuenta que los procesos de aprendizaje difieren ya sea que se trate de niños y niñas, de jóvenes o de personas adultas, entre otras razones porque estas últimas cuentan con amplias y complejas trayectorias de vida.

2. Los programas se orientan a la formación, y por lo tanto involucran los siguientes elementos, los cuales se encuentran íntimamente relacionados entre sí: el carácter social e integral de la formación, la consideración de la subjetividad y la participación activa de los educadores y educadoras, y la aplicación de los nuevos aprendizajes para la transformación de su práctica.
3. A los educadores y educadoras se les concibe como sujetos históricos, constructores y transformadores de su propia formación y de su práctica. Se reconoce su capacidad de aportar múltiples recursos a sus prácticas cotidianas, en este caso, a sus procesos de formación, a partir de sus conocimientos y experiencias. Esos acercamientos a los educadores/as tienen implicaciones metodológicas de las que se habla en el apartado siguiente.
4. Los programas estudiados no sólo buscan el mejoramiento de las prácticas de los educadores y educadoras para lograr una mayor calidad de la educación, sino que algunos dan un paso más al plantear la finalidad de incidir en la transformación de las realidades personales y sociales de los participantes, así como de la sociedad. Esa orientación socioeducativa, presente en varios programas, está entrelazada con enfoques como la educación popular, la pedagogía crítica y el constructivismo.
5. Otras expresiones de la orientación socioeducativa que caracterizan a los programas que hemos estudiado, y que constituyen vías para lograr la construcción de aprendizajes significativos son: i) durante la formación se establecen vinculaciones entre las instituciones y las realidades cotidianas de los educadores para dar respuesta a sus problemáticas, necesidades e intereses; ii) a través de estos vínculos se procura la pertinencia y relevancia de los procesos educativos; y iii) se promueve la participación activa de los sujetos.
6. La integralidad y la flexibilidad son dos rasgos más de los programas analizados. La *integralidad* implica que se considera tanto la individualidad como la socialidad de las personas, y se involucra el desarrollo cognitivo, social, afectivo y motor. Por su parte la *flexibilidad* se refiere 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.
7. En cuanto a la gestión de los programas, en la mayoría de los casos se establecen articulaciones entre diferentes actores y de esta manera se crean sinergias que los fortalecen y que amplían su radio de acción. En este aspecto se expresa la tendencia al trabajo colaborativo que prevalece en la EPJA.

Algunos planteamientos metodológicos que surgen de los programas

En este apartado se resumen algunos planteamientos metodológicos que ya fueron abordados con anterioridad y en los cuales se profundiza en los artículos de este número de Decisio.

- La *práctica educativa* como punto de partida y de llegada de los procesos de formación; es indispensable conocer los perfiles de los EyE que participan y sus prácticas, ya que el proceso se orienta a su resignificación y transformación.
- El *trabajo grupal*, en tanto que el aprendizaje se construye socialmente; éste requiere del trabajo individual previo o posterior.
- La promoción de la *interculturalidad* a partir del reconocimiento, valoración y fortalecimiento de las diversas expresiones culturales de los grupos, así como la consideración de las diferencias de género, edad, clase social, experiencia laboral y origen étnico, entre otras.
- El fomento de *relaciones horizontales* 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 trasmisión del conocimiento y las actitudes autoritarias.

- La *creatividad metodológica*, que implica combinar diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje para promover el aprendizaje activo, significativo. La incorporación de recursos virtuales se subordina a los objetivos de formación.
- El *acompañamiento* por parte de los equipos formadores para responder a las características particulares de los contextos, de las personas jóvenes y adultas así como de las y los educadores.
- El *trabajo colegiado* de los formadores a lo largo del proceso para atender la articulación de contenidos y las situaciones particulares que se presenten.

Consideraciones finales

En el momento actual, existen condiciones favorables para promover la formación de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas (EPJA) en la región de América Latina, ya que se cuenta con un marco de política internacional que señala la importancia de la profesionalización de estos educadores, aunque también es verdad que en muchos países no existe la voluntad política para promoverla, y las acciones se reducen a cursos breves que ponen el énfasis en los componentes instrumentales y de gestión de la EPJA.

Los aportes de la investigación sobre la formación de las y los educadores de este campo educativo destacan que si bien ésta es fundamental, y se requieren políticas para promoverla, tienen que ser integrales y contemplar a la par el mejoramiento de las condiciones laborales y de trabajo de los educadores para avanzar realmente hacia su profesionalización. Estos dos aspectos son indispensables si lo que se pretende es mejorar realmente la calidad de la EPJA.

Existen experiencias latinoamericanas que buscan tanto el mejoramiento de las prácticas de los educadores y educadoras para lograr una mayor calidad de la educación, como contribuir a la transformación social. Estas experiencias han inspirado muchas otras en Europa y Norteamérica, por ejemplo, que se proponen avanzar hacia una formación pertinente y relevante, y así coadyuvar a la

transformación de las realidades sociales de los grupos y las naciones. Además, en los últimos tres años, a partir de varias de estas experiencias, mediante un trabajo en colectivo, se está diseñando el Curriculum globALE para América Latina, proceso promovido por la Asociación Alemana de Educación de Adultos (DVV Internacional) el cual es expresión del potencial del establecimiento de sinergias, y que próximamente se pondrá a disposición de las instituciones, organizaciones y grupos de educadores interesados.

En este escenario, *Decisio* da cuenta de la presencia de grupos de formadores comprometidos que siguen abriendo espacios de formación en sus instituciones, muchas veces “contra marea”. Estas y muchas otras experiencias se inspiran en la convicción de que educarse es su derecho, y a la vez es condición para que sus estudiantes, las personas jóvenes y adultas, ejerzan su derecho a una educación de calidad, que es, a la vez, puerta de entrada para el ejercicio de sus otros derechos. Así, sin desconocer la complejidad de la situación, la acción sostenida de múltiples educadores/as y formadores/as animan a estrechar vínculos para seguir promoviendo la formación y, en conjunto, este campo educativo.

Referencias

- AÑORVE, GLADYS, CARMEN CAMPERO Y DÍAZ ELSA GABRIELA (2015), “*Educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas: informe de investigación*”, México, UPN.
- CAMPERO, CARMEN (2005), *Entretejiendo miradas: sistematización de una experiencia de formación de educadoras y educadores de jóvenes y adultos*, México, CREFAL/UPN.
- CAMPERO, CARMEN, HOLLY MATUS Y LUZ MACEIRA (2009), *Hacia el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en México*, México, Cámara de Diputados-LX Legislatura.
- CAMPERO, CARMEN (coord.) (2001), *Diplomado: fundamentos teórico- metodológicos de las prácticas socioeducativas con personas jóvenes y adultas*, México, UPN.

- CAMPERO CARMEN Y ALEJANDRA GUTIÉRREZ (2013), "Formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas en América Latina: informe de investigación", México, Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV Internacional).
- CAMPERO, CARMEN Y MERCEDES SUÁREZ (2012), *¿A quién le importa la educación de personas jóvenes y adultas?*, México, UPN (Horizontes educativos).
- CAMPERO, CARMEN (2015), "La formación de los educadores y de las educadoras de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica: aportes desde la investigación y la experiencia", *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, vol. 96, núm. 244, pp. 501-521, en: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2535/pdf>
- CARUSO, ARLÉS, MARIA CLARA DI PIERRO, MERCEDES RUIZ Y MIRIAM CAMILO (coords.) (2008), *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*, Pátzcuaro, CREFAL.
- DI PIERO, MARIA CLARA (2008), "Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe", en: A. Caruso, M.C. Di Pierro, M. Ruiz y M. Camilo (coords.), *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: informe regional*, Pátzcuaro, CREFAL, en: <http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/cartografia/cartografia3.pdf>
- FREIRE, PAULO (1998), *Cartas a quien pretenda enseñar*, México, Siglo XXI.
- HERNÁNDEZ, GLORIA, CARMEN CAMPERO, ROSALBA CANSECO, ANA MARÍA MÉNDEZ, GLADYS AÑORVE, GABRIELA DÍAZ Y LETICIA GALVÁN (2013), "Educación con personas jóvenes y adultas", en: B. Salinas (coord.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión: la investigación educativa en México 2002-2011*, México, ANUIES/COMIE, pp. 225-303.
- LOYO, ENGRACIA (1994), "Educación de la comunidad, tarea prioritaria", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, tomo II, SEP/INEA, pp. 341-411.
- MÉNDEZ, ANA MARÍA (2006), "El educador de adultos rural: límites y posibilidades", en L. Rosas (coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI*, Pátzcuaro, CREFAL/CEE.
- MESSINA, GRACIELA (1993), *La educación básica de adultos: la otra educación*, Santiago, Chile, Unesco, Orealc, Redal. f.
- PIECK, ENRIQUE (2003), "Estado de conocimiento sobre la investigación en materia de educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo", en María Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- SCHMELKES, SYLVIA Y JUDITH KALMAN (1994), *La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, México, Centro de Estudios Educativos.
- TORRES DEL CASTILLO, ROSA MARÍA (2009), *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*, Hamburgo, UNESCO-Institute for Lifelong Learning, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182951s.pdf>

Nota

- * Algunas de las ideas aquí expuestas fueron publicadas en el artículo "La formación de los educadores y de las educadoras de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica: aportes desde la investigación y la experiencia", de la misma autora, en el año 2015. Cabe señalar que algunos planteamientos se encuentran más desarrollados en dicho documento.