

Educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe.
Aportes para un estado del conocimiento

Mercedes Calderón García
Jaime Rogelio Calderón López Velarde

Lugar y fecha de realización

Pátzcuaro, Michoacán y Zacatecas, México. Enero-febrero 2015

Resumen

Con la finalidad de aportar elementos para la construcción de un estado del conocimiento sobre la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe, se analiza el contenido de 10 números de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* publicada por el CREFAL durante 2010-2014. Asimismo para conocer la respuesta de las comunidades académicas de la región al tránsito de esta publicación periódica a revista arbitrada e indizada. Se examina el concepto de estado del conocimiento y desde una perspectiva comparada, el nivel de participación de los países y las características de los autores de las colaboraciones. Con respecto a las investigaciones sobre educación de jóvenes y adultos, se identifican mediante diversos criterios clasificatorios y pautas metodológicas, las finalidades, las áreas temáticas, los enfoques teóricos y metodológicos, así como las principales contribuciones de 44 artículos de investigación y 9 ensayos.

Se constata que la producción investigativa es escasa, desigual y concentrada en Argentina, Brasil y México. Predomina la autoría individual y femenina, así como los métodos cualitativos y la tendencia de enfoques teóricos que cuestionan la desigualdad social y las relaciones de poder. De igual modo, investigaciones orientadas a generar nuevos conocimientos. La formación de educadores, la educación básica y la alfabetización ocupan el mayor interés de los investigadores. Se aprecian a su vez, cambios conceptuales y nuevas tendencias de la alfabetización; conocimientos de las concepciones de los educadores de adultos sobre los sujetos de aprendizaje y de lo que éstos piensan y viven en su condición de jóvenes, mujeres, afrodescendientes, indígenas y adultos mayores dentro y fuera de los centros de adultos. Se requiere complementar este avance mediante un estado del conocimiento más amplio, actualizado y con sistemas clasificatorios más holísticos para integrar la diversidad y complejidad de la educación de jóvenes y adultos.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; investigación sobre la educación; aprendizaje de adultos.

Mercedes Calderón García. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. 01-434-342-81-25 mcalderon@crefal.edu.mx

Jaime Rogelio Calderón López Velarde. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Zacatecas. Tel. 01-492-92-331-05 E-mail: peri984@hotmail.com

Introducción

En esta ponencia se propone aportar elementos para la construcción de un estado del conocimiento sobre la EPJA en América Latina y el Caribe a partir del análisis de las colaboraciones publicadas en la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (RIEDA en adelante) durante el periodo 2010-2014, pues consideramos que en los productos académicos de esta publicación periódica se encuentran indicadores básicos para conocer la situación que guarda la investigación de la EPJA en la región y de este modo contribuir al propósito antes señalado. El examen se propone señalar el nivel de participación y las características de las investigaciones referidas a la EPJA, especialmente las principales contribuciones a este campo de conocimiento.

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* es una publicación semestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) con 37 años de vida durante los cuales ha cultivado y difundido en la mayoría de los países de esta región y en otras naciones, una amplia y diversificada producción de colaboraciones que han enriquecido el quehacer teórico y práctico de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA en adelante). La delimitación del periodo señalado, obedece a que al inicio de 2010, el consejo editorial del CREFAL y de la revista, delinearon una política que reorientó el rumbo de esta publicación periódica para lograr mayor reconocimiento y calidad académica en la región latinoamericana y en el resto del mundo. Para lograrlo se propuso formar parte de los índices de las revistas científicas de México para estimular la actividad investigativa en la región y transitar hacia una revista con ese carácter. Este giro en la política editorial de la RIEDA, nos animó a conocer las respuestas de los estudiosos de la EPJA durante estos cinco años para valorar la producción de los conocimientos en este campo y contribuir al objetivo de este trabajo. Con este fin formulamos las siguientes preguntas:

¿Quiénes publican en la RIEDA; ¿Cuáles son las temáticas abordadas, así como las características de las investigaciones?; ¿Cuáles son las principales contribuciones al campo de la EPJA y que lugar ocupa como campo de investigación? La estructura del trabajo está organizada en tres puntos. En el primero se expone la metodología para sistematizar la información contenida en la RIEDA; en el segundo se menciona el nivel de participación de los países y datos sobre los autores, así como las características generales de las investigaciones; en el tercero, se presentan de manera sintética el contenido y los aportes de cada una de las investigaciones en cinco áreas temáticas, incluyendo al final de éstas una síntesis interpretativa. Finalmente se realiza un balance sobre los resultados de la investigación educativa y el papel de la RIEDA en estos procesos.

1. EPJA y estado del conocimiento

A lo largo de la historia de gran parte de los países latinoamericanos, la EPJA ha estado ligado a los procesos de exclusión social de los sectores sociales del campo y la ciudad que viven en condiciones de pobreza y han sido considerados en los discursos educativos y en las políticas educativas nacionales como sujetos “carentes”, “vulnerables”, “en riesgo”, o en situación de “rezago educativo” para los cuales se ha destinado programas de alfabetización, capacitación para el trabajo y educación básica de carácter compensatorio para incorporar a los millones de

jóvenes y adultos que por múltiples razones y a edades tempranas, no ingresaron o abandonaron las aulas y centros escolares. Estas políticas educativas hasta hoy día han sido insuficientes para atender la magnitud de la población que se encuentra en esta condición de exclusión social y garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida que permita reducir las desigualdades educativas. Por otra parte, los criterios tradicionales para definir a los sujetos de la EPJA como la edad, el déficit educativo, condición social, modalidad educativa, entre otros, resultan hoy día insuficientes dada la multiplicidad de situaciones generadas por la pobreza e inequidad social y al papel diversificado que estos asumen: ciudadanos, padres, trabajadores, adultos mayores, etcétera (Caruso, *et al.*, 2008).

Por esta razón no se puede soslayar el hecho de que la EPJA es una actividad que trasciende lo estrictamente educativo, pues no se circunscribe a los aprendizajes en los espacios escolares sino a una diversidad de lugares y ámbitos de acción en donde se convive para aprender y recrear la cultura en sus múltiples manifestaciones. En este sentido los vínculos educativos entre niños, jóvenes y adultos ya sea dentro del sistema escolarizado (propuestas de alfabetización simultánea entre niños y los jóvenes y/o adultos; programas comunitarios, entre otros) y fuera de este (programas de atención y educación de la primera infancia que operan a modo de escuelas para padres y madres de familia, aprendizaje intergeneracional, comunidades de aprendizaje, etc.), muestran la coexistencia y mutua interdependencia entre sistemas formales y no formales cuyas fronteras son cada vez más relativas y artificiales. Además, los cambios provocados por nuevas formas de organización de la vida económica, mediante el uso intensivo del conocimiento, los procesos de globalización, así como el papel de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, han propiciado la emergencia de campos de conocimiento y acción que hoy día son imprescindibles para la EPJA para trascender su función remedial y apéndice de los sistemas educativos como: la multiculturalidad, el ejercicio de la ciudadanía, el desarrollo sustentable, la conectividad electrónica de información e imágenes, por citar solo algunos.

Estas consideraciones confluyen con la definición propuesta en 1976 en la Conferencia Internacional de Educación de Adultos celebrada en Nairobi que fue complementada en la Declaración de Hamburgo en 1997 y de acuerdo con Raúl Valdés y colaboradores (2013, 80-81), recuperan el sentido amplio y sistémico de ese término que también fue retomado en el Marco de Acción de Belém que a continuación reproducimos:

La expresión “educación de adultos” designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o replacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos,, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o lkes dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente.

Así pues, en las investigaciones aquí reportadas se toma como punto de partida esa definición que incluye a las personas jóvenes y adultas, especialmente de los sectores que se insertan en programas educativos públicos, privados, de organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil cuya finalidad es garantizar el cumplimiento del derecho a la educación obligatoria para proseguir a lo largo de toda la vida, aprendizajes que les permitan el desarrollo de todas sus capacidades y mejorar sus condiciones económicas, políticas sociales y culturales. Asimismo a las investigaciones que abordan temáticas emergentes y transversales al currículo de todos los niveles educativos, incluyendo a la EPJA como: la interculturalidad, la educación para la salud, para el cuidado del medio ambiente y las TIC. Con respecto al estado del conocimiento suscribimos la definición propuesta por el COMIE, esto es:

el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado para permitir identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico–metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (Cit. en Weiss, 2005:11).

La anterior definición de acuerdo con Martínez (2006), permite una mayor pluralidad y diversidad de lo producido en un tema determinado que no se limita a una tarea de acopio y clasificación de información sino a la exigencia de una mirada crítica y valorativa de la investigación que propicie “una reflexión ontológica sobre el objeto de estudio, un posicionamiento multirreferencial de sus supuestos conceptuales y un acercamiento epistemológico de sus sustentos metodológicos” (Martínez, 2006: 6).

2. Pautas metodológicas

En el marco de las ideas precedentes, la sistematización de la información se ajustó a los siguientes procedimientos:

1. Para integrar el contenido de cada una de las colaboraciones de la RIEDA se elaboró una ficha de registro en la cual se incluyeron datos generales (título, número de autores, género, país, finalidad de la investigación, preguntas, objetivos, sujetos, supuestos/hipótesis) que fueron complementados con los referentes conceptuales y metodológicos, así como los principales aportes y conclusiones.
2. Con respecto a las áreas temáticas de la EPJA, se dividieron en dos niveles: A) Procesos educativos escolarizados. B) Procesos educativos no escolarizados. En cada uno de estos se incluyó, de acuerdo a los objetos de estudio de las investigaciones publicadas, seis áreas temáticas: i) alfabetización; ii) matemáticas; iii) educación básica; iv) adultos mayores; v) políticas educativas; vi) formación de educadores. Finalmente se incluyeron los temas emergentes y transversales de interculturalidad, educación para la salud y para el cuidado del medio ambiente. Las temáticas distintas a la EPJA no fueron consideradas.
3. Los tipos de investigación fueron clasificados de acuerdo a sus finalidades ya que las alusiones de los autores a investigaciones básicas y aplicadas son propiamente inexistentes y las definiciones de estos conceptos no dejan de ser discutibles, además de no abarcar la diversidad y propósitos de los estudios publicados. Con arreglo a este criterio y una vez revisada los objetivos y preguntas formuladas de cada investigación se derivaron las siguientes finalidades: explicativas y/o comprensivas; de intervención; descriptivas (diagnósticos); sistematización de experiencias; evaluativas; comparativas.
4. Para identificar los

“marcos teóricos” de las investigaciones, se revisaron los apartados específicos de cada artículo en donde quedara explícito esta u otra expresión equivalente pero en el desarrollo íntegro del texto los autores no lo expresan en esos términos ni le dedican un apartado a este aspecto, sino diversas maneras de abordarlo, esto es: i) señalando definiciones y conceptos clave en la parte introductoria; ii) mediante la formulación de una pregunta sobre el objeto de estudio, iii) refiriéndose a expresiones como “perspectiva”, “concepción teórica”, “los conceptos y las definiciones”, “miradas teórico metodológicas”, etc. iv) mencionándose en la metodología o características de la investigación (“objetivos y fundamentos de la investigación”, “aspectos sustantivos del diseño”, “trayectoria metodológica”, etc. v) especificando teorías particulares, conceptos o categorías de análisis sobre el objeto de estudio (“teoría social de la desvinculación”, “de la continuidad”, “contención”, “breves notas en torno a la transferencia de los aprendizajes”, etcétera. vi) aludiendo a investigaciones afines a la problemática investigada mediante citas a los autores con los cuales se comparten las ideas de los investigadores. Por lo anterior optamos por identificar los “marcos teóricos” con el término de *referentes conceptuales*. 5. En relación a los métodos empleados, se siguió el mismo procedimiento, es, decir, la referencia explícita señalada por los autores en el cuerpo narrativo del texto (cuantitativo, cualitativo o mixto) y a la perspectiva o tipo de investigación (etnográfica, modelo interpretativo, cuasi-experimental, etc.) de igual modo se hizo para identificar las principales técnicas e instrumentos empleados para la obtención y análisis de los datos.

Una vez recopilada la información, se elaboraron tablas para concentrar esta información y posteriormente analizarse. 6. Finalmente y conforme al orden de cada una de las áreas temáticas, se elaboró una versión sintética de cada artículo y ensayo con los principales aportes al campo de la EPJA que se desprenden de los resúmenes, desarrollo del texto y conclusiones pero, dada la amplitud de los mismos y a fin de ejemplificar, solamente se incluyó la primera área dedicada a la alfabetización y en las subsecuentes cinco, se realiza una síntesis interpretativa, mencionándose las referencias de los autores de las investigaciones. Por último, se presenta un balance general sobre la situación de la investigación educativa en el campo, señalándose los avances y desafíos por afrontar.

En resumen, de acuerdo con la tabla 1, se revisó el contenido de 10 números de la RIEDA durante 2010-2014 que incluye 53 colaboraciones arbitradas distribuidas en 43 artículos de investigación y 9 ensayos. De ese total, 38 colaboraciones, equivalente al 72 % abordan temáticas de EPJA, solamente 6 se incluyeron como temas emergentes y transversales y los 9 restantes abordaron temáticas distintas.

Tabla 1. Número de artículos y ensayos de EPJA, temas emergentes y otras temáticas publicados en la RIEDA (2010-2014)

Áreas de conocimiento	Tipos de colaboración		Total	%
	Artículos	Ensayos		
EPJA	34	4	38	72
Temas emergentes	3	3	6	11
Otras	7	2	9	17
Total	44	9	53	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la RIEDA del CREFAL

3. Participación y características de las investigaciones

3.1 ¿Cuántos y de qué países son los autores que publican en la RIEDA?

Los autores de las 38 investigaciones sobre EPJA que incluyen 34 artículos y 4 ensayos se concentran en Argentina, México y Brasil con 14, 9 y 8 colaboraciones respectivamente, es decir, el 82 % del total, seguido de autores de otros países con apenas dos artículos (Chile, Colombia y España) y solamente un artículo de Venezuela. Tres autores argentinos y uno mexicano publicaron en dos ocasiones.

Con respecto al número de autores por género, predominan las mujeres (68%) con 46 colaboraciones y solamente 22 para los varones (32%). Asimismo 60% de las investigaciones son individuales, mientras que las colectivas que incluyen de dos a tres autores equivalen al 35% y solamente dos fueron producto de cuatro y seis autores, situación que muestra la escasa cultura de trabajo colaborativo al interior y fuera de cada país, pues solamente en un caso participaron dos autores de diferentes países. Cabe mencionar que la mayoría de los autores, se desempeña como investigador o académico de centros universitarios mientras que cerca de la cuarta parte (23%), son avances parciales o síntesis de las tesis de estudiantes y egresados de programas de posgrado (tres de maestría y siete de doctorado), principalmente de centros universitarios de Argentina, Brasil y México.

3.2 Áreas temáticas y finalidad de las investigaciones

Las dos áreas temáticas que ocupan el mayor interés de los investigadores se concentra en problemas de la formación de educadores y en la educación básica con 9 y 8 colaboraciones respectivamente, el tercer lugar, lo comparten 6 investigaciones sobre alfabetización y las políticas educativas mientras que los adultos mayores reportan 5 investigaciones y las de matemáticas en contextos no escolarizados suman 3. Las temáticas emergentes y transversales fueron 6, de las cuales 3 abordan la interculturalidad. Sin embargo, otras temáticas como el de las TIC, fueron objeto de estudio en las diferentes áreas temáticas. Con respecto a la finalidad de las investigaciones, el 66% se concentran en aquellas de carácter explicativo/compreensivo con 29 artículos; le siguen en cantidades mínimas, las de sistematización de experiencias y las descriptivas con 5 y 4 respectivamente, así como las de intervención y evaluación con 2, solamente se reportó una con fines comparativos (tabla 2).

Tabla 2. Número de investigaciones publicadas en la RIEDA por áreas temáticas de la EPJA y su finalidad (2010-2014)

Áreas temáticas de EPJA	Finalidades de las investigaciones						Total
	Explicar/comprender	Intervenir	Describir/explorar	Sistematizar	Evaluar	Comparar	
Alfabetización	3	2	1	1	0	0	7
Matemáticas	3	0	0	0	0	0	3
Educación básica	7	0	0	1	0	0	8
Adultos mayores	2	0	2	0	1	0	5
Políticas educativas	4	0	0	1	0	1	6

Formación de educadores	6	0	0	2	1	0	9
Temas emergentes							
Interculturalidad	3	0	0	0	0	0	3
Diversidad	1	0	0	0	0	0	1
Educ. para la salud	1	0	0	0	0	0	1
Educ. para el medio ambiente	0	0	1	0	0	0	1
Total	30	2	4	5	2	1	44

Fuente: Elaboración propia con datos de la RIEDA del CREFAL (2010-2014).

3.3 Referentes teóricos y metodológicos

Los referentes teóricos de las investigaciones guardan estrecha relación con la diversidad de problemas y objetos de estudio de las diferentes áreas temáticas de la EPJA y en consecuencia, son múltiples los enfoques y perspectivas desde los cuales se analizan e interpretan los resultados obtenidos. Cabe mencionar que al revisar la manera en la cual se apela a la teoría en las investigaciones realizadas, ésta no se reduce a un concepto predeterminado (“marco teórico”) ni a un sólo modelo de análisis sino a variadas formas que responden a las características del objeto de estudio, a la formación disciplinaria del investigador, a su pertenencia a determinada tradición investigativa e inclusive a exigencias institucionales.

Por citar un par de ejemplos, la explicación de la categoría *contención* en los docentes de EPJA (asistencial y pedagógica), BRUSILOVSKY, CABRERA Y KLOBERDANZ (2010), se apoyan en elementos conceptuales de la “*cutura psi*”, y de la *pedagogía de las relaciones cordiales* que suscriben varios autores como Giroux, Gerenik y Castel. No obstante esa diversidad, en la mayoría de las investigaciones se observa una tendencia al empleo de perspectivas teóricas afines a las arriba citadas que cuestionan el origen de las desigualdades sociales, las relaciones de poder y en general, las situaciones de opresión, discriminación y subordinación de las clases subalternas.

Por lo que a los métodos y técnicas de investigación se refiere, 23 de 30 artículos de investigación de EPJA, equivalente al 70%, son de tipo cualitativo con diversos enfoques (etnográfico, narrativo, investigación-acción, sistematización, comparativo, histórico, estudios de caso, etc.), valiéndose principalmente de técnicas de obtención de los datos mediante observación participante y entrevistas. Asimismo de variadas técnicas de análisis y validación de la información. Sin embargo, en los métodos empleados es clara la tendencia a reproducir la separación entre los investigadores y los sujetos; solamente en algunos casos se inscriben planteamientos acerca de su implicación mediante perspectivas de sistematización e investigación-acción o “investigación pedagógica en acción”. En contraste, las investigaciones de tipo cuantitativo representan el 25 %, mediante estudios estadísticos de carácter descriptivo, exploratorio, correlacional, etcétera. Solamente tres fueron de tipo mixto.

4. Aportes a la EPJA por áreas temáticas (procesos escolarizados)

4.1 Alfabetización

En Argentina se publicaron dos trabajos de Kurlat (2011, 2012) quien aborda las formas de apropiación de la lectoescritura de los jóvenes y adultos en espacios de alfabetización inicial. En el primero infiere mediante un caso y desde una perspectiva psicogenética que estos procesos representan una trama y camino laberíntico de construcción de la lengua escrita compuesta por tres elementos: i) Las conceptualizaciones de los sujetos. ii) Las marcas de enseñanza. iii) Las marcas de exclusión. Entre los resultados, destaca aspectos ineludibles al emprender intervenciones que consideren los procesos constructivos de los sujetos como: la escritura del nombre propio como marca identitaria; la necesidad de dar sentido a las escrituras realizadas y, partir del significado que los jóvenes y adultos atribuyen a la apropiación de la lengua escrita. En el segundo, el principal aporte es la construcción de la categoría de *culto a las letras* que, desde un análisis de sus dimensiones didácticas y psicosociales, se constituye en un obstáculo para el avance conceptual ya que no propicia un conflicto cognitivo que impulse reequilibraciones sucesivas, sino centrar la atención en ver y memorizar las letras, lo que inhibe “camino de regulación y equilibración en el sujeto”.

México aportó tres investigaciones. Méndez; Contreras; Salgado (2012), incursionan sobre el conocimiento de las percepciones y actitudes de las madres y padres de familia sobre las tareas escolares y su vinculación con la escuela mediante prácticas de lectura y escritura en una comunidad rural de Michoacán. A través de una investigación-acción, muestra que “las tareas escolares se perciben como positivas y relevantes y constituyen una práctica cultural presente en la comunidad en donde se definen identidades y roles, además de que delimitan espacios y formas de comunicación”. A su vez, facilitan la escolarización de las niñas/os y permiten que las mujeres interactúen utilizando contenidos escolares que les convocan a pensarse y validarse como personas con saberes. Por su parte Guerrero (2014), analiza desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita, los recursos imprescindibles para la apropiación de la lengua escrita mediante las TIC. A partir de un estudio de caso en el medio rural muestra que la mediación, el soporte social, los múltiples modos de escribir y la recuperación de saberes locales son indispensables al igual que la disponibilidad de equipo e Internet o los aprendizajes técnicos específicos para promover la apropiación de las TIC. Destaca a su vez la importancia de “analizar la configuración necesaria de recursos físico, digitales, humanos y sociales para promover usos de tecnología que rebasen lo operativo”. Por último, Ramos (2014) expone la situación educativa en que se encuentra la población de 15 años y más de América Latina y el Caribe a fin de identificar su unidad/diversidad. Basado en diversas fuentes estadísticas y análisis comparativos, destaca las inequidades educativas entre países y los periodos que tomaría alcanzar niveles de escolaridad de las naciones de la región con mayores logros educativos. Asimismo los esfuerzos que los gobiernos tienen que hacer en materia de planeación, políticas educativas y propuestas alternativas para revertir los insuficientes niveles de escolarización y estar en condiciones de participar en el mundo laboral y en otras esferas de la vida social. En Colombia, Arias; Gutiérrez; López (2013) caracterizan 10 programas y 9 modelos flexibles de alfabetización, así como la construcción de nuevas configuraciones de una política de educación de jóvenes y adultos para el desarrollo social en de este país en los últimos años. Enuncian diversas reflexiones a fin de construir nuevas configuraciones de una política de EPJA y proponen diversos aspectos problemáticos y emergentes que deben incluirse en las agendas curriculares de los diferentes modelos, entre estas, la formación de los formadores para la EPJA para facilitar en el pensamiento sociocultural, las funciones

cognitivas y el aprendizaje del joven y adulto. Afirman que Colombia carece de un modelo de alfabetización que aborde la nueva ruralidad.

Síntesis

Las 6 investigaciones sobre la alfabetización confirman al menos tres puntos de confluencia. 1. La poca atención que presta la investigación científica a la población sujeta a estos procesos, especialmente los de enseñanza y aprendizaje. 2. Revalorar en los programas de alfabetización de los centros para la EPJA, los aprendizajes adquiridos en la experiencia cotidiana de los jóvenes y adultos sobre lectoescritura a fin de no separarlos de los contextos en que fueron generados al tiempo que fomentar su uso en el mundo laboral y en ámbitos de la convivencia social, cultural y política. 3. Los cambios de enfoques, definiciones y terminología que suplen el concepto de alfabetización ligado a concepciones que niegan los saberes de las personas que no saben leer y escribir. En efecto, términos como *prácticas: del lenguaje, de literacidad, vernáculos, letradas, de cultura escrita*, entre otras, dan cuenta de cambios afines a los estudios sobre la Nueva Alfabetización y la tendencia a superar los métodos centrados en la decodificación y a reducirla únicamente a procesos mentales. Hoy en cambio, se enfatiza de acuerdo con Kurlat (2014, p. 7) que “los contenidos fundamentales de enseñanza son los quehaceres del hablante, del lector y del escritor” en donde lo esencial de la enseñanza es “el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales”. En otras palabras, construir saberes desde el momento en que “se los usa” y se reflexionan a lo largo de toda la vida. En el mismo sentido se pronuncia Seda y Torres (2010, p. 53) al proponer que una posible guía de acción para los programas de EPJA, especialmente en la alfabetización es “que se asuma el lenguaje como un constructo social y cognoscitivo, y que se enfatizen sus funciones comunicativas; más de uso que de forma”.

En este orden de ideas tampoco se puede ignorar la visión ampliada y holística de la alfabetización (hablar, escuchar, leer y escribir e ir más allá de las palabras) que incluye de acuerdo con Letelier; Rivera; Rivero (2010, p. 45) las *alfabetizaciones múltiples* entendidas como el “proceso inicial e instrumental para un aprendizaje continuo” que permita apropiarse de los nuevos códigos de la ciudadanía (digital, de la biodiversidad y de la interculturalidad) para que la población los asuma como derechos y herramientas indispensables para “leer mejor su realidad y escribir su historia” al tiempo que abrir las puertas para el ejercicio de su ciudadanía y evitar nuevas exclusiones). Por último retomar la importancia de los aprendizajes en familia o intergeneracionales en donde se borran las distinciones entre la educación infantil y la EPJA, como se apunta en la investigación sobre las tareas escolares, además, tener presente que el contexto familiar es poco estudiado en el marco de la EPJA.

4.2 Educación básica

Esta área temática fue la segunda con el mayor número de colaboraciones publicadas ya que los programas escolarizados ofertados en este nivel absorben gran parte de la demanda de EPJA, caracterizada por la diversidad social de los sujetos participantes, expresada en la edad, género, raza, etnia, condición laboral y social, incluyendo la participación de personas “discapacitadas” y grupos sociales organizados.

Los aportes dan cuenta de las razones por las cuales los jóvenes afrodescendientes se encuentran “fuera de lugar” en la EPJA (Neves da Silva, 2010) y en el caso de los

adultos indígenas mocovíes en Santa Fe, Argentina (Del Castillo, 2011), su inconformidad al ignorarse el conjunto de sus “saberes de situación” (la sabiduría que reconoce la fuerza de la comunidad y del “nosotros”), oponiéndose a los individualismos. En ambos casos se muestra la pervivencia de prácticas de discriminación, de desconocimiento de sus problemas, necesidades e idiosincrasia. De allí la importancia de construir “con ellos” conocimientos que orienten las prácticas educativas para favorecer el diálogo intercultural y el respeto a la diversidad. Idea compartida por Porras (2014) en su estudio sobre las necesidades de formación de comunidades indígenas.

De las investigaciones que analizan las vivencias de una organización social que asumen la ejecución de un Plan educativo oficial de jóvenes y adultos en Córdoba, Argentina (Caisso, 2012) y un grupo de mujeres a quienes se destina el *Plan Jefas del Hogar Desocupadas*, implementado en la provincia de Mendoza de este país en 2002-2006 (Anzorena, 2011), se evidencia la alteración de los cursos de acción de las políticas educativas cuando los sujetos pugnan por adecuarlo a sus intereses y necesidades. Permiten a su vez una mayor comprensión de las diferencias entre la aplicación lineal y la concreción de las políticas educativas porque están sujetas a la apropiación, negociación y a las dinámicas que le imprimen los diferentes actores sociales, generándose procesos de transformación, ya que “los sujetos existen, resisten y son capaces de cambiar las condiciones materiales, simbólicas y sexuales de subordinación a las que están sometidos/as”. Alentar investigaciones de este género son imprescindibles para conocer muchos aspectos que pasan desapercibidos en los centros de EPJA como el estudio sobre las trayectorias escolares de alumnas “discapacitadas” que acuden a estos centros (Santos, 2012), problemática escasamente abordada en la EPJA y que a decir de la autora de dicho estudio todavía no logra comprenderse.

Otras aportaciones reafirman el potencial pedagógico de los temas generadores en la lecto-escritura de P. Freire en la EPJA de una escuela municipal de Sao Paulo (Baffa; Donizete, 2012), la capacidad de los jóvenes y adultos como productores de mensajes y receptores críticos de los medios de comunicación (Martínez, 2010) y nos alertan sobre la causa del abandono escolar en el contexto de un centro de EPJA en Chile, a saber, la falta de motivación, producto de “no entender a los /las profesores/as cuando explicaban los contenidos y materias”, además de la ausencia de la dimensión afectiva que refuerza este desinterés (Acuña, 2013, p. 62).

En resumen, las contribuciones de estas investigaciones apuntan a retomar experiencias que propician procesos de construcción de subjetividades de los jóvenes y adultos pero gran parte de las problemáticas revelan que los procesos y prácticas que se viven en la EPJA con la población más vulnerable no toman en cuenta sus necesidades e intereses, lo que implica un cambio profundo en la orientación de la educación básica para evitar los procesos de exclusión social reproducidos en los sistemas escolarizados.

4.3 Adultos mayores

Se constata una lenta pero constante investigación sobre los adultos mayores cuyos aportes sobre el estado de siete variables cognitivas (Gómez; Peña, 2013), confirman su papel de agentes activos y susceptibles de una educación permanente, incluyendo su participación en centros universitarios como se aprecia en la investigación evaluativa sobre los métodos de aprendizaje cooperativo (García; Troyano, 2010). Asimismo en la

adquisición de habilidades informáticas mediante el modelo de aprendizaje denominado *Quinta Dimensión* (Serrani, 2011). Por otra parte, la emergencia de ámbitos de conocimiento relativamente desconocidos al analizar diversos enfoques integrales del comportamiento físico-biológico, cognitivo y social del adulto mayor en el contexto educativo actual. Esto es, la *geragogía*, *gerontología educativa* y *gerontagogía* que abren nuevas perspectivas para abordar con diversos enfoques integrales la educación de este grupo etario (Mogollón, 2012). Por último, la importancia que reviste retomar otros referentes y principios de actuación con los adultos mayores, nos referimos a la educación social, especialmente de la vertiente de animación sociocultural que tiene una gran influencia en el contexto español (Montero, 2014).

4.4. Procesos educativos en espacios no escolarizados

4.4.1 Alfabetización y matemáticas

En las tres colaboraciones de autores mexicanos (Seda; Torres, 2010; De Agüero, 2012; Ávila; Alcalá, 2012) sobresale el valor de las prácticas de lenguaje y las operaciones matemáticas de las personas cuyos saberes y aprendizajes resultan más eficaces que aquellos provenientes del mundo escolarizado que escasamente se vinculan con prácticas comunitarias y sociales que se viven en situaciones reales y cotidianas. Afirmación compartida por las autoras que incursionan en la enseñanza de las matemáticas y para quienes la transferencia de lo escolar a lo cotidiano es escasa o nula. Sugieren a su vez, nuevas preguntas y líneas de investigación que profundicen, entre otros aspectos, en, la manera de ponderar el valor de la socialización y educación en el mundo escolar y del trabajo; en los procesos y aspectos tácitos del pensamiento práctico que a decir de Agüero “aún están por conocerse y relacionarse para comprender cómo funciona el pensamiento cuando las personas están involucradas en sus actividades laborales”. (Agüero, 2012: 51-52). Asimismo cuestionar supuestos infundados que privilegian aspectos de planeación y didáctica de las matemáticas, antes que aspectos emocionales, políticos y mentales de la educación matemática. En resumen, estas investigaciones plantean hacer compatibles las lógicas de socialización entre el mundo escolar, laboral y cotidiano.

5. Políticas educativas

Cuatro de seis investigaciones se dedican a campañas, programas y planes de alfabetización en Argentina (Tosolini, 2011; Barreyro, 2010; Wanshelbaum, 2013) y otra (De la Fare y Pereira, 2011), compara a ese país con Brasil en los años 60 e inicios de los 70 para relacionar las conceptualizaciones, nociones y orientaciones que sustentaron las políticas de EPJA. El interés por revelar mediante estudios en diferentes etapas históricas las concepciones y finalidades de las políticas de alfabetización, incluyendo las “otras alfabetizaciones” promovidas por la educación popular, así como los cursos de acción que siguieron y sus resultados son imprescindibles para aprender de las experiencias que alcanzaron logros pero también fracasos y metas incumplidas. Los autores argentinos aportan mediante cuatro investigaciones con diversas perspectivas analíticas los trasfondos políticos e ideológicos, los supuestos y omisiones que guiaron estos programas, así como las dinámicas, “dialécticas complejas”, tensiones y contradicciones que experimentan los actores sociales cuando asumen y recrean dichas políticas. Las diferencias y similitudes de políticas de EPJA entre países también abonan a estos conocimientos pero son aún esporádicos. Otro estudio sobre las políticas

de jóvenes excluidos en un estado federado de México (Hernández; López; Salgado, 2012), también apunta en esta dirección al plantear la noción de *escalas de la política* en espacios locales y el papel que juega la experiencia y la participación. Se evidencia la necesidad de realizar investigaciones de políticas de EPJA entre otros países, incluyendo a organismos internacionales de educación como la sistematización sobre la VI CONFINTEA celebrada en 2009 en Belén, Brasil (Denis, 2010) cuyo autor plantea que este tipo de análisis estudios son escasos y raros, motivo por el cual propone evaluar rigurosamente los procesos organizativos experimentados y los resultados de congresos de esta magnitud.

6. Formación de educadores

En esta área se aportan por un lado, conocimientos sobre las concepciones y representaciones de los educadores de jóvenes y adultos sobre sus estudiantes y por otro, evidencias positivas para habilitarlos en el terreno de las TIC. En las primeras, destaca el constructo de *contención asistencial y pedagógica* (Brusilovsky, Cabrera; Kloberdanz, 2010) cuyas repercusiones conducen a formas de control social y barreras en la autonomía del sujeto. En coincidencia con la anterior línea de investigación Blazich; *et al.*, 2012; Blazich; Ojeda, 2013, p. 22), indagan los discursos de los/as docentes de las escuelas primarias para jóvenes y adultos con respecto a sus estudiantes. El análisis reportó en palabras de las autoras “que los alumnos son caracterizados a través de sus carencias y que la situación cultural y social de los mismos guía las prácticas pedagógicas”, aspecto que resta importancia a la problematización de las situaciones adversas que viven los estudiantes y a su vez, genera propuestas didácticas intuitivas con sustentos teóricos rudimentarios que limitan el desarrollo de aprendizajes significativos. Otra investigación (Molina; Maselli, 2014), analiza las representaciones de docentes en torno a la escolarización de jóvenes y adultos y concluyen que si bien los docentes cuestionan los conocimientos y herramientas intelectuales que brinda la escuela y sus posibilidades de promoción social ascendentes, consideran que los procesos de subjetivación de los estudiantes en estos centros escolares es constructiva y por tanto no se puede desestimar ya que significa a su vez no renunciar al ingreso en estos centros. Los anteriores aportes sumados al estudio sobre el discurso actual de la refundación de la educación popular y su contribución a la formación de profesores de EPJA (Lopez Da Silva, 2010), ponen de manifiesto el papel clave de los educadores de jóvenes y adultos y la necesidad de una formación sólida para superar las situaciones anotadas y la condición de “calidad de segunda” con la cual se identifica a estos programas.

Con respecto a las TIC, destaca la importancia de su inclusión en propuestas curriculares de EPJA y en la formación de los educadores, así como el acceso a estos recursos como derecho humano y no reducida a informática, de lo contrario, se corre el riesgo de reeditar procesos de exclusión social (Xavier, 2011). Otras investigaciones (Williamson *et al.*, 2010; Arroyave; Arias; Gutiérrez, 2011), proporcionan pruebas convincentes de programas con resultados favorables de formación de educadores de adultos en Chile y en Colombia. Ambas investigaciones llevan a pensar en una tendencia para valerse de las TIC como un medio para acercar a los jóvenes y adultos no solo en el manejo técnico-instrumental sino en transitar de la información al conocimiento para recrearlo y criticarlo en los contextos sociales en que se desenvuelven. En el último estudio (Porras, 2014) abre diversos ejes de discusión para examinar las necesidades educativas y problemas de formación para las comunidades indígenas de México y algunos países de América Latina y propone varias claves para

lograr que la educación indígena tengan sentido y pertinencia para la resolución de sus problemas de vida. En resumen, todas las investigaciones apuntan al fortalecimiento de la formación de los educadores de adultos. Sin embargo, la considerable literatura sobre la necesidad de formación profesional específica, condiciones laborales y reconocimiento social a su trabajo en la región latinoamericana no han tenido el suficiente efecto en las políticas para la EPJA, influyendo en la mejora o si se quiere, calidad educativa de los programas ofertados.

7. Temas emergentes y transversales

En este rubro se abordaron seis objetos de estudio, tres de ellos sobre educación intercultural. La primera (Charavatti, 2013), analiza el sentido de este concepto y afirma que las rupturas que los educadores deben afrontar son el predominio de la lógica monocultural, la concepción de culturas deficitarias y la promoción del analfabetismo contextual. En la segunda (Tirzo, 2013, p. 24) investiga los caminos que transitan los estudiantes indígenas mexicanos de diversas regiones del país que cursan estudios superiores en una Universidad de la capital del país y denomina a este proceso migratorio de individuos y bagajes culturales como *éxodo letrado*. Señala que “lo que se pone en juego con estos movimientos de personas es el traslado de identidades y los encuentros interculturales”. Cierran estos estudios Serrani (2014), quien adapta una *Escala de Ideología multicultural y tolerancia étnica* a una población de estudiantes argentinos universitarios para evaluar sus propiedades psicométricas y explorar la influencia de las variables que influyen sobre las actitudes prejuiciosas hacia la educación intercultural y la aculturación. Propone tres principios indiscutibles para favorecer actitudes con respecto a la diversidad cultural (no desvalorizar, no desvirtuar y no aislar). Por su parte Ramos (2014), retoma los aportes de N. Lhuman y realiza una caracterización y análisis conceptual del término *diversidad* mediante sus funciones y campos de acción en el marco de sistemas del sistema educativo mexicano. Finalmente, *la educación para la salud y ambiental* ocupan un lugar dentro de estas temáticas emergentes. En la primera (Herrera; Torres, 2013), estudian las representaciones de los jornaleros agrícolas sobre la salud en Michoacán, México en el cual se aportan elementos para el diseño de propuestas en esta materia. En la segunda (Rosete, 2014), fundamenta y propone diversos lineamientos de un programa de formación para fortalecer las capacidades locales de jóvenes y adultos al tiempo que dar respuesta a los peligros asociados al cambio climático global y atender el déficit de personal técnico y especializado en esta materia. Cabe aclarar que otros temas emergentes como la educación inclusiva y las TIC fueron objeto de estudio en dos de las cinco áreas temáticas.

Las investigaciones referidas a estos temas emergentes y transversales en el currículo, sin importar el grupo etario, se corresponden con las múltiples alfabetizaciones que como se ha subrayado con anterioridad, forman parte de los nuevos códigos para el ejercicio de la ciudadanía, (interculturalidad, alfabetización digital, bio-alfabetización, etc.) sin los cuales la consolidación de sociedades democráticas, con desarrollo sustentable y garantías para ejercer los derechos que les asisten a los ciudadanos son letra muerta. Estas y otras temáticas debieran ser motivo para repensar la EPJA en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida y no hacer de esta un espacio confinado a su aislamiento, autoreproducción y carácter compensatorio sino a su interdependencia con todas aquellas experiencias educativas que le permitan ser parte integral de un sistema en donde la exclusión social no sea su signo distintivo.

Conclusiones

Este avance sobre el estado del conocimiento de la EPJA indica que la producción investigativa a través de los últimos cinco años en la RIEDA no es tan amplia como podría esperarse de la región latinoamericana pues, 36 de las 38 colaboraciones de EPJA publicadas en la RIEDA entre 2010-2014 corresponden a 6 de los 48 países de la región y en promedio apenas llegan a cerca de 8 investigaciones anuales, concentrándose el 82 % en las tres naciones más grandes: Argentina, Brasil y México, mientras que en países como Chile, Colombia y Venezuela es mínima pero en el resto de los países conjeturamos que es casi inexistente, lo que refleja a su vez, un escaso y desarrollo desigual.

Por otra parte, en las investigaciones predomina la autoría individual y femenina, así como los métodos cualitativos y la tendencia de enfoques teóricos que cuestionan la desigualdad social y las relaciones de poder. Varias investigaciones fueron producto de tesis de posgrados universitarios o inscriptas en un programa gubernamental que fue financiado. Estos resultados son coincidentes con lo reportado en otro estudio reciente (Calderón, 2014) que confirma, entre otros aspectos, la situación deficitaria y marginal en materia de investigación educativa en la EPJA.

No obstante el número limitado de investigaciones, los aportes señalados presentan un panorama aproximativo del estado que guardan los conocimientos en cada una de las áreas temáticas, señalando cuáles de éstas ocupan el mayor interés de los investigadores (formación de los educadores y educación básica) y en donde la investigación es mínima o nula como la evaluación, la calidad, la gestión y la innovación. En otras palabras, hoy sabemos más acerca de los cambios históricos, conceptuales y nuevas tendencias de la alfabetización y sus formas de apropiación, de los obstáculos y logros identificados en las políticas y prácticas educativas, particularmente de las concepciones y representaciones de los educadores de adultos sobre sus alumnos, y de los que éstos piensan y viven en su condición de jóvenes, mujeres, afrodescendientes, indígenas y adultos mayores dentro y fuera de los centros de adultos en los contextos sociales analizados. A su vez, los resultados de estas investigaciones no pueden soslayarse por tomadores de decisiones, otros investigadores y quienes operan programas de EPJA en organismos gubernamentales y no gubernamentales ya que permiten reorientar acciones como acallar y superar prejuicios, evitar situaciones que impidan nuevas exclusiones sociales y propiciar alternativas más acordes y en colaboración con los propios sujetos de la EPJA. Es claro el desequilibrio entre investigaciones orientadas a generar nuevos conocimientos y aquellas cuya finalidad es poner a prueba propuestas innovadoras de intervención educativa, lo que significa no obstante, un relativo pero evidente robustecimiento de la investigación destinada a la generación de nuevos conocimientos en el campo de la EPJA.

Afirmamos que la RIEDA como publicación arbitrada y su tránsito a revista científica ha sido positivo porque se ha mantenido como un espacio dedicado a promover y difundir el conocimiento generado por la investigación en la región y dada su larga trayectoria y calidad de los productos académicos, debiera alcanzar en breve tiempo este reconocimiento para estimular la participación de los investigadores en los problemas y líneas propuestas en varias de los estudios aquí reseñados al tiempo que contribuir a superar en la región el lugar marginal que ocupa la investigación en EPJA. Por último, invitar a los académicos de otros países a sumar esfuerzos para complementar este

avance y contar con un estado del conocimiento más amplio, en constante actualización y con sistemas clasificatorios más holísticos, capaces de integrar la diversidad y complejidad de la EPJA.

Referencias

- Acuña, V. (2013). Abandono de la educación regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n.1, 55-65.
- Anzonera, C. (2011). En defensa de un espacio educativo democratizador. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 1, 45-61.
- Arias, J. M., Gutiérrez, B. E. y López R. (2013). Reflexiones sobre alfabetización, educación básica y desarrollo social de personas jóvenes y adultas en Colombia. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 1, 69-88.
- Arroyave, J., Arias, J. y Gutiérrez, B. (2011). Consideraciones para una práctica desde la mediación virtual en la educación de jóvenes y adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 1, 65-79.
- Ávila, A. y Alcalá, E. (2013). ¿Cuál es la edad de Teresa? ¿Cuánto cuesta un pastelillo?, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 43-63.
- Baffa, A. y Colombo P. (2012). El campo como tema generador de conocimiento, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 1, 9-20.
- Barreyro, G. (2010). La reforma del Estado brasileño de la década de los 90, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 41-51.
- Blazich, G., et. al. (2012). Algunas aproximaciones a la educación primaria para jóvenes y adultos en la Provincia del Chaco, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 1, 23-33.
- Blazich, G. y Ojeda M. (2013). Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 1, 43-53.
- Brusilovsky, S., Cabrera M. y Kloberdanz, C. (2010). Contención. Una función asignada a la educación de adultos, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 1, pp. 25-39.
- Caisso, L. (2012). Una aproximación a un plan educativo para jóvenes y adultos desarrollado por una organización social (Córdoba, Argentina), *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. n. 2, 29-40.
- Calderón, J. (2014). La investigación sobre personas jóvenes y adultas: las tesis de un concurso latinoamericano, *Educación e Pesquisa*, vol. 40, n. 3, 699-715.
- Caruso, A. (2008). *Situación de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*. México: CREFAL/CEAAL.
- Charabati, E. (2013). "Educación Intercultural", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 93-105.
- De Agüero, M. (2012). El pensamiento práctico. Consideraciones subjetivas y objetivas en la solución de problemas cotidianos, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 1, 35-53.
- Del Castillo, M. (2011). Educación de jóvenes y adultos indígenas en la Providencia de Santa Fe, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 1, 27-43.
- De la Fare, M. y Villela, M. (2011). Educación de jóvenes y adultos, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n 1, 7-24.

- García A. J. y Troyano, Y. (2010). Aprendizaje cooperativo en personas mayores universitarias, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 1, 7-21.
- Gómez, M. y Peña, J. (2013). Adultos Mayores, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. n. 2, 65-90.
- Hernández, G., López, S. y Salgado R. (2012). Apuntes para el estudio de políticas educativas para jóvenes en condición de pobreza y vulnerabilidad, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, no. 2, 81-88.
- Guerrero, I. (2014). "Echar tortillas" no requiere clases de informática: los múltiples recursos necesarios para la apropiación de cultura escrita y usos de TIC, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 66-84.
- Herrera, J. y Torres, T. (2012). Las representaciones sociales de la salud y enfermedad en el trabajo de jornaleros agrícolas del Municipio de Aguililla, Michoacán, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 43-61.
- Ireland, T. (2010). Conference organization as an adult learning experience, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 7-18.
- Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 69-95.
- Kurlat, M. (2014). El "culto a las letras" en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 1, 59-90.
- Letelier, M., Rivera, J. y Rivero, J. (2010). *Elementos conceptuales e históricos que deben considerar las políticas de alfabetización de personas adultas en la región centroamericana* (versión preliminar). Unesco. Inédito.
- Lopes Da Silva, E. (2010). Educação popular e o discurso pela formação de professores para jovens e adultos, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 1, 101-121.
- Martínez, D. (2010). "Acá no pasa nada", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 73-87.
- Martínez, R. (2012). Los estados del conocimiento de la investigación educativa. Su objeto, su método y su epistemología, *Ecos de la Educación*, n. 2, 51-56.
- Méndez, A., Contreras, N., y Valdez, D. (2012). La relevancia de las tareas escolares para generar prácticas educativas con personas jóvenes y adultas y mejorar la vinculación escuela-comunidad", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 63-78.
- Neves Da Silva, N. (2010). ¡Sintiéndose fuera de lugar!, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 21-39.
- Mogollón, E. (2012). Una perspectiva integral del adulto mayor en el contexto de la educación, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. n. 1, 57-74.
- Molina, M. y Maselli, A. (2014). Representaciones de los docentes acerca de la escolarización de personas jóvenes y adultas, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 50-64.
- Montero, I. (2014). Principios básicos de actuación en la animación sociocultural desde el ámbito de las personas mayores, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. n. 1, 93-103.

- Porras, V. (2014). Necesidades y problemáticas de formación de comunidades indígenas. Primera aproximación, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 87-110.
- Ramos, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla?, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 77-96.
- Ramos, J. A. (2014). Situación educativa de la población joven y adulta de América Latina y el Caribe, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 1, 11-36.
- Santos, L. (2012). A educação de jovens e adultos nas trajetórias escolares de alunos com deficiência no Brasil, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. n. 2, 9-24.
- Rosete, F. (2014). Educación ambiental y cambio climático, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. n.1, 105-115.
- Seda I. y Torres G. (2010). Las prácticas letradas en comunidad, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 1, 41-55.
- Serrani, D. (2011). Enseñanza de computación a un grupo de adultos mayores mediante el modelo de Instrucción de Quinta Dimensión, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 47-67.
- Serrani, D. (2014). Adaptación de las escalas de Ideología multicultural y tolerancia étnica en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 22-49.
- Tirzo, J. (2013). La Licenciatura en Educación Indígena en la Ciudad de México, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n.1, 25-41.
- Tosolini, M. (2011). La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. n. 2, 99-115.
- UNESCO/OREALC (2003). *La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un Estado del Arte*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138996s.pdf> Acceso en: 7 junio. 2013.
- Valdés, R. et. al (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. París, OEI/Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- Wanshelbaum, C. (2013). Historia de la Educación de Jóvenes y Adultos, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 2, 27-40.
- Weiss, E. (2005). El campo de la investigación educativa en México a través de los estados del conocimiento, conferencia pronunciada en el VIII CNIE, Hermosillo, Sonora, México, COMIE.
- Xavier, C. (2011). Informática na educação de jovens e adultos. Novas aprendizagens ou exclusão reeditada? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n. 1, 81-96.