

# 21

## **APROXIMACIÓN PRELIMINAR A LAS SINGULARIDADES DEL PERFIL DEL EDUCADOR DE ADULTOS EN COLOMBIA**

### PRELIMINARY APPROACH TO THE SINGULARITIES OF THE PROFILE OF THE ADULT EDUCATOR IN COLOMBIA

Mayde Pérez Manzano<sup>1</sup>  
Dr. C. Jorge Félix Massani Enríquez<sup>1</sup>  
E-mail: [jmassani@ucf.edu.cu](mailto:jmassani@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup>Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pérez Manzano, M., & Massani Enríquez, J. F. (2018). Aproximación preliminar a las singularidades del perfil del educador de adultos en Colombia. *Revista Conrado*, 14(64), 157-163. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El educador de adultos desarrolla su encargo social con jóvenes y adultos que por diversas razones han desertado o iniciado tardíamente los niveles de educación básica y media; su formación continua debe enmarcarse en propuestas que le posibiliten el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas para asumir con suficiencia las necesidades educacionales específicas de estos grupos poblacionales, no obstante estos programas son pocos e insuficientes aun cuando el estado colombiano la establece conjuntamente con la idoneidad docente como factor clave en el mejoramiento de la calidad de la educación. Este artículo forma parte de acciones investigativas desarrolladas por los autores y centra su interés en una aproximación preliminar a la caracterización del perfil del educador de adultos particularmente en el municipio de Santiago de Cali con el propósito de revisar su idoneidad, los resultados de su acción docente y el ámbito relacional de su formación continua para configurar los desafíos que le atañen para apropiarse de su rol, mejorar su desempeño docente y aportar al mejoramiento de la calidad educativa.

#### Palabras clave:

Educación de adultos, educador de adultos, formación continua, calidad de la educación, idoneidad profesional.

#### ABSTRACT

The adult educator develops his social assignment with young people and adults who for various reasons have deserted or started late the levels of basic and secondary education; their continuous training should be framed in proposals that allow the development of pedagogical professional skills to assume adequately the specific educational needs of these population groups, however these programs are few and insufficient even when the Colombian state establishes it together with the teaching aptitude as key factor in improving the quality of education. This article is part of investigative actions that focus their interest on a preliminary approach to the characterization of the profile of the adult educator, particularly in the municipality of Santiago de Cali with the purpose of reviewing their suitability, the results of their teaching action and the relational field of their continuous training to configure the challenges that concern them to appropriate their role, improve their teaching performance and contribute to the improvement of quality.

#### Keywords:

Adult education, adult teachers, continuous training, quality of education, professional fitness.

## INTRODUCCIÓN

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre, adoptada por las Naciones Unidas (1948) y el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) promulgan que toda persona tiene derecho a la educación, en consonancia con estas regulaciones internacionales la Carta Magna colombiana de 1991 la reconoce además como un servicio con el que se pretende que sus nacionales sin distinción alguno accedan *“al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”* (Artículo 67) preceptuando que su *“calidad se asegura estableciendo que la enseñanza se imparta por personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica”* (Artículo 68) y que el Estado garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente (Artículo 68) enunciada como *“ocupación honesta”* en la Constitución Política de Colombia de 1886.

En el país, según Peñuela (2010), la creación de las escuelas normales (1910) marca la formación docente como un asunto estructural del sistema educativo, ésta se ha movilizó en etapas distintas dentro de las cuales pueden registrarse como hitos: la estructuración del primer escalafón nacional docente (1920), la génesis de las facultades de Ciencias de la Educación (1936), la creación de la Federación Nacional de Educadores (1959), la concertación del primer estatuto docente (1979), la instauración del Movimiento Pedagógico (1982) y, a la luz de la Constitución de 1991, la Ley general de educación (1994), la Ley 715 de 2001 y el nuevo estatuto para la profesión docente (2002).

Actualmente coexisten en los escenarios escolares docentes vinculados unos al Decreto 2277 de 1979 por el cual se adoptaron normas sobre el ejercicio de la profesión docente y otros al Decreto 1278 de 2002 por el cual se expidió el Estatuto de Profesionalización Docente.

La Ley 115 de 1994 indica que el educador de adultos colombiano ejerce su labor con las *“personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios”* (artículo. 50), de acuerdo con lo dispuesto en la legislación vigente estos docentes son de tiempo completo y reciben una bonificación por el servicio adicional a su jornada laboral en jornada escolar nocturna destinada a la educación de adultos.

La caracterización del educador de adultos según Campero (2004); y Yuni & Urbano (2008), adolece de prácticas investigativas dejando vacíos temáticos, ello convoca a una acción investigativa exploratoria documental cualitativa y a indagaciones por medio de la técnica

grupo de discusión para una aproximación preliminar de su perfil con el fin de revisar ámbitos relacionales como la idoneidad, los resultados de su acción docente y su formación continua de manera que se puedan proyectar desafíos para el desempeño docente y para la apropiación de su rol como figura clave en el mejoramiento de la calidad de la educación.

## DESARROLLO

La educación de adultos, en atención a la promulgación de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA) realizadas en Elsinor (Dinamarca, 1949), Montreal (1960), Tokio (1972), Nairobi (1976), París (1985), Hamburgo (1997) y Belem (2009), tiene diversos ámbitos educacionales configurativos, movilizándose a nivel mundial, especialmente en los países en vías de desarrollo como educación compensatoria (educación formal regular), educación transitoria (también denominada permanente) y educación complementaria (aquella que perfecciona el currículo formal).

Estas apuestas educacionales con diferentes acepciones son registradas como parte fundamental de los sistemas educativos de los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, especialmente después de la década de los noventa; entre estas legislaciones, a nivel latinoamericano pueden nombrarse las Leyes de la Educación en Colombia (1994), Brasil (1996), Paraguay (1998), Perú (2003), Argentina (2006), Chile (2009), Uruguay (2009), Venezuela (2009) y Bolivia (2010), las cuales, además de preceptuar sobre los asuntos pedagógicos y curriculares ofrecen líneas de acción respecto a la administración y financiación de la Educación de Adultos.

Llama profundamente la atención que, a pesar de los esfuerzos realizados por estos países latinoamericanos, la Educación de Adultos no logra visibilizarse como un subsistema con apropiación de recursos específicos; en el Informe de Seguimiento de los programas de la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en el Mundo (2009) se señala que la Educación de Adultos recibe asignaciones inadecuadas y que el gasto nacional total en educación como proporción del producto nacional bruto (PNB) solo se registra en 47 países, de estos sólo 14 fijaron como mínimo el 6% de su PNB a la Educación de Adultos, encontrándose Cuba con esta destinación presupuestal como único país de Latinoamérica.

En la Unión Europea (UE) el educador de adultos recibe múltiples denominaciones (Froufe, 2001) desde agentes socioculturales, hasta el de Pedagogo Social (Alemania),

Educador Especializado (Francia, Bélgica, Holanda, Luxemburgo), Educador Social (Portugal) Asistente de Prevención y Recuperación (Suiza) Trabajador Social para Jóvenes y Comunidad (Reino Unido), Educador Profesional o de la Comunidad (Italia) o Educador de Adultos (España y Dinamarca), Agentes de Acción Cultural, Social y Laboral (España); de estos nombres, en América Latina se han oficializado el de educador de adultos, el de agente social y cultural y, en consonancia con lo sistematizado por Paulo Freire el de educador popular, este llamamiento surge ante el auge de sus teorías y de la focalización temática que la Educación de Adultos tuvo en los años setenta del siglo pasado.

En Colombia, el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (DURSE) 1075 de 2015, promulga que *“la educación de adultos, ya sea formal, no formal o informal hace parte del servicio público educativo”* (Artículo 2.3.3.5.3.1.1. DURSE 1075/15 –D3011/97). En estas normativas se estiman como principios básicos de la educación formal para adultos el desarrollo humano integral, pertinencia, flexibilidad y participación, la reconocen como un servicio público que puede ser prestado por el Estado o por particulares que abarca el programa de alfabetización y, los programas de educación básica y media académica ofertados mediante ciclos lectivos especiales integrados [CLEI]; la educación básica formal para adultos está conformada por cuatro ciclos lectivos especiales integrados, de cuarenta semanas de duración cada uno, asegurando como mínimo ochocientas horas anuales en jornada diurna, nocturna, sabatina o dominical de trabajo pedagógico en las áreas obligatorias y fundamentales y los proyectos pedagógicos obligatorios contemplados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI); y, la educación media académica se ofrece en dos ciclos lectivos especiales integrados de veintidós semanas lectivas presenciales, semipresenciales o abiertas y a distancia.

En este contexto de la educación formal regular, el educador de adultos desarrolla su encargo social con jóvenes y adultos que por distintos motivos han abandonado o comienzan tardíamente los niveles de educación básica y media, por tanto su rol es trascendental para disminuir las brechas de acceso y continuidad de la población al sistema escolar.

Aplicando las etapas heurística, sintética y formal de la investigación documental cualitativa se revisa la base de datos del sistema integrado de matrícula (SIMAT) de Santiago de Cali con corte a marzo del año 2017, encontrándose que el 75% de las instituciones educativas oficiales ofertan el servicio educativo para jóvenes y adultos en la zona urbana y rural y que la población específica que atienden corresponde al 12,5% del total de la

matrícula bruta. La distribución por género de los estudiantes se encuentra en una relativa proporcionalidad en tanto que 51% son mujeres y el 49% hombres; cuyos rangos de edad oscilan entre los 13 y 69 años de edad, siendo el rango de entre 13 y 17 el más representativo con un 40% llamando ello la atención dadas las características de acceso, presumibles en su mayoría por expulsión del sistema educativo.

El rango entre 18 y 22 años corresponde al 29% los cuales llegan en su generalidad a esta oferta con la expectativa de continuar la cadena de formación y acceder a empleos con miras al mejoramiento de su calidad de vida y la de sus familias; motivaciones compartidas con el 31% restante que se ubica en el rango de los 23 a los 69 años de edad. Siendo la matrícula del Ciclo I la que más adultos mayores de 50 años alberga con un 59% del total de la matrícula efectiva.

Este panorama apunta a que el educador de adultos tiene la imperiosa misión de reconocer las características distintivas de las poblaciones pluriétnicas, multiculturales, multigeneracionales y diversas que atienden en sus espacios escolares, las cuales requieren atención pedagógica diferenciada en consonancia con lo planteado por Luna (2000); y Campero (2001).

La información derivada de la base de datos del sistema de gestión de los recursos humanos se revisa igualmente siguiendo las etapas de la investigación documental cualitativa para una aproximación inicial al perfil del educador de adultos, en Santiago de Cali hay 719 docentes que laboran en esta oferta educativa, de los cuales el 94,2% son docentes de aula y el 5,8% son coordinadores, lo que representa el 11,3% de los docentes y el 13% de los coordinadores del total del municipio.

De estos docentes y directivos que laboran en la jornada nocturna y sabatina, el 53,8% son mujeres y el 46,2% son hombres cuyas edades oscilan entre los 23 y 66 años de edad con años de servicio entre uno y 43 años.

El 3% de los 719 educadores de adultos están nombrados para el nivel de preescolar, el 35% para el nivel de básica ciclo primaria, el 56% para el nivel de básica ciclo secundaria y el nivel de educación media y, el 6% son coordinadores que ejercen su labor en los distintos niveles que conforman la oferta regular de la institución educativa.

A estos servidores públicos coordinadores y docentes que trabajan en la educación formal para jóvenes y adultos ofertada por el estado se les reconoce su labor en los ciclos lectivos integrados [CLEI] por medio de horas

extras según el escalafón docente al que pertenezca en razón a su nombramiento de ingreso a la carrera docente.

En Colombia hay dos normativas vigentes en la carrera docente estatal, el Decreto Ley 2277 de 1979 Estatuto Docente y el Decreto Ley 1278 de 2002; el primero consta de 14 categorías, a este pertenecen los docentes nombrados hasta el año 2001 y, el segundo tiene tres grados en el escalafón, establecidos con base los estudios académicos debidamente soportados, cada grado consta de cuatro niveles salariales A-B-C-D.

Los cargos funcionales en los establecimientos educativos son directivos-docentes rector y coordinador y docentes de aula.

El estudio documental para realizar una aproximación preliminar al perfil del educador de adultos indica que vinculados al servicio por medio del Decreto 2277 de 1979 hay 27 coordinadores y 210 docentes. Los directivos docentes están ubicados entre la categoría décima y catorceava. Y los docentes ubicados en las categorías de la primera a la catorce, siendo las tres últimas con una participación del 71%; denotando esto que los educadores de adultos pertenecientes al escalafón antiguo son licenciados con estudios de postgrado, especialización, maestría y doctorado en educación.

Vinculados mediante el Decreto 1278 de 2002 se tienen 15 coordinadores y 467 docentes laborando en la educación formal para jóvenes y adultos; de los coordinadores el 93% se encuentra en grado 2 distribuidos en los cuatro niveles salariales y el 7% en el grado 3. De los docentes, repartidos en los diferentes niveles salariales, el 4% está en grado 1, es decir que su formación mínima es de normalista superior; el 92,7% en grado 2 con un requerimiento básico para acceder de licenciado en educación o profesional con título diferente más programa de pedagogía o un título de especialización en educación; y el 3,3% en grado 3, los cuales, como lo precisa la norma precitada, son licenciados en educación o profesionales, con título de maestría o doctorado en un área afín a la de su especialidad o en un área que sea considerada fundamental dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes.

Según la jurisprudencia revisada para la provisión de los cargos de docentes y directivos docentes se tienen como requisitos de acceso al servicio educativo, con observancia del principio de mérito, igualdad de oportunidades y transparencia por cuanto se realizan por concurso nacional para propender por la calidad educativa, la idoneidad pedagógica y ética, las cuales se valoran teniendo en cuenta lo académico que acredita mediante sus titulaciones y, las aptitudes, experiencia, competencias básicas,

relaciones interpersonales y condiciones de personalidad se examinan mediante el estudio de antecedentes y presentación de una entrevista.

Estos resultados permiten señalar que los educadores de adultos, son idóneos por cuanto el factor considerado por la legislación colombiana para denotarlo como tal tiene como criterio válido los estudios académicos y experiencia profesional.

Los ejes teóricos de la formación de los profesionales de la educación, en consonancia con las normas investigadas son el pedagógico, el disciplinar, el científico-investigativo y el ético; los rasgos básicos para la profesión docente en el eje pedagógico son *"el conocimiento, dominio, orientación y contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con los cuales se cumpliría el requisito general de la idoneidad ética y pedagógica exigible"* (Martínez, 2006, p. 73).

No obstante, a pesar de la idoneidad docente relacionada y de los esfuerzos de los propios docentes para continuar avanzando en su cualificación profesional, hay muchos puntos críticos en la Educación de Adultos, entre ellos la calidad de la oferta educativa; al respecto Iregui (2006), plantea que es deficiente, tanto que no se logran los mínimos establecidos en el país.

Según Pérez (2016), aunque se ha progresado en el cumplimiento de los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) debe reconocerse el esfuerzo por la mejora, sin embargo la problemática subsiste; no se logra siquiera el nivel más bajo de los países desarrollados, por tanto el llamado es a formar a sus docentes en servicio y universalizar el acceso a la educación con el fin de minimizar las brechas sociales y económicas.

Desde esta perspectiva Pérez (2016), en consonancia con lo planteado por Parrilla (2001); Fullan (2002); Aguerro (2004); Prats & Raventós (2005); Robalino (2005); y Vaillant (2005), manifiesta que un aspecto fundamental para la calidad de la Educación de Adultos es la formación en servicio del educador, quien es la figura clave en la gestión educativa y pedagógica.

En Cali, según la exploración documental sobre las propuestas de formación continua del Educador de Adultos se evidenció, como ya se ha develado, que posee estudios académicos para su cargo docente, sin embargo para educar adultos en un escenario de aula pluriétnico, multicultural, multigeneracional y diverso de manera diferencial no tiene la preparación, *"su ejercicio lo realiza replicando las acciones docentes que lleva a cabo con niños, niñas y adolescentes en la educación formal regular"*. (Pérez, 2016, p.7)

La participación de los docentes en estos procesos, según este mismo estudio, no es un elemento sustantivo de la política municipal, para el cuatrienio 2012-2015 analizado, sólo el 3,5% participaron de algún ejercicio de formación permanente; apuestas formativas dirigidas a la movilización de metodologías específicas, vitales e importantes pero sin focalización en la caracterización de sus habilidades pedagógicas docentes para reconocer el contexto psicosocial y en proceso cognitivo de los estudiantes adultos.

En la fase exploratoria de la investigación se ha aplicado la técnica cualitativa grupo de discusión, con el fin de realizar un acercamiento situacional para identificar preliminarmente el estado de la formación continua de los educadores de adultos en Santiago de Cali; en los asuntos conclusivos puede indicarse que las polémicas que emergen se relacionan directamente con las de los contextos internacionales (los dos primeros) y necesidades contextuales sentidas (los dos últimos):

- El educador de adultos es un maestro idóneo para el ejercicio docente, sin embargo, la estructuración docente es insuficiente para atender a este grupo poblacional (Cortés, 2000; Chávez, 2016) en correspondencia con sus características específicas las cuales hacen del aula un espacio diverso e intercultural (Gimeno, 1991; Rosas, 2013).
- El educador de adultos no es partícipe de los procesos de cualificación docente programados por el Comité de Capacitación Docente de la Secretaría de Educación de Santiago de Cali (Pérez, 2016); el Comité de Capacitación Docente de la Secretaría de Educación de Santiago de Cali no identifica la formación continua de los educadores de adultos como una prioridad (Pérez, 2016).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje continuo del educador de adultos deben enmarcarse en propuestas que le posibiliten el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas para asumir con suficiencia las necesidades educacionales específicas de estos grupos poblacionales, sin embargo los programas son pocos e insuficientes aun cuando el estado colombiano establece constitucionalmente la formación en servicio y la idoneidad docente como factor clave en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Las orientaciones de la política del Ministerio de Educación Nacional (2013) marcan la pedagogía, la investigación y la evaluación como ejes de articulación de la formación postgradual y como puntos de confluencia a la práctica pedagógica, al diseño curricular, la identidad y rol del docente.

Las habilidades profesionales pedagógicas que requiere desarrollar deben permitirle movilizar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera pertinente y contextualizada como vía para el mejoramiento de la calidad de la educación de este grupo poblacional; su accionar acorde con las características diferenciales de la población joven y adulta y, en atención a los pedidos sociales para la participación activa son un camino hacia la garantía del derecho a ejercer su profesionalidad y a garantizar una escuela inclusiva, plural, democrática.

A partir del análisis documental realizado se puede plantear que las singularidades encontradas en el perfil del educador de adultos llevan a definir, como elementos estructurantes de los procesos de educación continua para el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas en un ambiente andragógico, el estudio pedagógico para reconocer las teorías del aprendizaje joven y adulto que le permitan el diseño de currículos flexibles en coherencia con las necesidades y expectativas de esta población; la formulación de acciones didácticas pertinentes y contextualizadas para la enseñanza acorde con las características específicas de los estudiantes; la proposición de alternativas de evaluación permanente para seguir su avance particular y tomar decisiones para la consecución de las metas planteadas según su nivel de desempeño individual; todo ello enmarcado en ejercicios investigativos de aula que le posibiliten al educador de adultos analizar la realidad de este escenario para plantear alternativas de atención integral diferencial.

## CONCLUSIONES

La aproximación preliminar a las singularidades del perfil del educador de adultos permite vincular elementos categoriales como la idoneidad, los resultados de su acción docente y el ámbito relacional de su formación continua, para configurar algunos desafíos que le atañen al educador de adultos para apropiarse de su rol, mejorar su desempeño docente y aportar al mejoramiento de la calidad educativa.

La participación de los educadores en la educación formal de adultos debe considerar, además de su ejercicio voluntario remunerado, otros factores tales como; los estudios académicos, el reconocimiento de su rol y el encargo social que le atañe.

Los procesos de formación continua deben encaminarse a fortalecer su compromiso profesional pedagógico en tanto se orienten al quehacer pedagógico, al desarrollo de habilidades profesionales para atender de manera integral y diferencial a los jóvenes y los adultos que

acceden a los diferentes ciclos en la jornada nocturna y sabatina en la municipalidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: PREAL – CINDE, 97-142.
- Arroyo, J. M. (2015). ¿Para qué sirve la educación para adultos? INED 21. Recuperado de <https://ined21.com/para-que-sirve-la-educacion-para-adultos/>
- Campero, C. (2001). Presente y futuro de la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 32(3), 79-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031304>
- Castro R, F. (1964). Discurso para celebrar el IV Aniversario de la Integración del Movimiento Juvenil Cubano. Ciudad Escolar Abel Santamaría, Santa Clara, La Habana: Departamento de Versiones Taquigráficas del Gobierno Revolucionario. Recuperado en <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1964/esp/f211064e.html>
- Chávez S, N. (2016). La formación docente del asesor educativo. Revista Vinculando Desarrollo Sostenible + Desarrollo Personal. Recuperado de <https://vinculando.org/educacion/la-formacion-docente-del-asesor-educativo-inea.html?format=pdf>
- Cortés, W. (2000). Formación de educadores de adultos. Santiago de Chile: CREFAL. Recuperado de [www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1995-1/articulo2.pdf](http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1995-1/articulo2.pdf)
- Froufe Q, S. (2001). La formación del educador social en Europa. Revista Intercambio, 124-135. Recuperado de [http://www.raco.cat/index.php/Educacio\\_Social/article/viewFile/144586/382758 consulta 24/09/2017](http://www.raco.cat/index.php/Educacio_Social/article/viewFile/144586/382758 consulta 24/09/2017)
- Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal.
- Iregui B, A. (2006). Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia. Santa Fe de Bogotá: Banco de la República.
- Luna A. P. (2000). Capacitación y adiestramiento. México D.F.: González.
- Martínez, L. (2006). Maestros de Escuelas Básicas en América Latina y el Caribe: Hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile: PREAL.
- Organización de las Naciones Unidas (2008). Declaración Universal de los Derechos Humanos. New York: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (2008). Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. New York: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015. Organización de las Naciones Unidas. New York: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1949). Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Informe Final. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1960). Declaración de Montreal. Montreal. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1972). Tercera Conferencia Internacional sobre educación de adultos. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1985). Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Informe Final. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Confitea V). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo Educación para Todos 2005. Educación para todos, el imperativo de la calidad. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009) Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo Educación para Todos 2015. La Educación para Todos, 2000-2015. Paris: UNESCO.
- Parrilla, A. (2001). Entrevista a Meil Ainscow. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. Cuadernos de Pedagogía. 307, 44-49.

- Peñuela, D. (2010). La cuestión docente en Colombia: reforma educativa, función docente y salud laboral. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021. Buenos Aires.
- Pérez Manzano, M., & Massani Enríquez. (2016). Desafíos para la formación continua del educador de adultos. VIII Seminario Internacional de Docencia Universitaria. Cienfuegos: Editorial Universo Sur.
- Prats, J., & Raventós, F. (2005). Los Sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación? Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Ramallo C, L. (2013) Interculturalidad y Conciencia Social en el Aula de E/LE como solución a los Conflictos, al Predominio de unas Culturas sobre otras. Instituto Cervantes Ljubljana.
- República Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional. Ley N° 26206. Recuperado de [http://www.oei.es/historico/quipu/legislacion\\_educativa.htm](http://www.oei.es/historico/quipu/legislacion_educativa.htm)
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. Ley 5929E. Recuperado de [http://www.venezuelaigualitaria.org/Documentos/Ley\\_Educacion.pdf](http://www.venezuelaigualitaria.org/Documentos/Ley_Educacion.pdf)
- República de Bolivia. (2010). Ley de la Educación N° 70 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Recuperado de <http://www.unfpa.org.bo/content/ley-de-educacion-n%C3%B3-70-avelino-si%C3%B1ani-elizardo-p%C3%A9rez>
- República de Chile. (2009). Ley General de Educación. Ley 20370. Recuperado de [file:///E:/Documentos/Descargas/LEY-20370\\_12-SEP-2009.pdf](file:///E:/Documentos/Descargas/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf)
- República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional No. 116. Santafé de Bogotá: Gaceta Constitucional.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Ley 115. Santafé de Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Bogotá: MEN.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de trabajo base de datos Sistema integrado de matrícula. Santiago de Cali: Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de trabajo base de datos del sistema de gestión de los recursos humanos con corte a marzo de 2017. Santiago de Cali: Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali.
- República de Uruguay. (2009). Ley General de Educación. Ley N° 18.437. Recuperado de [http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV\\_Ley18437.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf)
- República del Ecuador. Ministerio de Educación Nacional. (2001). Ley 715. Diario Oficial Imprenta Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá: MEN.
- República del Ecuador. Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075. Diario Oficial Imprenta Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá: MEN.
- República del Paraguay. (1998). Ley General de Educación. Ley N° 1264. Recuperado de [http://www.oei.es/historico/quipu/legislacion\\_educativa.htm](http://www.oei.es/historico/quipu/legislacion_educativa.htm)
- República del Perú. (2003). Ley General de Educación. Ley N° 28044. Recuperado de [http://www.oei.es/historico/quipu/legislacion\\_educativa.htm](http://www.oei.es/historico/quipu/legislacion_educativa.htm)
- República Federativa de Brasil. (1996). Ley de Directrices y Bases de la Educación. Ley N° 9394. Recuperado de [http://www.oei.es/historico/quipu/legislacion\\_educativa.htm](http://www.oei.es/historico/quipu/legislacion_educativa.htm)
- Robalino, M. (2005). Actor o Protagonista. Dilemas y Responsabilidades Sociales de la Profesión Docente. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Rosas, L. (2013). Una experiencia de formación de educadores de personas jóvenes y adultas. México: Centro de Estudios Educativos-Revista Decisiones.
- Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro.
- Yuni, J. Y., & Urbano, C. A. (2008). Condiciones y capacidades de los educadores de adultos mayores: la visión de los participantes. Revista argentina de sociología, 6(10), 184-198. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/269/26961013.pdf>