

Incorporación de sujetos de la EDJA en las realidades interculturales universitarias*

Laura Montero Hagen**

Resumen:

Este ensayo explora la expansión de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) hacia el ámbito universitario, presentando una breve genealogía de la modalidad al respecto. Originalmente, las universidades se enfocaban en formar a los docentes e investigadores de esta modalidad, pero ahora también incluyen a los estudiantes provenientes de la EDJA. La inclusión de estos alumnos representa un desafío, no solo por sus diferentes edades, sino también por sus diversas trayectorias educativas. Esta situación se complejiza con la promulgación de la Ley Nacional de Educación Superior Argentina N° 24.521/95, que permite el ingreso a carreras de grado a estudiantes que no han completado la educación secundaria. En este contexto, la andragogía se plantea como una posible estrategia para facilitar la real inclusión de los sujetos de la EDJA en la vida universitaria, ayudando a superar potenciales conflictos y promoviendo un entorno educativo más accesible a estos nuevos grupos de alumnos.

Palabras Claves: EDJA, inclusión universitaria, andragogía

Summary:

This essay explores the expansion of Youth and Adult Education (EDJA) into the university environment, presenting a brief genealogy of the modality in this topic. Originally, universities focused on training teachers and researchers in this modality, but now they also include students from the EDJA. The inclusion of these students represents a challenge, not only because of their different ages, but also because of their diverse educational trajectories. This situation becomes more complex with the promulgation of the Argentine National Higher Education Law No. 24,521/95, which allows students who have not completed secondary education to enter degree programs. In this context, andragogy is proposed as a possible strategy to facilitate the real inclusion of EDJA

* Recibido: 2024-08-23. Aceptado: 2024-12-09.

** Universidad Nacional de Chilecito. Correo electrónico: lauranmh@yahoo.com.ar

students in university life, helping to overcome potential conflicts and promoting a more accessible educational environment for these new groups of students.

Keywords: EDJA, university inclusion, andragogy

Resumo:

Este ensaio explora a expansão da Educação de Jovens e Adultos (EDJA) no ambiente universitário, apresentando uma breve genealogia da modalidade nesse sentido. Originalmente, as universidades focavam na formação de professores e pesquisadores nesta modalidade, mas agora também incluem alunos da EDJA. A inclusão desses alunos representa um desafio, não só pelas diferentes idades, mas também pelas diversas trajetórias educacionais. Esta situação torna-se mais complexa com a promulgação da Lei Nacional Argentina de Ensino Superior N° 24.521/95, que permite o ingresso de estudantes que não concluíram o ensino médio em programas de graduação. Nesse contexto, a andragogia é proposta como uma possível estratégia para facilitar a real inclusão dos sujeitos da EDJA na vida universitária, ajudando a superar potenciais conflitos e promovendo um ambiente educacional mais acessível a esses novos grupos de estudantes.

Palavras-chave: EDJA, inclusão universitária, andragogia

Introducción:

La educación de personas jóvenes y adultas (EDJA) en el ámbito universitario representa un gran desafío per se. Esta situación se complejiza aún más si consideramos dentro de este grupo de personas, a las que ingresan sin haber terminado la educación formal obligatoria. Enfocarse en este sector poblacional debería implicar no solo adaptar métodos pedagógicos tradicionales, sino también explorar y aplicar nuevas teoría y enfoques educativos, por ejemplo la andragogía.

La andragogía reconoce las diferencias en el aprendizaje entre adultos y jóvenes, además de reconocer las diferencias motivacionales, entre estos sujetos. En este contexto, el pensamiento decolonial cobra relevancia al cuestionar las estructuras educativas establecidas y promover un enfoque más inclusivo y emancipador, del alumno universitario adulto.

Por otro lado, la interculturalidad emerge como un elemento crucial en el ámbito y formación universitaria, donde se debería dar y promover el entendimiento y la valoración entre sujetos y grupos poblacionales disímiles con diversas perspectivas culturales, evitando el choque intercultural que perjudica e invisibiliza a los grupos minoritarios y/o vulnerables.

En este ensayo pretendemos explorar cómo los conceptos de andragogía, interculturalidad y pensamiento decolonial interrelacionados pueden transformar y enriquecer la educación superior, fomentando un aprendizaje más holístico, inclusivo y equitativo para todos los estudiantes universitarios, y particularmente favoreciendo el real acceso de los adultos mayores de 25 años sin educación obligatoria completa.

Evolución en el alcance de la EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos)

Para abordar integralmente la educación de jóvenes y adultos en el ámbito universitario, es esencial comenzar por entender la evolución de la modalidad... La EDJA nace como estrategia educativa remedial, para alfabetizar personas adultas iletradas, con el pasar del tiempo fue evolucionando y ampliándose, hasta convertirse en una modalidad educativa específica que atraviesa diversos niveles educativos, entre ellos el universitario. A continuación, se presenta una sintética reseña genealógica de la conformación y ampliación de esta modalidad.

Marcamos como primer hito histórico la Primera Conferencia Mundial de Educación de Adultos (CONFINTEAS), convocada en 1949. Esta conferencia fue la respuesta de la UNESCO al Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, promulgada en 1948, que plantea la educación como derecho humano universal (Oraá & Isa, 2002).

Para poder cumplimentar con este artículo la UNESCO desde sus orígenes ha tenido la alfabetización como uno de sus ejes fundamentales; y la alfabetización de adultos como una estrategia compensatoria y dignificante de grupos marginados (CREFAL, 2021; Milana, 2018).

Posteriormente se amplió el alcance de la Educación de adultos, a “todo el conjunto de procesos de aprendizaje continuo, formal o de otro modo, mediante el cual las personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollen sus capacidades, enriquezcan sus conocimientos y mejoren su cualificación técnica o

profesional o les orienten en un nuevo rumbo para satisfacer sus propias necesidades y las de su sociedad” (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010, p. 37). Esta ampliación ha ido resignificándose a lo largo del tiempo involucrando variables etarias, socioeconómicas, teóricas y conceptuales (López-Velarde, 2014).

Para tener una dimensión de la progresiva complejidad que fue adquiriendo la temática y el alcance de Educación de Adultos a nivel internacional, se debe hacer un racconto de los planteos finales de las CONFINTEAs: La I CONFINTEA consideraba a la educación de adultos como un elemento de suplencia (realizada en Elsinor, en 1949), mientras que la II CONFINTEA (realizada en 1960 en Montreal) relevaba grandes cambios en el escenario internacional con países en etapas de descolonización y efectos de procesos de modernización en América latina, aunque no se atisban grandes consideraciones en torno de lo educativo. La III CONFINTEA, con sede en Tokio en 1972, sugería que la Educación de Adultos se debía inscribir en el contexto de la Educación Permanente, como un componente específico e indispensable de la educación, donde se aseguren los servicios educativos y reconozca dentro de la órbita de educación de adultos lo que se denominó como “abandono escolar” por parte de niños y jóvenes (ampliando el término a “jóvenes y adultos”), además de remarcar la relevancia de la educación de los trabajadores y la formación profesional. La IV CONFINTEA (realizada en París en el año 1985), tuvo pocos debates teórico-políticos, planteó de manera distintiva a la “andragogía” como enfoque propio de la Educación de Jóvenes y Adultos, también se destacó el papel primordial de la orientación profesional, la necesidad de formación de educadores de adultos, el desarrollo de la investigación, la importancia del desarrollo local y de una planificación descentralizada. La V CONFINTEA, llevada a cabo en Hamburgo en 1997, en sus documentos finales señaló que se había fortalecido a la Educación de Adultos al retomar un aspecto clave desarrollado especialmente por la Educación Popular: el indisociable vínculo entre educativo y lo político, expresado en una relación que establece, entre el progreso centrado en lo humano y la educación, la necesidad de construir una sociedad democrática, justa y participativa con ciudadanía económica y socialmente desarrollada, así como, en el reconocimiento de la alfabetización como derecho humano fundamental. La VI CONFINTEA, reunida en 2009 en la ciudad brasileña de Belém do Pará, destacó la relevancia de la Educación de Jóvenes y Adultos en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Educación

para todos y aquellos vinculados con el desarrollo sostenible, humano, social, económico, cultural y ambiental de las Naciones Unidas abogando por la igualdad entre hombres y mujeres. (Ireland & Spezia, 2014; Milana, 2018)

En la actualidad, la educación permanente, planteada en la III CONFINTEA, ha modificado su perspectiva y ha adquirido características particulares dependiendo del lugar y tipo de población abordada. Por ejemplo, referirnos a Educación Permanente de adultos “en los países ricos se refiere a educación para la tercera y hasta cuarta edad, y en los países pobres se trata de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (...) de jóvenes y adultos mayores de 15 años” (Comboni Salinas & Núñez, 2005, p. 34). Éste cambio de perspectiva ha relacionado directamente el concepto de educación de jóvenes y adultos, con el concepto de educación para todos (analizado en la V CONFINTEA) y educación a lo largo de la vida (que resurge dentro del concepto de educación permanente). (Arteaga, 2016; Belando Montoro, 2017; Comboni Salinas & Núñez, 2005; Esteban, 2005)

Como se puede observar en los párrafos anteriores, la educación de adultos ha sufrido una transformación radical en su conceptualización, puesto que rebasa los estrechos límites de la alfabetización y de la educación primaria y secundaria para adultos y/o para trabajadores (como estrategia remedial). En la actualidad se puede hablar de esta modalidad bajo diferentes enfoques y objetivos. A ello se añade la educación de los bachilleratos abiertos y los sistemas abiertos de educación universitaria. Todas estas ampliaciones en el concepto y alcance de la EDJA, ha ido acercando e introduciendo gradualmente a la modalidad, en los ámbitos universitarios.

Universidades y EDJA

A finales del siglo pasado, los crecientes discursos de democratización política en Latinoamérica dieron lugar a la masificación de la educación superior, eliminando los mecanismos de restricción al ingreso o modificándolos radicalmente (de eliminatorios a nivelatorios) (González et al., 2020). También mediante la promulgación de la Ley Nacional de Educación Superior (LNEs) 24.521, en 1995, se pretende ampliar la vinculación de la universidad con el resto de la sociedad, dándoles un marco regulador a las tareas de extensión y ampliando las injerencias y alcances de las Universidades con el resto de la sociedad. Es precisamente en esta ley donde surge la posibilidad de acceso a

estudios superiores a quienes no hayan terminado la educación obligatoria y tengan más de 25 años (Herrera Albrieu, 2012).

Este cambio no sólo se ve en la ampliación del alcance social, mediante flexibilizar las posibilidades de acceso a la educación “superior”. También se registra en la creciente dinámica que están adquiriendo los planteos y discusiones pedagógicas, epistemológicas y en última instancia filosófica dentro de la academia, en materia de posturas, objetivos, alcances y roles (González et al., 2020).

Las Universidades en Argentina han tomado distintos roles a lo largo de la historia en esta postura ambivalente de construcción/resistencia de los planteos culturales hegemónicos. En un primer momento como baluarte y ámbito esencial de formación y sociabilidad de las elites político culturales en épocas coloniales, donde el acceso a la educación superior estaba restringido a ciertos grupos muy reducidos. Posteriormente (a finales del siglo XIX principios del XX) se convirtió en una instancia clave para la promoción social de las clases medias y hasta cierto punto de los sectores populares (desde mediados-finales del siglo XX), mediante la masificación, y a veces democratización en el ingreso a carreras universitarias (Buchbinder, 2012).

Sin embargo, a pesar de la gran ampliación de la matrícula, ocurrida en el último período, una enorme proporción de estudiantes sigue abandonando sus estudios. Las inquietudes respecto a la relación entre la masificación y la democratización de la educación superior, son equiparables a las diferencias entre “ingreso” y “acceso” (González et al., 2020).

Desde la ampliación de los discursos de inclusión (y su materialización en políticas específicas), se ha abierto el debate sobre el acceso real de distintos grupos al ámbito universitario. La *interculturalidad* en la educación se ha convertido en uno de estos debates, sobre todo en contextos en los que los conflictos político-sociales están relacionados o son asociados, directa o indirectamente, con la presencia en un mismo espacio social de colectivos con identificaciones culturales diversas (Diez, 2004).

Haciendo un paralelismo entre la universidad y la escuela media suscribimos a lo planteado por Novaro:

En términos generales, cualquier situación escolar que uno se imagine, es una situación intercultural, ya que es obvio que la homogeneidad cultural de los grupos no es más que un deseo afortunadamente irrealizable de posiciones ideológicas más o menos reaccionarias. Es un hecho evidente que en la escuela (...) se encuentran distintos sectores sociales, sujetos de diversas procedencias,

de distintas edades y experiencias formativas. En nuestro país es evidente además que los temas de diversidad e interculturalidad no son, definitivamente, una cuestión de las “minorías”. (Novaro, 2006, p. 52)

Donde entendemos la “cultura” como algo complejo y

ligado a las contingencias sociales y los momentos históricos que viven determinados sujetos. [Enfatizando] aquellos significados apropiados o contruidos en contextos cotidianos variables a lo largo de la vida. La eficacia de la cultura concebida como ‘pauta de y para el comportamiento’ queda limitada por la acción del sujeto en contextos sociales específicos. (Rockwell, 1997, p. 28)

Es decir, la diversidad se plantea en situaciones concretas en las que se ponen en juego intereses y conflictos sociales específicos, y donde el tratamiento o abordaje de estas diversidades puede ratificar y reproducir, relaciones de desigualdad y poder (Diez, 2004; Lerner, 2007; Novaro, 2006).

Reconocer la diversidad cultural en las aulas universitarias, desde una posición no hegemónica y de respeto mutuo es vital para evitar la invisibilización y expulsión de grupos minoritarios y/o vulnerables, en estos ámbitos. Situación, esta última, que es una realidad de larga data en nuestras universidades, a pesar de diferentes iniciativas para evitarlo o disminuirlo (García De Fanelli, 2014).

En términos más específicos y restringidos, cuando se habla de la interculturalidad en la universidad se alude a situaciones donde la población que asiste se aleja de los parámetros y estándares tradicionalmente considerados como norma. Uno de estos estándares, que afectan directamente a los alumnos mayores de 25 años, que ingresan sin educación obligatoria completa, es que se da por sentado que cuentan con los conocimientos curricularizados en la educación básica, otro estándar tiene que ver con la validez de sus saberes previos.

Con la universalización de la educación básica (nivel primario y secundario) se empezó a plantear que la función de la escuela es transmitir una cultura, considerada la única legítima y planteada desde los grupos hegemónicos, como requisito para su inclusión en la vida social (Rockwell, 1997).

Los valores y modelos impuestos por los grupos hegemónicos en materia pedagógica, históricamente priorizan los conocimientos científicos en detrimento de los saberes producidos desde la praxis por parte de los sujetos no académicos o carentes de instrucción, como una forma de dominación. Así, los demás conocimientos, son vistos

como anecdóticos, secundarios, carentes de valor o pseudocientíficos (Palumbo & Vacca, 2020).

Freire plantea

la naturaleza política de la educación al sostener que en la relación pedagógica puede reproducirse la opresión, en lo que denomina “educación bancaria”, o favorecerse el proceso de liberación, mediante una educación liberadora, problematizadora o dialógica. (citado por Guelman, 2011, p. 125)

La universidad ha sido y es la institución rectora del conocimiento considerado legítimo y ejerce una vigilancia sobre sus límites y alcances. Aunque, desde la perspectiva decolonial, se entiende que esto constituye un campo de disputa epistemológica y metodológica que abre la posibilidad de expandir esos límites y avanzar hacia la legitimación de otros saberes en el ámbito académico, como por ejemplo los saberes populares (Palumbo & Vacca, 2020). Si bien la discusión epistemológica y sobre todo metodológica sobre la legitimación e inclusión de nuevos saberes, se encuentra muy arraigada en las universidades argentinas, la institución universitaria no ha acompañado este desarrollo con una reestructuración y flexibilización curricular acorde (Greco, 2005; Rinaldi, 2024).

El pensamiento decolonial desafía las estructuras educativas tradicionales y busca transformarlas desde una perspectiva crítica y reflexiva. Esta postura cuestiona cómo el conocimiento ha sido construido históricamente desde perspectivas eurocéntricas y coloniales, naturalizando jerarquías y diferencias que validan algunos saberes y deslegitiman otros que no se ciñen a los criterios del conocimiento científico moderno (Díaz M., 2010).

Pensar en forma decolonial en las universidades es promover la inclusión de múltiples epistemologías y saberes marginados, además de legitimar nuevos actores en este ámbito. En el contexto universitario, esto implica revisar y diversificar los programas de estudio y las técnicas de mediación con el saber, para incluir voces y conocimientos que tradicionalmente han sido excluidos, permitiendo así una educación más inclusiva y equitativa (Díaz M., 2010).

Tal situación demanda de las universidades alternativas novedosas para la real incorporación e integración de los distintos grupos y sus saberes en las aulas. Desde el Ministerio de Educación y la CONEAU se han impulsado desde hace casi una década programas de tutorías y sistema de becas en pos de generar una inclusión y sobre todo

permanencia de nuevos actores en las instituciones universitarias (García De Fanelli, 2014). No analizaremos la eficiencia de estos programas, pero si mencionaremos que la gran mayoría de estas intervenciones no contemplan, o abiertamente excluyen, a los alumnos que ingresaron amparados en el Art7 de la LNES.

A los alumnos mayores de 25 años que ingresan a carreras universitarias sin secundario completo, la norma los habilita a realizar estudios superiores, en función de demostrar que cuentan con la “preparación o experiencia laboral (...) así como aptitudes y conocimientos suficientes” (Ley 24521, 1995 Art 7). Esta norma reconoce otro tipo de saberes aparte del obtenido en la educación formal. No obstante, la validación de esta “aptitud” sigue siendo con el formato y en función de los saberes y habilidades impartidos por la academia tradicionalmente.

Una alternativa para considerar los saberes y particularmente las necesidades pedagógicas y didácticas específicas de los grupos de adultos y particularmente los adultos que por diversos motivos se han alejado del formato tradicional de enseñanza, es la andragogía. La Andragogía es quizás el término de mayor aceptación en la educación de adultos desde su primera explicación realizada por Knowles en 1968, como el concepto que engloba diversas ideas para una teoría del aprendizaje y de la enseñanza sólo para adultos (Caraballo Colmenares, 2007; Silva, 2018).

La andragogía se presenta en este contexto como una nueva forma, al menos en términos de relaciones y formatos pedagógicos, de considerar a los sujetos adultos y sus particularidades en el aprendizaje. Se presenta como un enfoque pedagógico especialmente diseñado para adultos, reconociendo que estos estudiantes tienen necesidades y características de aprendizaje distintas a las de los jóvenes. A diferencia del enfoque pedagógico tradicional centrado en la enseñanza, la andragogía se basa en principios como la auto-dirección, la experiencia previa de los adultos y la aplicación inmediata del aprendizaje en situaciones prácticas. En el contexto universitario, esto implica diseñar programas y métodos de enseñanza que fomenten la participación activa de los adultos en su propio proceso educativo, promoviendo así un aprendizaje más significativo y relevante para sus vidas profesionales y personales (Caraballo Colmenares, 2007; Sánchez Domenech, 2015; Silva, 2018).

La alternativa pedagógica que representa la andragogía también, cobra especial relevancia cuando se considera que en los últimos tiempos es evidente el aumento de la

longevidad humana y el surgimiento de nuevos roles y necesidades laborales donde se valora principalmente la experiencia, y en este sentido es claro que los adultos necesariamente se convertirán en organismos dinámicos y en formación continua (Caraballo Colmenares, 2007).

A modo de conclusión:

En las últimas décadas, en la EDJA se observa una tendencia ampliatoria del concepto y alcance de la modalidad, desde sus inicios hasta la actualidad. Si bien dentro de la modalidad al principio se consideraba a la educación superior como formadora de los alfabetizadores y el ámbito natural de generación de nuevos saberes y herramientas pedagógicas a aplicar posteriormente en EDJA. Actualmente se lo considera como un ámbito más, donde la población abarcada por la educación de jóvenes y adultos puede formarse profesionalmente.

Por su parte las Universidades en Argentina han experimentado transformaciones significativas, impulsadas por procesos de masificación y democratización. Estos cambios han ampliado el acceso a la educación universitaria, eliminando barreras históricas y promoviendo la inclusión de grupos antes marginados. La Ley Nacional de Educación Superior 24.521/95 desempeñó un papel fundamental al establecer un marco regulatorio que expandió las oportunidades de ingreso a la universidad, entre otros a aquellos adultos mayores de 25 años que no completaron su educación obligatoria.

Sin embargo, a pesar de estos avances en la matriculación, persisten desafíos significativos. La tasa de retención estudiantil sigue siendo desigual y la diferencia entre el "ingreso" meramente formal y el "acceso" real efectivo y equitativo a la educación superior, continúa siendo una preocupación. Esto remarca la necesidad de políticas educativas que no solo aumenten la matrícula, sino que también garanticen condiciones equitativas para que todos los estudiantes puedan completar sus estudios con éxito.

En términos de retención universitaria, se ha discutido e impulsado numerosas propuestas y programas de ayuda y acompañamiento. Específicamente considerando algunos de los diferentes grupos minoritarios diversificantes de las poblaciones áulicas, se han propuesto estrategias de contención y acompañamiento concretos. No obstante, por alguna razón se ha dejado fuera de estos apoyos a los ingresantes amparados en el Art. 7.

El debate sobre la interculturalidad y la inclusión de distintos saberes en las Universidades Argentinas es otro aspecto clave de la transformación educativa. Poder reconocer y valorar las múltiples epistemologías y experiencias en los estudiantes, no solo enriquece el aprendizaje académico, sino que también promueve un ambiente educativo más inclusivo y respetuoso con las diferencias culturales y sociales del país. Respecto a este tema podemos indicar que se ha avanzado mucho en materia de discusión teórica, no obstante, es poco lo que se ha materializado en términos de reformas curriculares e institucionales.

En numerosos artículos, declaraciones y normativas se menciona la apertura e integración del pensamiento universitario a nuevos saberes, pero lo que se observa en la práctica es que estos planteos quedan en el mejor de los casos suscriptos a una adaptación, o adoctrinamiento de los actores y saberes disímiles al saber académico clásico. A pesar del tiempo transcurrido y adelantos obtenidos en materia de decolonizar el pensamiento académico tradicional queda mucho por debatir y reestructurar en pos de un verdadero reconocimiento de otros saberes en las universidades.

Visibilizar y considerar las necesidades específicas de los alumnos mayores en general y los mayores de 25 sin educación secundaria completa en particular, representa en las universidades un enorme desafío. Desafío en cuanto a flexibilizar y/o reestructurar las propuestas curriculares y estrategias pedagógicas implementadas, para ofrecer una propuesta acorde a sus necesidades.

En este marco, la andragogía emerge como una respuesta educativa esencial para atender las necesidades específicas de los adultos que ingresan a la educación superior. Esta modalidad pedagógica, centrada en la auto-dirección, la experiencia previa y la aplicabilidad inmediata del aprendizaje, reconoce la autonomía y diversidad de los estudiantes adultos, facilitando un proceso educativo más significativo y relevante para sus vidas personales y profesionales.

Reconocemos que las Universidades Argentinas desempeñan un papel crucial como ámbito de diálogo y construcción de conocimiento diverso. Históricamente han desafiado en numerosas oportunidades las estructuras tradicionales del saber y promovido una educación decolonial, liberadora y democrática que no solo reproduce conocimientos, sino que también los cuestiona y amplía desde múltiples perspectivas. Pero también reconocemos que en los ámbitos universitarios los alumnos que ingresaron amparados en

el Art 7, actualmente tienden a ser invisibilizados. Quizá por la complejidad que representaría para la academia reconocerlos y considerar sus necesidades específicas.

Mirando hacia el futuro, integrar de manera efectiva estas perspectivas y considerar a estos actores puede transformar profundamente el panorama educativo argentino. Fortalecer los vínculos entre la academia y la sociedad, además de promover una mayor equidad educativa y social, son objetivos fundamentales para construir un sistema educativo más justo e inclusivo en el país.

Bibliografía:

Arteaga, N. C. (2016). "La educación de jóvenes y adultos en el contexto internacional. Una mirada en la época de globalización neoliberal". *Revista Boletín Redipe*, 5(12), 75-85.

Belando Montoro, M. R. (2017). "Aprendizaje a lo largo de la vida: Concepto y componentes". *Revista iberoamericana de educación*, 75, 219-234. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/174554>

Buchbinder, P. (2012). *Historia de las universidades Argentinas*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Caraballo Colmenares, R. (2007). "La andragogía en la educación superior". *Investigación y Postgrado*, 22(2), 187-206.

Comboni Salinas, S. C., & Núñez, J. M. J. (2005). "Educación de Adultos en América Latina: Perspectivas en los albores del siglo XXI". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 21-69.

CREFAL. (2021). *Antecedentes históricos | Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe—CREFAL*. Recuperado de <https://www.crefal.org/antecedentes-historicos/>

Díaz M., C. J. (2010). "Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades". *Tabula Rasa*, 13, 217-233.

Diez, M. L. (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad". *Cuadernos de antropología social*, 19, 191-213.

Esteban, J. O. (2005). "La Educación a lo largo de la vida: La Educación social, la Educación escolar, la Educación continua... todas son Educaciones formales". *Revista de educación*, 338, 167-176.

- García De Fanelli, A. (2014). INCLUSIÓN SOCIAL en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151.
- González, G., Nogueira, F., Valle, M. V. del, & Grossi, M. C. (2020). "Trayectorias Educativas en el Marco de la Implementación del Ingreso Irrestricto en una Universidad Argentina". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 2. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.006>
- Greco, M. (2005). Análisis comparado de las políticas de acceso en los sistemas universitarios del Cono Sur. *Propuestas*, 8(12), 167-179. Recuperado de <https://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/1817>
- Herrera Albrieu, . L. (2012). *Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina*. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10336>
- Ireland, T. D., & Spezia, C. H. (2014). Adult Education in Retrospective: 60 Years of CONFINTEA. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561053.pdf#page=113>
- Lerner, D. (2007). "Enseñar en la diversidad". *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. 28 (4). 6-17
- López-Velarde, J. R. C. (2014). "La investigación sobre educación de personas jóvenes y adultas: Las tesis de un concurso latinoamericano". *Educação e Pesquisa*, 40, 699-716. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000014>
- Milana, M. (2018). "El trabajo de la UNESCO sobre la educación de personas adultas y la educación como bien común: Aportes y reflexiones". *Revista Lusófona de Educação*, 42, 147-160.
- Novaro, G. (2006). "Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos". *Cuadernos Interculturales*, 4, 49-60.
- Oraá, J. O., & Isa, F. G. (2002). *La declaración universal de Derechos Humanos*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Palumbo, M. M., & Vacca, L. C. (2020). "Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: Precisiones conceptuales en clave latinoamericana". *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RELMECS)*, 10 (2). Recuperado de <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Relmecse076>
- Rinaldi, S. (2024). La escritura académica en la enseñanza de la ciencia política: Una revisión del caso argentino: Academic writing in political science teaching: A review of

the argentine case. *RES NON VERBA REVISTA CIENTÍFICA*, 14(1), 1. Recuperado de <https://doi.org/10.21855/resnonverba.v14i1.878>

Rockwell, E. (1997). "La dinámica cultural en la escuela". En A. Álvarez (Ed) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Sánchez Domenech, I. (2015). La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y tecnología de la educación de adultos (Tesis doctoral). Universidad CEU Cardenal Herrera, Facultad de Derecho, Empresa y Ciencias Políticas, Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología, Elche, Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10637/7599>

Silva, F. de J. C. (2018). "Andragogía, andragogos y sus aportaciones". *Voces de la educación*, 3(6), 6.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2010). *CONFINTEA VI, Sixth International Conference on Adult Education: Final Report*. Hamburg, Germany: UIL. Recuperado de <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/confintea-vi-final-report>