

Educación permanente, hacer praxeológico del sujeto que aprende

Judith Parejo Febres¹

UNESR. Núcleo Maturín | *jupafe.jpf@gmail.com*

Fecha de recepción; 28 febrero 2023

Fecha de aceptación; 11 abril 2023

RESUMEN

El estudio de la educación permanente desde las prácticas propias de la UNESR, juega papel fundamental en los tiempos que discurren; la emergencia de innovaciones en el campo de la educación andragógica, desde acciones que respondan a las singularidades de cada individuo en estrecha asociación con sus realidades territoriales, que les asuma como agentes transformadores, abre caminos sustantivos, desde la atención de las funciones universitarias. El enorme encargo social que esta utopía encierra, convoca a asumir diversos referentes teóricos, comprender las regulaciones que en esta materia existen; considerar los ensayos que se prueban, gravitando en torno a la andragogía como modo de vida, como cultura emergente. Reflexionar y comprender sinérgicamente las dimensiones educación formal, no formal e informal, debiendo ser entendidas como parte integral de un mismo proceso, asumidos desde posturas epistémicas metodológicas que originen ejercicios críticos y hermenéuticos constantes, con la intención de co-construir conocimientos novedosos, emancipadores y transformadores.

Palabras clave: Educación permanente; Hacer praxeológico; Sujeto; Aprendizaje.

¹ Profesora en Educación Integral, mención Ciencias Sociales. Magister en Educación Robinsoniana. Docente investigadora. Coordinadora de la Línea de Investigación Educación Emancipadora (EGAS). Coordinadora de la Maestría en Educación Robinsoniana. UNESR, Maturín-Venezuela.

INTRODUCCIÓN

La concepción de educación permanente insurge en el contexto de la conferencia convocada por la UNESCO y celebrada en París en diciembre del año 1965, propuesta sustitutiva del término educación continua o continuada, resultante de los intensos debates mundiales enmarcados en la valoración de las exigencias contextuales por educar al ser humano en todas las dimensiones y etapas de su vida. Esta definición pretende aproximar a los jóvenes y adultos sentípensantes a la idea central del debate, a la problematización del asunto de la educación a lo largo de la vida, definido por Elena Adam y Ángel Villarini (2009), como: “(...) la educación en su totalidad, la educación como proceso integral y continuo que abarca toda la vida” (p. 57). Es decir, asumir el proceso formativo como continuum humano. Sin embargo, en relación a educación continua y permanente, encontramos en la actualidad diferentes posturas teóricas que ubican a la primera formando parte de la segunda, por cuanto la educación continua hace referencia a la educación formal y no formal, en tanto, la permanente involucra a estas dos categorías, pero adiciona la informal.

Estas disertaciones promueven un constante ejercicio hermenéutico–crítico que nos aproximan a la valoración y socialización extra e intrauniversitaria del asunto, con la intención de favorecer la transformación de la praxis docente aplicada en y para la formación del adulto, que como ser inconcluso, inmerso en dinámicos movimientos de búsqueda del conocimiento, productor de experiencias enriquecedoras, requiere trascender el adiestramiento impuesto, los contenidos estáticos y estériles, e ir en pos de saciar su curiosidad, expresada en rebelde creatividad. El maestro Paulo Freire convoca insistentemente a lo largo de toda su obra, a los docentes a la “necesaria

eticidad que connota expresivamente la naturaleza de su práctica educativa, en cuanto a práctica formadora”; la ética a la que hace alusión el maestro, es aún más requerida en estos momentos históricos, por cuanto muchos docentes han caído y continúan repitiendo -sin saberlo- el discurso neoliberal que nos conduce al adiestramiento técnico “necesario” que busca ajustar al estudiante a los requerimientos del mercado, más no el mercado a los intereses, potencialidades, curiosidades y sueños del estudiante.

UMBRALES PRÓXIMOS DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE.

Es Félix Adam quien traslada los conceptos de educación permanente y de andragogía al contexto venezolano, motivado por su participación en la segunda Conferencia Mundial de Educación para Adultos, Montreal 1970. Para el autor, el proceso educativo del ser humano se desarrolla a lo largo de toda su vida, no siendo particular ni específico de la niñez o de la adolescencia, por cuanto esta es una necesidad propia del ser humano, como también lo es, de la sociedad. No obstante, y según la historia conocida, a nivel mundial, la educación del adulto no gozaba de privilegios dentro de las agendas gubernamentales, siendo hasta mucho tiempo después, luego de la revolución industrial, que se activan procesos de reflexión e investigación en torno a esta propuesta, así como de sus implicaciones en la formación del sujeto que aprende durante toda su vida. En cada espacio geográfico -nacional, continental, mundial-, la concepción de su sistema educativo estará impregnada por la postura filosófica, política e ideológica instituida, en atención a los fines y propósitos de cada Estado en particular.

La educación del adulto, como derecho humano fundamental y universal, ha sido monitoreada a lo largo del tiempo, por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL), como apoyo al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y de la agenda 2030. Resultando inaplazable, en este sentido, que cada Estado nación a lo interno de sus territorios, priorice sus realidades y necesidades en materia educativa, económica y política, objetivando aquellas que acompañen a un desarrollo socioeconómico y humano sostenible; en el caso venezolano, de ello dependerá la concreción del nuevo republicano, la transformación del Estado, de las relaciones de poder, de la convivencia comunitaria, jugando papel fundamental la flexibilización y adecuación del currículo.

Dentro de la perspectiva de la educación permanente son múltiples los acuerdos y regulaciones supranacionales que en esta materia existen, actuando como ejes articuladores en los programas diseñados para la formación permanente del adulto, según la UIL, estos deben atender los siguientes propósitos: la alfabetización y el desarrollo de habilidades básicas; la formación continua y el desarrollo profesional; el fomento de oportunidades de educación y aprendizaje para la ciudadanía, la educación comunitaria o popular, con miras a asegurar el empoderamiento de las personas, y desde allí impulsar una amplia participación en asuntos diversos de interés social, económico y político. De dichas intenciones me quedo con *el fomento de oportunidades de educación y aprendizaje para la ciudadanía, la educación comunitaria o popular*. Siendo menester de los docentes de ahora, atisbar con claridad matinal, la visión predominante en su ser praxeológico, debiendo ocupar la andragogía posición central en la formación del adulto en la Venezuela contemporánea.

La Declaración de Mumbai la ciudadanía activa y la reforma de la educación superior (1989), publicado por la UNESCO-UIL; la ubico dentro de los antecedentes a considerar en razón de la orientación de este artículo, por cuanto, en esta declaración sitúo como postura de interés lo siguiente:

La educación de las personas adultas es más que un derecho: es una de las llaves de acceso al siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para participar plenamente en la sociedad. Es un concepto sumamente eficaz para fomentar un desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la equidad entre los géneros y el desarrollo científico, social y económico, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. El aprendizaje de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad de géneros, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas. [Documento en línea].

Quedándome de esta cita con la frase *el aprendizaje de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida*, es decir, nosotros facilitadores de los aprendizajes -andragogos-, estamos emplazados a descolonizar nuestra praxis, asumiendo como dice Julio Valdez (2010), que somos constructores del “nosotros” en los ambientes académicos, en la comunidad universitaria y en su periferia “en libertad, respeto, equidad y dignidad” (p. 90). Esta premisa me indica que es posible a través de una educación permanente del adulto, incidir en sus estilos de pensamiento, en sus prácticas ciudadanas y

de relacionamiento social comunitario, llegando a aportar a la transformación de la forma como comprendemos el mundo y de cómo construimos juntos, el conocimiento futuro.

Adicional a ello, en el prólogo del 5to informe Mundial Sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos, UNESCO (2022), se lee, que la educación ciudadana para adultos es uno de los puntos centrales a atender, considerado tema esencial por cuanto este tipo de educación es la “que enseña el respeto por las diferencias, la capacidad de pensamiento crítico y la conciencia de nuestra humanidad compartida, al tiempo que refuerza la participación cívica” [documento en línea]. Este informe muestra los avances y retrocesos agenciados, dejando en evidencia, que el potencial de la educación para la ciudadanía, no ha sido aprovechado plenamente por los países miembros; por tal razón, la UNESCO solicita en cuidado del futuro de la educación, que: “la educación de adultos se incluya plenamente en una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida y que se reconozca como una de las mejores herramientas para afrontar los retos actuales y futuros” (Ob. Cit). La postura *afrontar los retos actuales y futuros* envuelve a mi criterio, la necesaria sistematización de las experiencias en tanto vivencias, a manera de generar conocimientos que apoyen su reflexión de la mano de sus propios actores, y de los otros.

NUESTRO COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN PERMANENTE

A pesar de que hoy día contamos con importantes repositorios que narran los esfuerzos de producción del conocimiento realizados tras el intento de apoyar los avances de la educación permanente como principio orientador del hecho educativo del adulto, tributando a la formulación de teorías, modalidades, métodos, estrategias, entre otros, que, pese a las circunstancias particulares de cada país, posibiliten alcanzar

una concreción lugarizada. Empero, falta mucho camino por recorrer en esta materia, rebotando de manera particular en Venezuela y hacia una universidad como la Simón Rodríguez, en atención a su filosofía andragógica y por su carácter experimental, el encargo de ensayar posibilidades, así como también desarrollar teorías desde procesos de investigación contextualizados, críticos y problematizadores, que den cuenta, desde las experiencias académicas de facilitadores y de los propios participantes (estudiantes), de las diferentes formas u opciones de orientar al adulto hacia el emprendimiento de acciones educativas permanentes, autónomas, autodirigidas, situadas y emancipadoras de su praxis ciudadana social, profesional (teoría) y laboral (práctica), tanto individual como colectiva.

En la actualidad la educación permanente del adulto goza de máximo interés en las políticas públicas de las naciones, siendo el caso venezolano ejemplo de ello, por cuanto, en nuestro país es posible ubicar múltiples opciones para el adulto que aspira y demanda educarse permanente -sin caer en el tema de las realidades materiales internas-, encontrando una amplia oferta, modalidades, oportunidades y situaciones de aprendizaje que van desde su incorporación a cualquiera de los niveles del sistemas educativo venezolano y hasta complejas actividades sociocomunitarias, asambleas, congresos, encuentros comunitarios locales y nacionales que viabilizan la satisfacción del derecho a una educación tanto formal, no formal como informal que afirmen un desarrollo humano integral, en sinergia con nuestras realidades locales. Anhelando a futuro que desde estos intentos podamos desplegar todo el potencial creativo contenido en nuestra gente y nuestros territorios. Es importante que la educación permanente en sus dimensiones no formal e informal, rebase los límites físicos y las barreras institucionales, pero a su vez se nutra de todo el conocimiento

probado, ensayado desde las instituciones universitarias, debiendo ascender de lo nocional a lo concreto, descendiendo nuevamente a lo nocional cuando es devuelto a los territorios.

EL ASUNTO DEL MÉTODO PARA INVESTIGAR SOBRE EDUCACIÓN PERMANENTE

El asunto metodológico entonces es crucial en la tarea que nos ocupa, el relación a delinear el modelo de educación permanente requerido por el pueblo venezolano y sus circunstancias, al respecto Dussel (2009), expresa, a propósito del planteamiento teórico de Marx, que la producción –en todas sus dimensiones-, siempre estará signada constitutivamente por la acción concreta de la sociedad (praxis), es decir, de los modos de vida, de la cultura, de los elementos que la construyen, llámese individuo, familia, organizaciones sociales y económicas, movimientos políticos y sociales:

(...) En efecto, nunca encontramos un hombre “solo” en el que la producción significara un primer acto anterior a toda distribución o intercambio; es decir, anterior a la sociedad, sea la familia, el clan, la tribu. Siempre el hombre forma parte de “un todo mayor”; siempre es ya un “animal político” como lo definía Aristóteles. Es decir, la producción está siempre “socialmente determinada (*gesellschaftlich bestimmte*)”; o de otra manera: toda producción recibe en sus propios momentos constitutivos la marca real de la sociedad. (p. 41).

Aunque el término producción en Marx muchos lo ubican en el contexto económico, realizo su relectura desde la producción del conocimiento humanístico, científico y tecnológico, por cuanto desde Rodríguez con su proyecto de educación popular, del compromiso por la causa social, su

concepto de Toparquía; Marx, al señalar que es necesario captar al ser en su contexto y real naturaleza, o que el pensamiento humano, no es un problema teórico, sino un problema práctico; Freire, con la revolución ética y la educación popular; Gadotti, y su pedagogía de la tierra, la profesión docente y sus amenazas, o la ecopedagogía por la humanización y el desarrollo humano; Gramsci y la creación de la nueva casta intelectual, pedagogía y política, o lo escrito sobre la universidad popular; Galeano y su pedagogía de la soledad, y de la contraescuela; Boaventura de Sousa Santos, y la pérdida de los sustantivos críticos y la relación fantasmal entre teoría y práctica; Dussel desde la pedagogía latinoamericana como instrumento de liberación; o la invitación de Maturana a repensar la educación desde el proyecto país, para el educar ocurre todo el tiempo y se da en la convivencia con el otro, la escucha del otro y de la propia escucha; entre otros autores que intentan proyectar la praxis como fuente primaria para la comprensión desde otro horizonte de los fenómenos sociales.

Por lo tanto, es a través de métodos que consientan la articulación de lo teórico y lo práctico, de modelos epistémicos y pragmáticos que indaguen el saber en lo real, no en lo ideal, probando trascender lo dado, hacia un nuevo devenir contextualmente dinámico, transitorio y humanamente mejor, que sería posible construir nuevos conocimientos que realmente inspiren la transformación del humano y de sus contextos sociales. Métodos como el dialéctico, el crítico, el hermenéutico, el biográfico, entre otros, están llamados a profundizar en esta tarea de impulsar procesos emancipadores, dinámicos, creadores, reflexivos, orientados a la co-construcción de aprendizajes y conocimientos transformadores.

UN ASUNTO COMPARTIDO

Desde mi experiencia particular como facilitadora de los aprendizajes en una universidad destinada al acompañamiento del sujeto que aprende, se observan situaciones adversas que más allá de apoyar el proceso de autodirección de un proceso de formación autónomo del adulto, lo bloquean, confinándolo a praxis pedagógica convencional institucionalizada. Esta praxis invisibiliza, aún más para los adolescentes y jóvenes que ingresan a nuestra institución, las distintas posibilidades de aprender desde sus experiencias y las del otro; contraviniendo y descalificando la posibilidad de asumir sus propios procesos de formación permanente, más allá de los muros institucionales. Freire (2008), diría que:

... quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear la posibilidad de su producción o de su construcción (p. 24).

En otras palabras, debemos enseñar a aprender, a interpretar, a reflexionar sobre la experiencia misma de la vida cotidiana como rica fuente de saberes y haberes consolidados.

Para muchos, la educación permanente solo es posible dentro de las instituciones educativas públicas o privadas, a través de actividades académicas, de investigación e interacción tradicionales, algunas veces planificadas desde el hacer habitual del docente, desde saberes colonizados, a partir de contenidos descontextualizados y sin pertinencia social, con metodologías pasivas que no provocan la reflexión y la participación activa y cooperativa del estudiante, obviando la autocrítica, la valoración,

la retroalimentación y la sistematización de las experiencias formales, no formales e informales que se suscitan en los espacios académicos, laborales, comunitarios, familiares e individuales, olvidando que: “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”. (Freire, 2008, p. 24).

El andragogo entonces debe desarrollar rutinas de reflexión y acción permanente, tanto de sí mismo, de su realidad inmediata, estimulando procesos constantes de autovaloración de aquellos con quienes comparte sus experiencias. Por lo tanto, el facilitador de los aprendizajes debe promover un abordaje crítico multidimensional de las experiencias que pueden transformar las vidas de quienes las vivencian.

Los facilitadores nos encontramos frente a caminos interesantes a transitar, a partir de la inclusión y vinculación en la planificación docente -Acuerdos de Aprendizajes-, de las funciones universitarias: academia, investigación, interacción, social y productiva, debiendo discurrir durante este proceso, no solo por la realidad comunitaria intrauniversitaria, sino ir más lejos y conocer a través de los actores primarios -estudiantes- la realidad social suburbana. Este accionar nos conduciría a la organización, por ejemplo, de redes socioculturales, este último concepto asumido desde la reflexión realizada por el maestro Luis Bigott (2013), quien citando a María Recio nos dice que: “Un sistema constituye un conjunto de elementos interconectados al interior de un ambiente (contexto) que define sus límites; representa un conjunto coherente rodeado normalmente por un ambiente de características físicas, sociales, políticas, culturales, económicas y técnicas” (p. 67).

El tema de las redes socioculturales planteado, resulta muy amplio pudiendo ser objeto de un profundo análisis hermenéutico en otras publicaciones; no obstante, me permito en este instante relacionarlo con la propuesta radical de Iván Illich (1970), la sociedad desescolarizada, en ello la organización de redes del aprendizaje o redes socioculturales, podrían aplicar como estrategia en la realización de la educación permanente del adulto a lo largo y ancho -contexto experiencias- de su vida.

El desarrollo de competencias y habilidades para la autodirección del propio proceso de aprendizaje, favorece no solo la transformación de la praxis del adulto imbuido en procesos de aprendizaje permanentes, sino también, le inducirá hacia la transformación de las relaciones de convivencia a través del trabajo en redes, colaborativo, complementario, inclusivo, participativo, democrático en un clima de respeto y de corresponsabilidad. Una educación permanente que aunque se encuentre inscrita en lo formal-institucional sea capaz de trascender ese horizonte; los adolescentes y jóvenes adultos, requieren del desarrollo de capacidades de autocrítica, de autoevaluación de sus saberes en tanto experiencias, admitiendo estas prácticas llegar a conocer sus estilos y ritmos de aprendizaje, el surgimiento de aprendizajes divergentes, posibilitando su transformación individual progresiva, hasta profundizarlo en la realidad social, su realidad, para transformarla.

APORTE DE LA UNESR AL LOGRO DE ESTA UTOPÍA

El ser humano adulto requiere de posibilidades flexibles que promuevan un aprendizaje situado, contextualizado, autodirigido, problematizador que responda a las necesidades y exigencias tanto individuales como colectivas del adulto

que aprende, quien además y como producto de la carga experiencial que le define, debe vivenciar procesos de desaprender para reaprender, es decir, un proceso reflexivo, crítico, problematizador de la realidad, de lo qué conoce y desde dónde lo conoce, suscitando un movimiento dialéctico, un ir y venir por todas las nociones, por el ideario creado y recreado durante los años precedentes; un ejemplo de ello viene a constituirlo la experiencia que hoy viene construyéndose a través de la modalidad de Estudios Abiertos adelantado por la UNESR, a través de la organización de Comunidades de Aprendizajes a escala nacional, haciendo gala de su filosofía andragógica, filosofía que parte de la premisa de que el sujeto que aprende es capaz de construir sus propios conocimientos, a partir de encuentros interpersonales profundos y participativos, desde la vivencia consciente y deliberada de los involucrados, brotando como fuentes del conocimiento.

Si bien es cierto, que esta modalidad no es nueva en la UNESR, por cuanto data de los años setenta, en sus inicios su aplicación se focalizó en el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), quedando los núcleos en espera de la ampliación de su cobertura, esta modalidad de aprendizaje individualizado y a la vez colectivo, en donde cada quien aprende en especial cuidado de su ritmo y estilo de aprendizaje, también de sus intereses formativos, priorizando contenidos, desarrollando proyectos de aprendizajes, acompañados por continuos ejercicios individuales y colectivos de autovaloración, de reflexión y socialización de saberes, que exciten sinéricamente la auto y coevaluación de sus alcances, compromisos, metas futuras que consientan la replanificación y prosecución.

Igualmente, es cierto que la UNERS guiada por su filosofía andragógica y por su carácter experimental, de manera continua desde su fundación, ha venido innovando en materia de educación permanente del adulto, promoviendo modalidades y estrategias que sin dudas atestiguan la formación ciudadana del participante dentro de ambientes participativos y democráticos, que garanticen el empoderamiento, la emancipación de la praxis humana, la convivencia comunitaria, el desarrollo de habilidades sociales, laborales, económicas y productivas en el adulto en situación de aprendizaje. Las Comunidades de Aprendizajes permiten el traslado a los territorios, de prácticas educativas permanentes, transversalizadas por los principios andragógicos.

Una vez llegada esta modalidad a los núcleos, muchos docentes que eligieron participar, hoy se encuentran en la incertidumbre de cómo transitar esta novedosa experiencia, que les confronta con su propia cultura y con la institucional, en donde la docencia y la investigación se encuentran profundamente enraizada por idearios, que modelan su praxis, jugando papel preponderante en el éxito o fracaso de este ensayo; el desaprender no es tarea sencilla, implica quebrar los nudos críticos que nos atan a prácticas dogmáticas y hasta autocráticas en una universidad pensada para la formación permanente, del adulto que aprende en libertad.

Ya para concluir, y desde mi concepción de la formación permanente del ser humano, implica el estado ideal al cual debería arriba la humanidad en sociedad, como producto de acciones conscientes y reflexivas sobre la importancia de nuestra autoformación; sin embargo, diversas dimensiones juegan papel fundamental en este despertar, cobrando mayor peso, a mi parecer, el cultural. Por lo tanto, hablar de una educación permanente, como hacer praxeológico del sujeto que aprende, exige definitivamente de docentes comprometidos con

la transformación social-cultural y con la ruptura del paradigma que nos mantiene atados a prácticas eurocéntricas devenidas de la modernidad.

Tal vez ha llegado el momento de que en la UNESR se examine en profundidad estas premisas, se estudien, difundan sus contenidos y significados de manera amplia, se consideren regulaciones administrativas en la contratación, formación permanente, supervisión y evaluación del personal docente y de investigación, que más allá de convertirse en una camisa de fuerza que conculque la autonomía del facilitador, sea el epicentro desde donde sea reencausado el hermoso proceso de orientar un aprendizaje autónomo para la libertad, para la emancipación y para la participación protagónica, aproximando al que aprende a la búsqueda interna de cómo aprende, el para qué o porqué lo hace. El adulto en formación permanente hace consciente el poder del aprendizaje, el valor e importancia de la construcción de conocimientos -investigación-, tanto para su desarrollo individual, como grupal hasta llegar a lo colectivo local, regional, nacional e internacional. Intentar reflexionar críticamente sobre la formación permanente del adulto, implica entre otros aspectos soñar con un sistema educativo integral, sinérgico, andragógico crítico que aborde la organización total de la educación formal, no formal e informal.

BIBLIOGRAFÍA

Adam de Guevara, Elena y Villarini, Ángel (2009). *Andragogía. Una antología sobre el pensamiento socioeducativo de Félix Adam*. Editado por: Fundación para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP) y Fundación por una Educación de Calidad. Colombia.

- Adam, Félix (1970). *Andragogía ciencia de la educación de adultos*. Fondo Editorial de la Federación Internacional de Educación de Adultos. Caracas Venezuela.
- Bigott, Luis A. (2013). *Redes Socioculturales. Investigaciones y participación comunitaria*. Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Centro Internacional Miranda. Caracas Venezuela.
- Dussel Enrique (2009). *Política de la liberación. Volumen II. La arquitectónica*. Editorial Trotta, S.A. Madrid España. Disponible en: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/61.Politica_liberacion_arquitectonica_Vol2.pdf.
- Freire, Paulo (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Fondo de Cultura Económica (2006). *Obras reunidas I*. Iván Illich; revisión de Valentina Borremans, Javier Sicilia. México. Encontrado en: [chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgjclefindmkaj/https://josefranciscoescribanomaenza.files.wordpress.com/2015/01/vol-1.pdf](https://josefranciscoescribanomaenza.files.wordpress.com/2015/01/vol-1.pdf).
- UNESCO (2022) *5° informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: educación para la ciudadanía: empoderar a los adultos para el cambio; resumen ejecutivo*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). Encontrado en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381669_spa.
- UNESCO (1989) *La declaración de Mumbai sobre la educación permanente, la ciudadanía activa y la reforma de la educación superior*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). Encontrado en: <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintera/declaracion-mumbai-sobre-educacion-permanente-ciudadania-activa-y>.

Valdez, Julio C. (2010). *Andragogía: una lectura prospectiva.*
Fundación Editorial El perro y la rana. Caracas
Venezuela.