



**Asesor de tesis**

Dr. José Manuel Juárez Núñez

**Sinodales**

Dra. Sonia Comboni Salinas

Dr. Javier Enrique Ortiz Cárdenas

Dr. Adolfo Olea Franco

Mtro. Adalberto Ruiz de la Peña



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD XOCHIMILCO**

---

---

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA  
EDUCACIÓN**

**Diagnóstico de necesidades de formación de educadores de la  
educación básica de adultos en los estados de Guerrero y Nuevo  
León**

**Tesis que para optar por el grado de maestra en  
Desarrollo y Planeación de la Educación presenta**

**Gladys Añorve Añorve**

**Director de tesis**

**Dr. José Manuel Juárez Núñez**

México, D.F., diciembre 2010

Con cariño a mis amigas Alma Rosa Hernández, Marcia Sandoval y Marilú Camarena+ por su paciencia y cariño incondicional, al ser coautoras de mi vida.

A mis amigos Adalberto Rángel y José Luis Martínez, por enseñarme a comprender que el “mundo no es, está siendo.” (Freire)

Mi agradecimiento a Laura Álvarez Manilla, José Manuel Juárez y Sonia Comboni por su valiosa ayuda para surcar los obstáculos definatorios de mi vida académica y profesional.

Agradezco especialmente a Esmeralda J Viñals por su profesionalismo editorial, cariño y aliento en la reconfiguración de mi vida.

A Marina Miranda, Carmen Campero y Malú Valenzuela por luchar en convertir en realidad el sueño de romper la “cultura del silencio” de las personas jóvenes y adultas excluidas del derecho de una mejor calidad de vida.

A integrantes de la RED EPJA que hicieron posible esta investigación.



**Asesor de tesis**

Dr. José Manuel Juárez Núñez

**Sinodales**

Dra. Sonia Comboni Salinas

Dr. Javier Enrique Ortiz Cárdenas

Dr. Adolfo Olea Franco

Mtro. Adalberto Ruiz de la Peña



**Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Xochimilco**

---

---

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA  
EDUCACIÓN**

**Diagnóstico de necesidades de formación de educadores de la  
educación básica de adultos en los estados de Guerrero y Nuevo  
León**

**Tesis que para optar por el grado de maestra en  
Desarrollo y Planeación de la Educación presenta**

**Gladys Añorve Añorve**

**Director de tesis  
Dr. José Manuel Juárez Núñez**

México, D.F., diciembre 2010

Con cariño a mis amigas Alma Rosa Hernández, Marcia Sandoval y Marilú Camarena+ por su paciencia y cariño incondicional, al ser coautoras de mi vida.

A mis amigos Adalberto Rángel y José Luis Martínez, por enseñarme a comprender que el “mundo no es, está siendo.” (Freire)

Mi agradecimiento a Laura Álvarez Manilla, José Manuel Juárez y Sonia Comboni por su valiosa ayuda para surcar los obstáculos definatorios de mi vida académica y profesional.

Agradezco especialmente a Esmeralda J Viñals por su profesionalismo editorial, cariño y aliento en la reconfiguración de mi vida.

A Marina Miranda, Carmen Campero y Malú Valenzuela por luchar en convertir en realidad el sueño de romper la “cultura del silencio” de las personas jóvenes y adultas excluidas del derecho de una mejor calidad de vida.

A integrantes de la RED EPJA que hicieron posible esta investigación.



## Contenido

Introducción.....	11
Capítulo 1. Marco teórico.....	18
1.1. Enfoques en torno a los conceptos de necesidades y formación en la práctica educativa con personas jóvenes y adultas.....	18
1.2. Necesidades o capacidades: un debate necesario .....	19
1.2.1. Necesidades, derechos y políticas sociales .....	31
1.3. Aproximaciones al concepto formación. Bases para la comprensión de la práctica educativa de los educadores de personas jóvenes y adultas en la Educación Básica .....	34
1.3.1 Aproximaciones al concepto de práctica educativa con la población joven y adulta.....	45
1.3.2 El educador de personas jóvenes y adultas y la práctica educativa .....	71
Capítulo 2. Marco de referencia .....	84
2.1 Apuntes para una economía global.....	84
2.1.1 Economía, desarrollo, educación y necesidades en el México .....	93
2.1.2 Economía y Pobreza en la globalización .....	100
2.1.3 Subdesarrollo y necesidades sociales. El caso mexicano .....	104
2.2 Educación de personas jóvenes y adultas, ¿campo u objeto en construcción, derecho ciudadano, bien o aspiración?.....	116
2.2.1 La educación de adultos una política educativa internacional.....	127
Capítulo 3. Política educativa nacional para las personas jóvenes y adultas.....	154
3.1 Antecedentes y desarrollo de la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) en México .....	154
3.1.1 Situación de la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) y la educación básica para personas jóvenes y adultas (EBPJA) en México .....	199
3.1.2 Principales programas de la Educación Básica de Adultos en México .....	206
Capítulo 4. El problema de formación de educadoras para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas .....	227
4.1. Necesidades de formación de asesores de jóvenes y adultos del Instituto Nacional de Educación para los Adultos .....	237
Capítulo 5. Metodología de trabajo. ....	245
5.1. Principales indicadores de contexto del Estado de Guerrero.....	245
5.1.1 Contexto político y económico.....	245
5.1.2. Contexto educativo .....	248
5.1.3 El INEA en la entidad.....	250
5.1.4 Formación de figuras operativas.....	255
5.2 Estado de Nuevo León.....	257
5.2.1 Contexto político y económico.....	257
5.2.2 El contexto educativo .....	259
5.2.3 El INEA en la entidad.....	263
Cuadro 20. Datos por coordinación de zona .....	264
Jóvenes y adultos atendidos <sup>18</sup> .....	264
Total.....	264
5.2.4 Formación de figuras operativas.....	265

5.3. Procedimiento metodológico .....	268
5.3.1 Tipo y diseño de investigación .....	268
5.3.2. Método.....	269
5.3.3. Hipótesis de trabajo .....	269
5.3.4. Variables y categorías de análisis .....	270
5.3.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de información y fechas de aplicación .....	272
5.3.6. Población bajo estudio y criterios de selección .....	273
Capítulo 6 Presentación y análisis de los principales resultados obtenidos .....	275
6.1 Análisis cuantitativo .....	275
Ocupación.....	285
Campo de estudio .....	288
Antigüedad como asesor.....	290
Número de personas jóvenes y adultas atendidas.....	294
Programas que atienden .....	296
Capacitación .....	299
Contenidos de capacitación .....	301
Modalidad de capacitación .....	304
6.1.1 Discusión de datos cuantitativos perfil socio-demoográfico de los educadores de la educación básica para personas jóvenes y adultas.....	337
6.2 Análisis cualitativo.....	340
6.2.1 Discusión de resultados del análisis cualitativo y necesidades de formación desde la perspectiva de los educadores en educación básica de personas jóvenes y adultas. 38	
Conclusiones .....	44
Bibliografía .....	51
Anexo.....	72
Relación de cuadros .....	75
Esquemas .....	78
Gráficas .....	79

## Introducción

*Por una persona experta en crear espacios para el dialogo y en facilitar el proceso de dialógico en el que se construye posibilidades para un mundo más.*

México cuenta con 32.5 millones de personas jóvenes y adultas mayores de quince años que no ha concluido su educación básica y que los diferentes gobiernos han atendido con políticas compensatorias o supletorias y por tanto con una educación ubicada en la marginalidad del sistema, su oferta descansa, en la mayoría de los casos, en la participación voluntaria de los educadores más que en profesionales formados específicamente para dirigir procesos de aprendizaje con la población joven y adulta.

En esta perspectiva, la Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas que se ofrece se caracteriza por ser un servicio educativo con múltiples problemáticas que obedecen a varias situaciones entre las que destacan:

- Las políticas compensatorias o remediales que estatalmente se dirigen a esta población sin atender las causas originales de las diferentes problemáticas.
- La organización y políticas propias de la institución que a nivel nacional es la encargada de los servicios educativos para la población joven y adulta (INEA).
- El bajo perfil de las y los educadores encargados de dirigir los procesos educativos tanto por su formación, origen, necesidades y deseos.
- Un programa de Educación Básica para personas Jóvenes y Adultas basado en competencias y que, por tanto, requiere que quienes lo operan en la práctica posean ciertas competencias que actualmente no poseen.
- Las precarias condiciones laborales en las que las y los educadores desarrollan los programas educativos para la población joven y adulta.
- Los bajos presupuestos destinados a este servicio educativo.

- La escasa o nula oferta de formación específica dirigida a los educadores que dirigen los procesos educativos de la Educación Básica para Adultos.
- El privilegio, dado a nivel nacional, a las metas sobre los procesos de aprendizaje.
- La escasa investigación de este campo, en comparación con la educación destinada a niños o la educación superior.

Lo anterior, hace que la Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas se constituya en una práctica educativa que manifiesta una serie de quehaceres educativos que no necesariamente corresponden a los requerimientos actuales que demanda esta población, lo que obedece justamente a la poca importancia que se confiere a este campo dentro del Sistema Educativo Nacional. La poca importancia acordada al campo de la Educación para Jóvenes y Adultos se refleja en los insuficientes análisis e investigaciones que hay en comparación con los generados en otros ámbitos de la educación o niveles educativos.

En este sentido, resulta importante realizar una investigación que dé cuenta de las necesidades de formación que tienen los educadores de la educación básica para personas jóvenes y adultas considerando su perfil. Las principales consideraciones a este respecto deben ubicarse en diversos niveles interconectados directamente.

El primer nivel nos conduce a tomar en cuenta su abordaje desde la perspectiva del microsistema social, el cual enfrenta los siguientes desafíos:

- Implementar un diseño curricular diversificado y flexible que busque responder a las necesidades e intereses de las personas jóvenes y adultas, así como a los desafíos de la sociedad actual.

- Crear las condiciones necesarias para garantizar el acceso a la educación básica de la población mayor de quince años que ha sido excluida y que se calcula 32.5 millones<sup>1</sup> con personas formadas para atender estos procesos.
- La incorporación de miles de jóvenes a los sistemas informales de educación así como al mercado de trabajo requieren de profesionales que faciliten procesos de aprendizajes significativos y pertinentes a sus contextos.
- Lograr una mayor organización y participación ciudadana de los diversos grupos sociales para gestionar el mejoramiento de sus condiciones de vida, para defender sus derechos, así como para impulsar procesos democráticos en las diferentes esferas de la vida cotidiana.

El segundo nivel considera la perspectiva que los propios educadores, la cual en general se centra en las siguientes necesidades:

- a) Mejorar sus condiciones laborales.
- b) Construir su identidad social como educador.
- c) Profesionalizar su ejercicio como educador.
- d) Mejorar su calidad de vida.

Finalmente, el último nivel se refiere a la necesidad de consolidar la educación de las personas jóvenes y adultas como campo de estudio, para lo cual se requiere:

- Promover la investigación del campo en general y de la formación de asesores en particular.
- Sensibilizar a las instituciones para que promuevan la investigación en este campo, en particular al campo de la formación de educadores, pues desde la década de los años 90, cuando se comienza a prestar atención, a la fecha, solamente se han realizado trece investigaciones sobre el tema.

---

<sup>1</sup> La cifra total se desglosa de la siguiente manera: sin secundaria completa 14.9 millones, 11.7 millones sin concluir la primaria y 5.9 que no saben leer y escribir (Poder Ejecutivo, 2001: 224). Aún no se ha fundamentado esta disminución tan rápida de las cifras, respecto a las de 1995, la cual aunque resulta inexplicable, para este estudio nos reservamos una interpretación.

- Conocer las prácticas educativas que caracterizan el hacer pedagógico y social de los educadores del campo.
- Asignar presupuestos que para la investigación.
- Contar con un referente claro sobre los perfiles de los educadores de personas jóvenes y adultas.

Ahora bien, la educación básica para personas jóvenes y adultas, se sabe bien, es una acción social compensatoria que se dirige a mayores de quince años que no concluyeron primaria y/o secundaria y que, por diversas razones a lo largo de la historia de este país, quedaron excluidos del sistema educativo. Actualmente se ofrece en dos modalidades: escolarizada y abierta. La primera es impartida en general por docentes adscritos a las diferentes Secretarías de Educación estatal; mientras la segunda se basa en la solidaridad social, lo que implica una diversidad de educadores con diferentes perfiles que impactan en la calidad del servicio educativo otorgado.

De ahí el interés de establecer como objeto de estudio la necesidad indagar sobre las necesidades de formación de los educadores de personas jóvenes y adultas en México, pues es un asunto que reclama atención desde hace más de veinte años, lo cual no excluye las reflexiones y el debate que en la actualidad genera este tema. La presente investigación adquiere importancia en tanto que pretende contribuir a conformar el campo de estudio de la educación de personas jóvenes y adultas, a fin de obtener una caracterización del perfil de los educadores y de ofrecer orientaciones generales que coadyuven a la generación de políticas y acciones de formación específica para atender con calidad a la población destinataria.

Por lo expuesto, el propósito de este estudio fue dar respuesta a las preguntas centrales de investigación a lo largo del capitulado que conforma la tesis:

*¿Qué necesidades de formación manifiestan los educadores de la educación básica para personas jóvenes y adultas en los estados de Guerrero y Nuevo León a partir de su práctica educativa?*

*¿Con qué formación específica sobre la educación básica de las personas jóvenes y adultas cuentan los educadores del Instituto Nacional de Educación para Adultos en los estados de Guerrero y Nuevo León?*

*¿Hacia dónde se debe orientar la formación de educadores de la educación básica para las personas jóvenes y adultas desde una política educativa integral?*

De ahí que nos propusimos como objetivos generales:

1. Realizar un diagnóstico del perfil y necesidades de formación de los educadores del programa nacional de Educación Básica para las personas jóvenes y adultas en dos entidades del país: Guerrero, y Nuevo León.
2. Ofrecer orientaciones sobre las cuáles políticas dirigidas a la formación de las y los educadores de la educación básica de persona jóvenes y adultas podrían instrumentarse a partir de la identificación de las necesidades propias de los actores de este proceso educativo, los programas de la EBPJA, las políticas educativas y los planteamientos internacionales en el contexto del México actual.

Los objetivos particulares se orientan a:

- Caracterizar el perfil de los educadores responsables de dirigir procesos de aprendizaje en la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas en Guerrero y Nuevo León.
- Identificar las necesidades de formación de las y los educadores de Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas de Guerrero y Nuevo León para la instrumentación de los programas correspondientes.
- Proponer líneas generales de análisis que incidan en las políticas públicas para la generación de programas de formación para los educadores de la EBPJA.

Con relación a la estructura del documento, a continuación se presenta una sinopsis general de cada capítulo.

El capítulo uno presenta algunas concepciones de quienes han abordado y definido las necesidades desde varias perspectivas, ello nos permite comprender y argumentar desde el marco teórico, la relación que guarda con la educación básica de personas jóvenes y adultas y las respuestas diseñadas e instrumentadas desde las actuales políticas del desarrollo social.

Dado que el objeto de estudio de esta investigación son las necesidades de formación de los educadores de la educación básica de las persona jóvenes y adultas (EBPJA), en este capítulo se presenta la evolución teórica del concepto de formación que permite comprender el tipo de formación que se instrumenta en el campo de la educación en general, en este sentido, se abordan los principales elementos constitutivos de la práctica educativa, pues a partir de esta es que los educadores expresan sus necesidades.

El capítulo dos proporciona elementos de comprensión en torno a la economía global en sus diferentes niveles de concreción, así como las políticas sociales que se aplican para el caso mexicano, situación que lleva a reflexionar sobre la educación como un derecho reconocido en diferentes políticas educativas internacional y nacional.

El capítulo tres es un apartado que considera la situación de la educación de personas jóvenes y adultas como campo general, y de manera específica, analiza las condiciones de la educación básica dirigida a la población mayor de quince años que no ha concluido el nivel de educación básica en México.

El capítulo cuatro, es resultado de la sistematización de bibliografía especializada derivada de investigaciones y artículos en los que se hace alusión a la formación de educadores de personas jóvenes y adultas, así se identifican algunas aportaciones que desde la década de los ochenta realizan de manera indirecta o directa algunos teóricos del campo, quienes comienzan a reconocerla como una necesidad; hasta en la actualidad donde ciertamente existe un mayor número de investigaciones aunque insuficientes en torno a este objeto de estudio.

En ese sentido, dicho capítulo presenta de manera detallada las discusiones existentes en torno al problema de la formación de educadores de personas jóvenes y adultas, en general,



y en particular los de la educación básica, recuperando las necesidades señaladas por los principales teóricos del campo.

El capítulo cinco, alude al procedimiento metodológico, se presenta el tipo de investigación realizada y el diseño de investigación por el que optamos, también exponemos el planteamiento del problema, los objetivos la justificación, hipótesis de trabajo y las variables de estudio, así como las técnicas y los instrumentos para la recolección de datos.

Procedemos a explicar los principales indicadores de contexto que retomamos para centrar el estudio en dos Estados de la República Mexicana: Guerrero y Nuevo León, concretamente los de tipo socioeconómico y el educativo, priorizando el papel del INEA en la entidad, así como las acciones de formación que realiza con los educadores de la educación básica en la entidad.

En el capítulo seis, se presentan el análisis de los principales resultados obtenidos cuantitativos y cualitativos de la información recabada de la población bajo estudio en ambas entidades federativas, ello como resultado del procesamiento de datos, misma que se ofrece a través de cuadros, gráficas y esquemas. Asimismo se presenta la discusión de los resultados, contrastados con el marco teórico y referencial a los que arribamos.

En el apartado de las conclusiones se presentan los principales hallazgos y recomendaciones derivadas del estudio, así como los aspectos más relevantes que pueden contribuir a orientar políticas dirigidas a la formación de educadores de persona jóvenes y adultas en la educación básica, sobre todo si se desea influir en los datos que se reportan. Finalmente, se encuentra la bibliografía y los anexos de esta investigación.

## **Capítulo 1. Marco teórico**

### **1.1. Enfoques en torno a los conceptos de necesidades y formación en la práctica educativa con personas jóvenes y adultas**

Al nacer, hombres y mujeres traen consigo necesidades, capacidades y aspiraciones que son inalienables a su naturaleza; con ellas se desarrolla como ser humano desde su nacimiento hasta su muerte. Su realización y satisfacción se da en tres grandes procesos, todos ellos interrelacionados socialmente, de ahí la dificultad de determinar sus límites.

Un proceso es el propio, consigo mismo; uno segundo, a través las interrelaciones que establece con los demás y, finalmente, su relación con la naturaleza y su aprovechamiento; es decir, desarrollo de un ser humano abarca diferentes áreas: individual o personal, social o comunitaria y laboral, en tanto esta última implica una relación con la naturaleza para obtener algún satisfactor.

En estos procesos interrelacionados, hombres y mujeres realizan acciones intrínsecas para fortalecer sus capacidades, resolver sus necesidades y realizar sus aspiraciones; lograrlo lleva al ser humano a establecer interrelaciones con la naturaleza y con los y las demás, por lo que su vida se ve configurada por diferentes dimensiones: ecológica, tecnológica, económica, sociocultural, política, ética, científica y espiritual; mismas que se manifiestan de diversas formas a partir de las características de cada sociedad y del momento histórico en el que se acceden a los satisfactores. Esto significa que en cada sociedad, se evidencian distintas maneras de operar las dimensiones, por lo que en algunos momentos pareciera que las necesidades, capacidades y aspiraciones también son distintas en cada momento histórico.

Hoy día, en todo el mundo se habla de necesidades y capacidades mínimas que han de cubrirse por ética humanitaria, ello significa que es una responsabilidad pública. En este sentido, la responsabilidad de lograrlo corresponde del Estado a través de sus políticas sociales. Es así que la educación en general es una de ellas y bien a bien, no hay claridad por qué y cuándo surge como necesidad o capacidad, en qué contexto es una u otra, o bien, para qué. Estas incógnitas llevan a explorar las implicaciones que tiene esta imprecisión

sobre las políticas sociales, específicamente las acciones educativas dirigidas a las personas jóvenes y adultas que se encuentra en situación de exclusión.

Por lo anterior, con el objeto de comprender las necesidades y capacidades y su relación con los derechos y las políticas sociales, para ello, en el presente trabajo, se reflexiona sobre los conceptos de necesidades y capacidades, a partir de su inclusión como ejes del desarrollo, por lo tanto se retoman los planteamientos de las agencias internacionales como el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, los planteamientos de Agnes Héller, Nussbaum, Len Doval y por supuesto a Amartya Sen Kumar, cuyos debates y discusiones apuntan a la construcción social, donde el eje del desarrollo es el respeto a los derechos humanos en la satisfacción de las necesidades

## **1.2. Necesidades o capacidades: un debate necesario**

Tradicionalmente se percibe que las necesidades humanas tienden a ser infinitas y dinámicas; que cambian constantemente; que varían de una cultura a otra, y que son diferentes en cada periodo histórico. Existen otras voces que opinan lo contrario, que son únicas inalienables y universales. Sin embargo, al analizar los diferentes conceptos son perceptibles los errores conceptuales que existen en los diferentes discursos en boga.

Otra perspectiva argumenta que, las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables, son las mismas en todas las culturas y periodos históricos. Lo que cambia, a través del tiempo y de las culturas, son las maneras o los medios utilizados para la satisfacción de las mismas. Esto conlleva, en este trabajo a definir las necesidades,<sup>2</sup> no sólo como carencia, sino también como una potencialidad o fuerza que mueve.

De esta forma, consideramos que las necesidades fundamentales son: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación y recreación, identidad, libertad. Éstas son derechos universales de hombres y mujeres. Su satisfacción implica tener presentes las dimensiones que configuran a la humanidad.<sup>3</sup> En la actualidad, la manera en que se satisfacen las necesidades está determinada principalmente por la dimensión

---

<sup>2</sup> El concepto de necesidad proviene del término *necestas*, del latín *necesse* (inevitable), asimismo éste último deriva del prefijo *ne* (no) y el verbo *cedere* (parar).

<sup>3</sup> La ecológica, tecnológica, económica, sociocultural, política, ética, científica y espiritual.

económica, misma que históricamente se ha colocado por encima de las demás, lo que provoca que en todos los modelos de desarrollo económico, social y tecnológico, millones de seres humanos tengan problemas para acceder a la satisfacción de sus necesidades fundamentales.

Hoy, ante los grandes avances, se hacen planteamientos internacionales y nacionales tendientes a buscar la satisfacción de las necesidades fundamentales de una manera integrada y equilibrada en el marco de un proceso de desarrollo, lo que significa, la movilización de hombres y mujeres capaces de propiciar las condiciones que permitan que las personas puedan vivenciar ese desarrollo desde muy temprana edad; con el objeto de que se desarrollen en forma sana, independiente y participativa lo que sentaría las bases para un nuevo orden social.

La idea de distinguir el concepto de necesidad y el de capacidad data desde los Epicúreos y Estucos quienes ya hacían planteamientos para tratar de clasificarlas en función a su origen. Sin embargo, debido a que no es nuestra tarea hacer un recorrido histórico y exhaustivo de cómo se ha transformado el concepto de necesidad, hasta llegar a las nuevas concepciones que hoy se debaten, únicamente se recuperan los planteamientos que sirven para comprenderlos en este nuevo orden mundial, por lo que en este trabajo se recupera a Agnes Heller, Martha Nussbaum, Len Doval y Amartya Sen; por supuesto, dentro de este debate, están las agencias Internacionales de Desarrollo y los organismos de las Naciones Unidas, específicamente la Organización Internacional del Trabajo quien a inicios de la década de los setenta, incorporan el enfoque de las necesidades básicas para promover el desarrollo.

El concepto de desarrollo en las sociedades denominadas del Tercer Mundo o países en desarrollo, se caracteriza por las grandes desigualdades entre los propios países, comunidades y localidades. Reconocer esta heterogeneidad mundial, supone el reconocimiento de grandes desigualdades tanto en necesidades básicas como en sus

satisfactores y en su acceso. Por ello, el enfoque de necesidades básicas,<sup>4</sup> es hoy un tema recurrente en las agendas gubernamentales, para lo cual se diseñan políticas sociales.

Pero, ¿Qué son las necesidades? Al respecto, existen diversos planteamientos que se pueden clasificar en dos grandes enfoques:

1. Universalista y esencialista. Aquí los teóricos piensan que hay las necesidades inalienables a cualquier ser humano independientemente de su historia y cultura. Así por ejemplo los psicólogos la conciben como “impulsos que surgen instigados por un estado de tensión del sujeto frente a una carencia específica”. Este es el criterio de la jerarquía de necesidades de Maslow (necesidades fisiológicas: alimento, abrigo, agua, descanso, sexo; necesidad de seguridad del “yo”; necesidad de pertenencia; necesidad de libertad e independencia).
2. Relativista. Representada por dos perspectivas, los teóricos dicen que no existen o definen las necesidades de acuerdo a los contextos particulares de las sociedades. Así por ejemplo, desde la antropología se define a la necesidad humana como “aquello que es condición necesaria para la existencia del ser humano en un tiempo y espacio determinado. Siendo además condición necesaria para que una sociedad exista a través del tiempo. Además, señala que ciertas políticas nacionales despojan a los individuos de su identidad al no contemplar su pasado histórico y su entorno cultural. De acuerdo con ambas perspectivas:
  - a) En la primera están los teóricos, quienes señalan que las necesidades no pueden tener intenciones universalistas o esenciales, porque implica, olvidar las particularidades de cada cultura que se reflejan en actitudes paternalistas que asumen en las instancias encargadas de aplicar las políticas sociales.
  - b) En la segunda se encuentran aquellos que dicen que los conceptos en los discursos y recomendaciones sobre las políticas sociales, tales como

---

<sup>4</sup> Son aquellas necesidades humanas mínimas para asegurar la subsistencia de una persona y al mismo tiempo, o indispensables para el desarrollo de un país en el contexto actual de la globalización y sobre ellas existe una responsabilidad pública.

necesidades, desigualdad, pobreza, dependen del sujeto que hace la evaluación.

Como representantes del primer enfoque, que niega las posiciones relativistas, se ubica las posiciones de una teoría de las necesidades humanas elaborada por Len Doval y Ian Gough quienes sostienen que las necesidades humanas se construyen socialmente, pero también son universales, al mismo tiempo desestiman que las aspiraciones que se derivan de preferencias particulares de individuos y de su medio cultural puedan considerarse como tales necesidades. Estos autores establecen una distinción entre necesidades básicas y necesidades, entre ellos está Martha Nussbaum<sup>5</sup>, quien se fundamenta en la filosofía aristotélica, Len Doval, quien se adhiere a una visión Kantiana y por otro lado, Agnes Heller, quien a partir de la interpretación de la teoría Marxista, llega al concepto de necesidad ligada necesariamente al tema del valor.

Nussbaum en su planteamiento sobre necesidades parte de dos supuestos: el primero consiste en afirmar que siempre los seres humanos reconocen a otros como humanos, a pesar de las diferencias de tiempo y lugar; el segundo se refiere a que existe un consenso general y ampliamente compartido sobre ciertas características cuya ausencia significa el fin de una forma de vida humana. La autora referida<sup>6</sup> señala que es fundamental identificar las funciones y capacidades del ser humano ya que son el punto de partida de las políticas sociales, pues es responsabilidad del gobierno desarrollar el mínimo de **capacidades**. Para identificarlas, propone una lista de funciones humanas.<sup>7</sup> En ella, se reflejan tanto los fines como todo lo que supone la vida humana.

Entre las funciones humanas básicas que Nussbaum reconoce como necesidades básicas, destacan las siguientes: poder vivir; tener buena salud, estar suficientemente alimentado, tener alojamiento y libertad de movimiento; evitar el dolor innecesario y perjudicial, tener experiencias placenteras; usar los cinco sentidos, imaginar, pensar y razonar; relacionarse con personas y cosas, amar a quienes nos aman y se preocupan de nosotros, sentir pena por

---

<sup>5</sup> Nussbaum, Martha (1998) “Capacidades humanas y justicia social. En defensa del esencialismo aristotélico”, en Riechmann, Jorge (comp.) *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad* (Madrid: Los Libros de la Catarata), pág. 58

<sup>6</sup> Id., pág. 60

<sup>7</sup> Reconoce, que la lista es muy vaga pero que es mejor a no tener nada. Id., pág. 61

su ausencia; Formarse una concepción del bien y comprometerse a una reflexión crítica acerca de la planificación de la propia vida; vivir con y para otros, reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, comprometerse en varias formas de interacción familiar y social; vivir preocupado por animales, plantas, y el mundo de la naturaleza; reír, jugar, disfrutar de actividades recreativas; vivir la propia vida y la de nadie más en el propio entorno y contexto<sup>8</sup>. Éstas, según ella, son lo suficientemente amplias como para incorporar diferencias culturales y sociales. Además, plantea que si no se consideran las necesidades básicas esenciales, se rechaza la posibilidad de construir una teoría de la justicia distributiva necesaria para la implementación de las políticas públicas.<sup>9</sup>

La perspectiva de Martha Nussbaum genera debates en torno a cómo las necesidades esenciales pueden incorporar las diferencias culturales. Por otro lado, si bien no está a discusión tener buena salud, lo que sí está en la mesa de debate es la confusión conceptual al definir la necesidad desde sus funciones y satisfactores.

Al respecto Len Doval,<sup>10</sup> señala que la palabra “necesidad” se usa como categoría particular de metas pensadas como universalizables. Para ello la distingue de las metas referidas a lo que las personas quieren o desean, las cuales responden a su contexto. Dice que la humanidad tiene metas universales que corresponden a las necesidades básicas, y que es necesario alcanzarlas para que no sufran un daño específico y objetivo. En ese sentido, según Doval, las necesidades básicas son precondiciones universalizables que posibilitan la participación activa de hombres y mujeres en las formas de vida que han elegido y reconoce como necesidades básicas: la salud y la autonomía personal; pues sostiene por ejemplo, que para que las personas puedan actuar responsablemente deben contar con una buena salud, caracterizada por tener determinada capacidad física y mental consistente en la posesión de un cuerpo que esté vivo, gobernado por todos los procesos causales relevantes, y deben tener asimismo la competencia mental para deliberar y elegir. La competencia y la capacidad de elección constituyen el nivel más básico de autonomía personal.

---

<sup>8</sup> Id., p. 71

<sup>9</sup> Id., pág. 72

<sup>10</sup> DOVAL, Len (1998). A theory of human need. En Brock, Gillian (ed.) *Necessary goods, our responsibilities to meet others' needs*. New York. Rowman & Littlefield Publisher. Págs. 157-172.

Por lo anterior, Doval considera que la salud y la autonomía personal son precondiciones para que los seres humanos puedan actuar, independientemente de su entorno cultural. Señala que la salud física puede definirse en forma negativa, esto es, como aquello sin lo cual sería imposible tener una expectativa de vida y cuya ausencia provocaría la aparición de enfermedades físicas que pueden ser conceptualizadas en términos biomédicos.<sup>11</sup>

En cuanto a la autonomía, Doval señala tres ámbitos de comprensión, los dos primeros se refieren a la individualidad propia del ser humano, en tanto la tercera está vinculada a sus relaciones con los demás y el contexto en el que vive:

1. El primero, ubica la comprensión que las personas tienen de sí mismas, de su cultura y de lo que se espera de éstas en ella.
2. El segundo se relaciona con la capacidad psicológica que tienen los hombres y las mujeres para crear sus propias opciones.
3. Por último, el tercero se refiere a las oportunidades objetivas que permiten que una persona actúe o deje de actuar.

Así, Doval ubica que la autonomía está íntimamente relacionada con la educación formal y, de acuerdo a su planteamiento, sus niveles mínimos pueden describirse con las siguientes características: las personas tienen la capacidad intelectual para fijar metas de acuerdo con su forma de vida; poseen la suficiente confianza en sí mismos para desear actuar y participar en la vida social; pueden formular fines consistentes y son capaces de comunicarlos a los otros; las personas perciben sus acciones como propias; tienen la posibilidad de comprender las restricciones que dificultan o impiden el logro de sus metas; pueden sentirse responsables de las decisiones que toman y de sus consecuencias.<sup>12</sup> Así, al igual que la salud, la autonomía personal puede darse en forma negativa, esto es, resaltando el daño objetivo que resultaría si las características mencionadas no se dieran.

---

<sup>11</sup> Id., p. 159

<sup>12</sup> Id., p. 160



Por su parte, Agnes Héller<sup>13</sup> señala que los hombres y mujeres nacen sin ningún atributo, a excepción de aquello que requieren para su desarrollo biológico; sin embargo, hace hincapié en la naturaleza social del hombre y la estructura cotidiana, así como en las ideas de valor consensuadas objetivamente como regulatorias de la sociedad. Agnes Héller desde su visión como socióloga, define a la necesidad como una categoría social transhistórica en la que reconoce tres momentos de la necesidad:

- a) el de las necesidades en cuanto a tales;
- b) el de la relación subjetivo-psicológico con las necesidades; y
- c) la relación atributiva con las necesidades.

Héller, en su planteamiento de las necesidades radicales, está incluyendo los deseos o aspiraciones, mismas que se instalan en el momento de una relación subjetivo-psicológica, por ello, éstas no necesariamente se convierten en necesidades sociales, aunque lo que las satisface es siempre un producto social que implica la cultura y la moral, y sólo pueden ser satisfechas cualitativamente, lo que desde su punto de vista implica una serie de problemáticas. De lo que desprende que, las diferencias de las necesidades manipulables, las cuales se satisfacen con objetos cuantificables que se adquieren con dinero, así como la prevalencia de estas necesidades, cancela la heterogeneidad en la medida en que se traducen en una sola necesidad que es la de tener.

Las necesidades radicales, que según Héller constituyen la riqueza social, son: la libertad, la conciencia, la socialidad, la objetivación y la universalidad. Estas necesidades radicales se manifiestan en todo ser humano, por ello son necesidades genéricas aunque adquieren formas diferentes dependiendo de la situación concreta de los particulares, de su espacio y tiempo; es decir, de su historia y de la forma en la que ha de ser satisfecha la necesidad en la situación concreta. <sup>14</sup>

Por su parte, Amartya Sen crítica a la economía del bienestar y centra sus aportaciones a la importancia del desarrollo de las potencialidades humanas; piensa que desde la economía es

---

<sup>13</sup> HELLER, Agnes (1996). Una revisión a la teoría de las necesidades. Barcelona, ediciones Paidós.

<sup>14</sup> Id., págs. 153-182.

factible desarrollar las capacidades de las personas para incrementar sus opciones de vida. Así, plantea que lo más importante en la teoría de las necesidades es el modo que tienen las personas para acceder a los bienes y servicios que satisfacen dichas necesidades, lo que implica darle importancia a la necesidad del tener, sobre todo si se recuperan los planteamientos marxistas en torno a la Teoría del valor. En este sentido, para Amartya Sen lo que tiene un valor intrínseco para la vida son las capacidades, más que los bienes,

Para Sen, las capacidades comprenden todo aquello que una persona es capaz de hacer o ser, en ese sentido, las necesidades son parte de las capacidades. En esta lógica, el bienestar se incrementará en tanto las personas son capaces de entender, alimentarse y elegir.

Este enfoque de las capacidades tiene algunas implicaciones: en primer lugar, la consecuencia más importante es, que este enfoque ha conseguido producir cambios en los conceptos de desarrollo económico y economía del bienestar. El bienestar consiste en desarrollar las capacidades de las personas. Desde este enfoque, es posible hablar de desarrollo cuando las personas son capaces de hacer más cosas, no cuando éstas son capaces de comprar más bienes o servicios.

En segundo lugar, Sen establece que las cuestiones de género son parte integral de los procesos de desarrollo. Reconoce que los bajos niveles de desarrollo económico afectan de manera diferenciada a hombres y a mujeres y que las políticas de desarrollo no son neutrales en cuanto al género. Así, Sen expone que en el interior de los hogares, las mujeres y los hombres no tienen el mismo acceso a los cuidados de salud y nutrición. De esto se desprenden algunas conclusiones a la hora de plantear políticas.

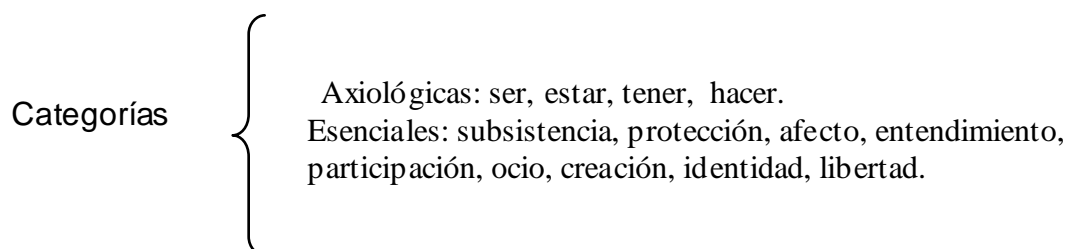
En tercer lugar, Sen se dio a la tarea de estudiar las causas del hambre en el mundo; sus conclusiones son importantes desde el punto de vista de las políticas económicas: el hambre no se produce por una insuficiente producción de alimentos. Las hambrunas pueden ser el resultado de una insuficiente producción, pero ésta es consecuencia de unos pobres o injustos mecanismos de distribución. Así, los problemas de distribución son en mayor medida la causa del hambre, contradiciendo los principios de la teoría económica tradicional.

Una cuarta consecuencia de la aplicación del enfoque de las capacidades se refiere a la forma en que se mide la pobreza. Para Sen, el incremento de los ingresos no implica un incremento del bienestar, ya que la mayoría de los hogares no son plenamente cooperativos.

15

En la actualidad existen diferentes formas de interpretación sobre las necesidades y capacidades para el diseño de políticas sociales, donde las instituciones sociales juegan un papel determinante en la asignación de necesidades.<sup>16</sup> Sen reconoce al igual que Héller, la libertad y la vida.<sup>17</sup>

Por otro lado, a mediados de los años 80, en el Desarrollo a Escala Humana, las necesidades se definen como “carencias y potencialidades individuales y colectivas” que derivan en un “sistema en el que las mismas se interrelacionan e interactúan”<sup>18</sup>; las clasifica en categorías axiológicas y esenciales. Estas evidencian los cuatro aspectos en los que hombres y mujeres requieren su plenitud:



Como se puede observar, si bien estas necesidades son individuales, para ser satisfechas se interrelacionan entre sí, de tal manera que las necesidades agrupadas en la categoría axiológica se convierten en satisfactores, entendiendo por esto “formas de ser, tener, hacer y estar,”<sup>19</sup> lo que significa que ser, tener, hacer y estar son necesidades y la manera en que se dan los convierte en satisfactores. Por otro lado, a largo de la historia estas necesidades

---

<sup>15</sup> Amartya Sen se convierte en uno de los teóricos (en el plano de la conceptualización, operativización y diseño de metodología) del Desarrollo Humano. En 1990 aparece el primer Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD, Sen es consultor de la ONU y trabaja en la construcción del Índice de Desarrollo Humano.

<sup>16</sup> MIER Bueno, Leonardo. “Una aproximación a las necesidades básicas a partir del planteamiento de Amartya Kumar Sen” En: <http://www.cedhj.org.mx/articulos%20necesidades%20basicas%20AK>, pág.1, consultado el 27 diciembre 2009

<sup>17</sup> HELLER, Agnes (1979). La revolución de la vida cotidiana” Editorial Materiales, Barcelona. pág. 23

<sup>18</sup> Id., pág. 26

<sup>19</sup> Id., pág. 41

no cambian, por lo cual se consideran fundamentales, pero cada cultura y sistema económico adopta diferentes formas para satisfacerlas.

Al respecto, Amartya Sen<sup>20</sup> formula un planteamiento centrado en las capacidades humanas que influyen en el enfoque del desarrollo humano, el cual, según el PNUD<sup>21</sup>, consiste en la libertad que gozan los individuos para elegir entre distintas opciones y formas de vida. Los factores fundamentales que permiten a las personas ser libres en ese sentido, son la posibilidad de alcanzar una vida larga y saludable, poder adquirir conocimientos individual y socialmente valiosos, y tener la oportunidad de obtener los recursos necesarios para disfrutar un nivel de vida decoroso. Estos factores son las aportaciones de Sen y las centra en aquello que tiene un valor intrínseco para la vida más que los bienes que adquieren un valor a partir de un beneficio personal. De esta forma llega al concepto de capacidades y señala “que comprenden todo aquello que una persona es capaz de ser o hacer”. El ser capaz de estar bien nutrido, leer o escribir y comunicarse, tomar parte de la vida comunitaria son capacidades.

En esa perspectiva el Desarrollo Humano no sólo es un indicador, sino que se refiere de manera amplia a las capacidades que pueden y deben desarrollar los seres humanos para construir ciudadanía. En concordancia con esta visión, Jacques Delors señaló que: “La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI”<sup>22</sup>. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y coincide con otra noción (...), la de la sociedad educativa, en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar capacidades del individuo”.

Ahora bien, es de señalar que existen múltiples críticas a la teoría de las capacidades de Sen en tanto que se centran en el sujeto como individuo y no como un ser social, por lo que diversos teóricos, entre ellos Evans, Stewart y Deneulin Gore<sup>23</sup> señalan la importancia de

---

<sup>20</sup> En: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/sen.html> consultado el 27 diciembre 2009

<sup>21</sup> PNUD (2002) Consejo Asesor del Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2002 consultado el 23 de febrero 2010 en [http://www.undp.org.mx/spip.php?page=article\\_area&id\\_artide=881](http://www.undp.org.mx/spip.php?page=article_area&id_artide=881)

<sup>22</sup> DELORS J. La educación encierra un tesoro, consultado el 23 de septiembre del 2009 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

<sup>23</sup> GORE, Charles, "Irreducible Social Goods and the Informational Basis of Amartya Sen's Capability Approach", en: *Journal of International Development*, IX (1997), pp. 245-246.

ampliar el enfoque de Sen para incluir los entornos grupales, dado que estos son inherentes al desarrollo de los sujetos en una sociedad.

Los entornos a los que aluden estos teóricos son los referidos a contextos institucionales y contextos grupales; estos últimos a su vez se subdividen en "capacidades grupales" y "capacidades colectivas".

Gore señala que aunque Sen evita caer en el atomismo, su propuesta es individualista en virtud de que considera que los objetos de valor son aquellos que las personas poseen, es decir, son propiedad de los sujetos. Gore, en cambio, propone que existen ciertos bienes sociales que no pueden ser reducidos a ocurrencias individuales. Estos "bienes sociales [son] irreductibles" en tanto que suponen un trasfondo de significación que habilita una cierta comprensión común de las relaciones interpersonales y su lugar es una comunidad lingüística o cultural. Continuado con Gore, algunos rasgos de los contextos institucionales que envuelven a los individuos pueden ser asimilados a bienes sociales irreductibles: "Estas características incluyen los sistemas de las normas morales (formales e informales, explícitas y tácitas) que definen la legitimidad de las acciones y las sanciones normativas; los esquemas interpretativos y los modos de discurso (incluyendo las reglas semánticas y retóricas del lenguaje) a través de los cuales el sentido de las acciones es comprendido y discutido, y las maneras posibles y deseables de ser-estar con otros son imaginadas; y los modos del gobierno, que definen los sistemas de las relaciones de poder a través de los cuales las cosas se hacen. Estos tres sistemas, juntos, son los contextos centrales que delimitan y permiten la actividad humana y, al mismo tiempo, se constituyen a través de esa actividad"<sup>24</sup>.

Estos tres sistemas son el marco normativo que habilita y brinda significado a las prácticas humanas y que, a su vez, es modificado y rediseñado por la acción de los individuos y de los colectivos. Como dice Gore, el reconocimiento del valor de los contextos institucionales "depende de una manera particular de considerar a las personas como seres sociales:

---

<sup>24</sup> GORE, Charles, "Irreducible Social Goods and the Informational Basis of Amartya Sen's Capability Approach", en: *Journal of International Development*, IX (1997), pp. 244.

agentes intencionales y reflexivos que persiguen propósitos –egocéntricos y vinculados a las vidas de otros– basados en comprensiones compartidas”<sup>25</sup>.

Por su parte Peter Evans<sup>26</sup> asevera que el ámbito institucional-social no necesariamente coincide exactamente con el ámbito grupal-colectivo; argumenta que las colectividades son un vínculo indispensable entre los individuos y el contexto social. Por su parte, Gore insiste en que los contextos institucionales incluyen los esquemas interpretativos que hacen posibles diferentes maneras imaginadas de estar con otros; así, los grupos son una instancia de los contextos institucionales. En este sentido, "las formas de asociación disponibles están determinadas culturalmente. Los miembros de las asociaciones pueden elegirse entre ellos, pero rara vez pueden tener alguna influencia cuando se trata de la influencia y del estilo de su asociación."<sup>27</sup>

Tanto Gore como Stewart coinciden en que los individuos no tienen un control absoluto sobre sus elecciones, sino que los grupos a los que pertenecen –o los contextos institucionales en los que se mueven– influyen decisivamente en la constitución y revisión de lo que las personas consideran valioso. "Como cada uno es miembro de múltiples grupos a través de su vida estos influyen inmensamente en las elecciones de la gente... Los grupos también influyen sobre las personas a la hora de decidir cuáles capacidades convierten en funcionamientos.”<sup>28</sup>

Con relación a las capacidades colectivas, introducidas por Evans, se refieren a las colectividades organizadas, como los consejos, sindicatos, partidos, organizaciones civiles..., es decir son asociaciones voluntarias en las que se producen interacciones que posibilitan la construcción de valores y preferencias compartidas, componentes básicos de su identidad y su lucha por alcanzarlos.

Las capacidades colectivas que desarrollan en las asociaciones voluntarias coadyuvan en el aumento de poder y de libertad en sus miembros. Continuando con Evans, este autor

---

<sup>25</sup> Ibid,

<sup>26</sup> EVANS, Peter (2002), "Collective Capabilities, Culture and Amartya Sen's Development as Freedom", en: *Studies in Comparative International Development*, XXXVII, 2 p. 54-60.

<sup>27</sup> WALZER, Michael, (2004) *Razón, política y pasión*, Madrid: Antonio Machado, p. 21

<sup>28</sup> STEWART, Frances, (2005) "Groups and Capabilities", en: *Journal of Human Development*, VI pp. 185-204.

considera que las acciones colectivas son refuerzos a los contextos institucionales para conseguir un desarrollo de libertades básicas; en particular, de la capacidad de tomar parte de la vida social. Empero, también tiene un valor inherente en la constitución de la identidad y de las metas que son dignas de ser perseguidas por los sujetos.

En el trabajo que se realiza con las personas jóvenes y adultas, la necesidad individual es considerada como el estado de un individuo respecto a los medios necesarios o útiles para su existencia y desarrollo. En ese sentido, una necesidad social es el estado de una sociedad respecto de los medios necesarios y útiles para su existencia y desarrollo y de cada uno de los sujetos que la integran, y, continuando con los planteamientos de la teoría de las capacidades, la educación es el medio a partir del cual es posible construir las condiciones para alcanzar los medios necesarios y útiles para la existencia de las personas, siempre y cuando se desarrollen las capacidades individuales, colectivas y grupales.

### **1.2.1. Necesidades, derechos y políticas sociales**

Con base en lo que hasta ahora hemos expuesto, las necesidades y/o capacidades deben tener una atención particular si partimos de las políticas públicas. De esta manera, referirnos a las necesidades y capacidades de las personas obliga a una pregunta interesante: ¿los individuos tienen el derecho de exigir que sus necesidades sean satisfechas o sus capacidades desarrolladas?

Al respecto hay tres posiciones sobre la relación que guardan las necesidades y las capacidades con los derechos.

- a) La primera de ellas se refiere a la incorporación de las necesidades dentro de un esquema de derechos llamados de bienestar. Así, una teoría de la justicia comprende el establecimiento de derechos a las libertades, como el derecho a la vida, a la libertad de expresión, de asociación, entre otras. Pero también la teoría necesita incorporar ciertos derechos, que en términos generales suelen denominarse de bienestar, como el derecho a la salud, la educación, la vivienda, la alimentación, entre otros.

- b) La segunda posición critica el punto de vista de la primera, al decir que sólo los derechos a las libertades son universales, y sólo la no-interferencia en las acciones de las personas -mientras éstas no dañen a terceros- debe suscitar correspondientes obligaciones. Esto debido a que primero, para cumplir las exigencias de los derechos de bienestar es necesario intervenir en los derechos a las libertades de los otros, por ejemplo violentando el derecho de utilizar íntegra y libremente el fruto del trabajo por la obligación de pagar impuestos. Así, es difícil combinar el nivel de bienestar económico con una libertad irrestricta de intercambio en el mercado. Además, el respeto a los derechos que amparan las libertades debe generar obligaciones en el Estado y en los demás ciudadanos. Esto significa que la violación de un derecho debe generar una demanda por parte del que la ha sufrido, y un castigo para aquel que no ha cumplido la respectiva obligación.
- c) La tercera posición, si bien no comparte el primer argumento de la segunda, ya que es simplemente de carácter económico, reconoce las dificultades que presenta el segundo argumento, es decir, la falta de relación entre los derechos y las obligaciones. Además de la falta de adecuación entre los derechos y las obligaciones, destaca un problema: hay una relación asimétrica entre la existencia de necesidades básicas y la posibilidad de exigir el respeto a los derechos. Es prácticamente imposible que los pobres tengan acceso a las instancias legales pertinentes. Sin embargo, los defensores de esta posición no concluyen que las teorías de la justicia deban dejar de lado los derechos de bienestar.

Cuando las personas no tienen cubiertas sus necesidades básicas, evidentemente reflejan una carencia de poder y, por tanto, se colocan en una situación vulnerable, sobre todo si como señala Héller su satisfacción está dada por el valor de tener para estar dentro del intercambio comercial o la negociación política.

Una manera de evitar que las personas que se encuentran en una situación de pobreza extrema no sean vulnerables consiste en ofrecerles beneficios que puedan aceptar o rechazar, esto se hace mediante las políticas sociales. Lo que supone que los gobiernos tienen que rebasar las políticas sociales que tienen una intencionalidad asistencialista y ofrecer un abanico de oportunidades para que tengan la capacidad de elegir o de rechazar



aquello que se les ofrece. El cambio más importante consiste en reconocer que una persona tiene la capacidad de elegir.

Al respecto, Doval diría que está ligada a la necesidad de autonomía, puesto que permite que las personas puedan sentirse responsables de las decisiones que toman y de sus consecuencias. Eliminar las situaciones de vulnerabilidad constituye una obligación tanto de las instituciones que implementan políticas sociales como de los ciudadanos. El cambio del lenguaje de los derechos a las obligaciones quizá permita que las instituciones encargadas de satisfacer las necesidades básicas tengan una actitud activa y responsable, y no se conformen con sentir pasivamente que cumplieron con la demanda de un derecho.

En México esto parece un tanto lejano; la exigencia de los derechos pareciera responsabilidad de quien hasta ahora no sólo no cubre las necesidades básicas, por iniciativa propia o por la falta de atención de las instituciones, pues esto va más allá de los límites de la capacidad, no sólo personal o individual para realizar acciones para satisfacerlas, sino además habrá qué agregar que no está claro –por falta de información o de formación, que no de necesidad o capacidad– para la mayoría de “necesitados” qué está dentro de sus derechos, y a quiénes exigirlos.

Si bien es cierto que las políticas públicas hacen énfasis en la atención de los más desprotegidos, también lo es que la capacidad de atención es rebasada en gran medida por los enormes rezagos en diferentes ámbitos, desde la administración de recursos y su distribución, hasta la planeación y su cumplimiento a mediano y largo plazo de las acciones conducentes en materia de atención social.

Si partimos del estado de la educación como una necesidad “para el desarrollo de las capacidades individuales”, encontramos que aunque las estadísticas reflejan que la cobertura de la demanda es al 100% en todo el país, los demandantes atendidos no son todos los que encontraríamos si se hiciera un análisis puntual sobre la población con necesidades educativas o con necesidad de desarrollar capacidades individuales. Encontraríamos que las necesidades educativas rebasan en gran medida la capacidad de atención de las instituciones responsables, No obstante, aunque se contara con los

mecanismos para dar cobertura a esta necesidad en particular, la vinculación de la educación con el resto de los ámbitos sociales no tendría mayor impacto.

En otras palabras, dadas las condiciones de opacidad y falta de coadyuvancia de las propias instituciones educativas, aún si se diera el caso de cubrir en su totalidad la demanda real de las necesidades en educación, no sólo de formación, los demandantes tampoco verían complacidas las exigencias de acceso a un trabajo, vivienda, seguridad social, seguridad comunitaria, entre otras necesidades. En este sentido, muchos de los demandantes, al encontrarse en grupos de jóvenes y adultos, no tendrían resuelto sino un aspecto mínimo de lo que plantean instancias internacionales y autores destacados como lo mínimos suficiente para alcanzar una vida sin necesidades.

Schmelkes<sup>29</sup> asevera que la principal preocupación de la educación de adultos “no debe ser la de las necesidades básicas de aprendizaje, sino la de las necesidades básicas en general y de los adultos en situación de pobreza en particular. La educación de adultos debe preguntarse primero qué realidad hay que transformar y después, qué puede hacer la educación para hacer que esa transformación sea de mayor calidad.” En ese sentido, se plantea lo básico como lo fundamental; las necesidades no se reducen, sino que se complejizan, de manera que determinar las habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen el núcleo de lo que el ser humano requiere; según Lavín “encontrar el camino de la dignidad básica como ser humano libre y a la vez comprometido con su sociedad”.<sup>30</sup>

### **1.3. Aproximaciones al concepto formación. Bases para la comprensión de la práctica educativa de los educadores de personas jóvenes y adultas en la Educación Básica**

Desde la década de los ochenta, las transformaciones nacionales e internacionales originaron la discusión de un sinnúmero de temas: éticos, políticos, estéticos, entre otros en los cuales ganaron fuerza aquellos enfoques de orden tecnocrático y administrativo –

---

<sup>29</sup> SCHMELKES, Silvia, (1996) *Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina*. En Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. UNESCO, OREALC, CEAAL, Tarea, Lima, Perú. P. 18

<sup>30</sup> LAVÍN, Sonia (1987). *Centros de Educación Básica Intensiva: las enseñanzas de una experiencia innovadora cancelada*. En Picón, Cesar y Daniel Schugurensky (Compiladores) Educación Básica para Adultos: experiencias y prospectiva en México. Tomo I. OEA, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México. P. 226

calidad de la educación, eficiencia terminal, modernización, habilidades docentes-. El tema de la formación se colocó para su análisis en la mesa educativa, pues como dice Honoré,<sup>31</sup> significó un horizonte de estudio intelectual y formativo; aunque ciertamente en otros, el concepto fue encasillado sin previo análisis y se impuso como panacea en la educación en general y en particular en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas.

El proceso formativo de las personas jóvenes y adultas en Educación Básica conlleva una reflexión crítica sobre una realidad histórica compleja que dificulta su conceptualización: Como señala Díaz: “aunque es muy fácil hablar y utilizar el término formación, a la vez es muy complicado, y prácticamente imposible, precisar qué intentamos decir con él. [...] Formación es un término usado habitualmente en el discurso educativo contemporáneo; se utiliza para referir lo que se promueve en el alumno (formación escolar), lo que se pretende desarrollar en los profesores (formación docente) y también se emplea para lo que está vinculado a la investigación (formación de investigadores). Existen otros planteamientos en los que el término formación es utilizado y apoyado con adjetivos tales como: formación crítica, formación integral. Estas cuestiones indudablemente reclaman efectuar un análisis más detallado sobre el significado que puede asumir dicho término.”<sup>32</sup>

No es suficiente que en la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EBPJA) hablemos de formación como una condición necesaria del educador o educadora, sino que además es importante reconocer la trayectoria histórica del propio concepto, confrontarlo y relacionarlo con el contexto mismo del debate. Para ello se requiere revisar a los teóricos que admiten dentro de sus planteamientos a la formación, destacan: Comenio, Kant, y otros quienes en cierta forma proporcionan elementos tendientes a precisar a la formación como una categoría histórica: Herbart, Herder, Hegel y Gadamer. Cada una de estas posturas supone una visión que va desde las ideas de la paídea clásica, la ilustración, el romanticismo, el historicismo, el humanismo y la teoría crítica, dichas ideas resaltan la condición de hombre, formación y sociedad.

---

<sup>31</sup> HONORÉ, B. (1980). Para una teoría de la formación, Narcea, Madrid, España,

<sup>32</sup> PACHECO, T y DÍAZ, A. (1993). El concepto de formación en la educación universitaria, Cuadernos del CESU No. 31 UNAM México, Págs. 47 y 48

Desde la EBPJA, al trabajar el tema de la formación de educadores de personas jóvenes y adultas se pretende conformar un lenguaje a partir de la acción comunicativa, donde ésta se vea enriquecida tanto por las mismas relaciones contextuales en las que se desarrolla en la práctica educativa como por las formas de producción de conocimiento de la misma formación. Esto supone en palabras de Yoselesvky, un rastreo reflexivo de las diferentes perspectivas y enfoques multirreferenciales de la formación, a fin de identificar su sentido original, el quehacer de los educadores de personas jóvenes y adultas, donde cruzan una multiplicidad de procesos de apropiación constitutivos de los actores sociales y, de manera más diferenciada, una serie de procesos formativos guiados por la institución. Es el caso del currículo del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).<sup>33</sup>

Para hacer el rastreo de la formación, en primer lugar, se analizarán las principales influencias que dieron origen a la racionalidad occidental. En un segundo momento, se revelará el debate sobre la concepción y sentido de la problemática de la formación para lo cual se abordarán distintos autores y contextos que influyeron para que la formación se instalara en el debate educativo.

Como punto de partida, en consideración al planteamiento de Comenio, quien hace alusión a la formación en tres capítulos de su obra *Didáctica Magna*, sienta las bases de lo que se entendería como tal al mismo tiempo que da sentido a quienes se dedican a ella. En su planteamiento respecto a este tema es posible percibir una mezcla entre las ideas humanistas y seculares y la religiosidad propia de la edad media, éstas últimas cuestionadas por el propio autor.

Entre las ideas religiosas de Comenio está equiparar a la humanidad con Dios y colocarla por encima de cualquier otra criatura de la tierra al señalar: “El hombre es la criatura postrera, la más absoluta, la más excelente de todas las criaturas.”<sup>34</sup> “Claramente se desprende de lo dicho que el hombre está colocado entre las criaturas visibles para que sea: I Criatura racional, II Criatura señora de las criaturas y III Criatura imagen y deleite de su

---

<sup>33</sup> Sobre todo en el sentido que señala Honoré “la formación es por sí misma formadora, al engendrar sus propias superaciones. Op. Cit., pág. 9

<sup>34</sup> COMMENIO, J. A. (1988). *Didáctica Magna*. Porrúa México., p 7

creador. Estos tres elementos se entre enlazan de manera que no puede admitirse entre ellos separación alguna, porque en ellos se asienta la base de la vida presente y futura.”<sup>35</sup>

Después de reconocer al hombre como ente racional superior, Comenio plantea el conocimiento y la razón como medios para que la humanidad realice su superioridad; así, en el segundo capítulo leemos “Los dictados de la razón nos afirman que criatura tan excelsa como lo es el hombre, debe estar necesariamente destinada a un fin superior al de todas las demás criaturas; a saber, que unida a Dios, cúmulo de toda perfección, gloria y bienaventuranza, goce con Él eternamente de la gloria y beatitud más absolutas.”<sup>36</sup> Para lograr esto, Comenio plantea la necesidad de conocerse (idea retomada de los griegos) y es justamente esta idea humanista la que marca la diferencia con ideas del Medievo; en el capítulo IV explícita: “Conocerse, regirse y encaminarse hacia Dios, tanto a sí propio como a todas las demás cosas con uno mismo, son los tres grados de la preparación para la eternidad”.<sup>37</sup>

En ese mismo capítulo escribe “Conviene formar al hombre si debe ser tal”; en él da un peso importante a la disciplina. En ese sentido reconoce la necesidad de que “nadie puede creer que es un verdadero hombre a no ser que haya aprendido a formar a su hombre; es decir que esté apto para todas aquellas cosas que hacen al hombre.” “Será conveniente que todo formador de la juventud conozca bien el fin, la materia y la forma de la disciplina, para que no ignore por qué, cuándo y de qué manera emplear una beneficiosa severidad.”<sup>38</sup> En este sentido Comenio incorpora otro elemento a la formación para considerarla como un acto de prevención que se da en un proceso paulatino que debe iniciarse en la juventud bajo la conducción de un formador, porque es el tiempo en que se cultivan los intelectos internos; así, en el mismo capítulo señala: “La formación del hombre se hace muy fácilmente en la primera edad”<sup>39</sup> y ofrece seis justificaciones:

---

<sup>35</sup> Id., p. 8

<sup>36</sup> Id.

<sup>37</sup> Id., p.21

<sup>38</sup> Id., p.20

<sup>39</sup> Id., p. 24

- 1) la incertidumbre del presente;
- 2) que el hombre pueda recibir instrucción antes de cualquier acción;
- 3) que todo resulta más fácil de ser formado cuando es tierno;
- 4) que la juventud del hombre no puede emplearse en mejor cosa que en su formación,
- 5) que lo que se aprende en la primera edad es lo único que adquiere firmeza y
- 6) la ausencia de formación es muy peligrosa, ya que no aleja al hombre del mal.

El pensamiento de Comenio constituye el fundamento de la nueva didáctica y epistemológicamente rompe con las ideas prevalecientes a finales del Medioevo al intrincar la formación con bases de una racionalidad incipiente.

Por su parte, en *Crítica de la razón práctica*<sup>40</sup>, Kant distingue tres momentos de la formación: perfección, formación y capacidad de aprender, de tal forma que se centra en el cultivo de la capacidad y el talento desde el sentido de la época y explica la manera en que la formación está situada en términos del orden moral: “Los fundamentos de determinación prácticos (materiales) en el principio de la moralidad se encuentran en los siguientes cuadros 1 y 2:

<b>Cuadro 1. Fundamentos subjetivos</b>	
<i>Externos</i>	<i>Internos</i>
-La educación (según Montaigne)	-El sentimiento físico (según Epicuro)
-El gobierno civil (según Mandeville)	-El sentimiento moral (según Hutcheson)

<b>Cuadro 2. Fundamentos objetivos</b>	
<i>Internos</i>	<i>Externos</i>
-La perfección (según Wolf y los Estoicos)	-La Voluntad de Dios (según Crusius y otros moralistas teólogos)

<sup>40</sup> KANT, I. (1990). *Crítica de la razón práctica*, Porrúa. México, p. 116-118

Los fundamentos subjetivos son todos empíricos y ninguno funciona como principio universal de la moralidad. Pero los fundamentos objetivos se fundan en la razón (pues la perfección, como constitución de las cosas y de la suprema perfección representada en la substancia, es decir Dios, no puede pensarse más que como concepto de la razón). El primer concepto, a saber, la perfección puede ser tomado en su significado teórico y entonces no significa nada más que la integridad de cada cosa en su especie (trascendental), o de una cosa sólo como cosa en general (metafísica); de esto no puede tratarse aquí. El concepto de la perfección, en su significado práctico, es la conveniencia o la suficiencia de una cosa para toda clase de fines. Esa perfección como constitución del hombre, por tanto interna, no es más que talento y lo que fortalece o completa éste, es la habilidad”.<sup>41</sup>

En este contexto, Kant realiza aportaciones al campo de la educación, por un lado, recuperando los planteamientos de los griegos en torno al ideal de hombre, Kant que el único medio para llegar a la perfección es la educación por tanto, sostiene que el hombre debe recibir una formación centrada en la educación en el que se cultiva al ser humano al mismo tiempo que se orienta a la vida social. Y por otro lado, confía en el que hombre puede llegar a la razón humana, la independencia y el autocontrol cultivándose, para ello reconoce la relación entre educación y naturaleza. La educación, Kant, la concibe como un arte que se desarrolla en un continuo donde una generación educa a la otra, en la que los hombres ilustrados deben ser los gestores de la educación para formar a una persona: disciplinada (sin vestigios de animalidad) cultivada (instrucción y enseñanza), prudente (actitud de civilidad), y moralmente con la capacidad de adecuar fines y medios Kant plantea la formación del ser humano en tres sentidos.

- La formación física, donde siguiendo los planteamientos de Rousseau, hace sugerencias a la alimentación infantil y reconoce los beneficios de la alimentación materna al mismo tiempo que recomienda ejercicios para desarrollar las habilidades y los sentidos de los niños (estimulación temprana) entre otros, privilegiando la naturaleza humana.

---

<sup>41</sup> Id. Pág. 119

- Formación para cultivar el espíritu dirigida a desarrollar la inteligencia y a las facultades superiores.
- Moral, donde se enseña el bien del mal de acuerdo a las leyes universales, en esta formación se busca forjar el carácter al hacer que el aprendiz eleve su razón al deber y a la ley.

Por su parte Herder, reconoce que el ser humano se coloca por encima de cualquier especie viva al señalar que el alma humana:

“ascendió por encima de todas las potencias de organismos inferiores hasta el extremo de que no sólo gobierna como reina miles de fuerzas orgánicas de nuestros cuerpos con una especie de omnipresencia y omnipotencia, sino que además (maravilla de maravillas) puede mirar en sí misma y dominarse<sup>42</sup>.”

De esta manera, el alma queda asociada en su potencialidad y libertad al dominio y el autodomínio, con lo cual queda definido –al mismo tiempo- su telos: la conquista del mundo como garantía de la vida eterna; por tanto, la formación tiene que ver con ese ascenso de la humanidad. Así, reconoce la historicidad individual y no sólo de la especie, considera que la formación no parte de una meta preestablecida, sino una idea de la cultura cambiante, que puede variar en tanto cada situación es única, por lo que: “aquí y ahora el individuo no puede ser el mismo sino en cuanto realiza al mismo tiempo una doble acción: abrirse para el otro y los otros, para el mundo histórico en su plenitud concreta, trascendiéndose a sí mismo, transformando desde dentro la vida y el mundo<sup>43</sup> ; pero al mismo tiempo, acceder a sí mismo en el otro, llegar a conocer su propia forma, y aprender a afirmarse y a reconocerse a sí mismo”<sup>44</sup>.

Por su parte, Hegel, que en su intención de dejar a un lado la idea del amor por el saber y aspirar a que la filosofía se transforme a sí misma en científica, para que dé cuenta de la Verdad, construye una primer idea de la formación, en la que ésta es considerada como un recorrido de la conciencia, desde sus formas más simples a las más complejas; así, buscará

---

<sup>42</sup> HERDER, Johann G. Ideas para una Filosofía de la Historia de la Humanidad. Bs. As. Losada. 1959. p. 132.

<sup>43</sup> SCHEUER, J. (1985). Antropología pedagógica, Herder, España. Pág. 184

<sup>44</sup> Ibid.



dar cuenta de la apropiación de los fenómenos a partir del movimiento de la conciencia para llegar a construir conceptos y experiencias comunicables. Piensa que independientemente de las situaciones que tiene cada sujeto en particular, el proceso de constitución de su conciencia debe ascender hasta lo general, es decir sobre lo propio del espíritu.

En este planteamiento Hegel rompe con las ideas de formación de sus predecesores, y le otorga un papel diferente a la filosofía para que se convierta en un riguroso y totalizador sistema que dé cuenta de la Verdad: “Hubo un tiempo en que el hombre tenía un cielo dotado de una riqueza pletórica de pensamientos y de imágenes. El sentido de cuanto se radicaba en el hilo de luz que lo unía al cielo; entonces, en vez de permanecer en este presente, la mirada se deslizaba hacia un más allá, hacia la esencia divina, hacia una presencia situada en lo ultraterrenal, si así vale decirlo. Para dirigirse sobre lo terrenal y mantenerse en ello, el ojo del espíritu tenía que ser coaccionado; y hubo de pasar mucho tiempo para que aquella claridad que sólo poseía lo supraterrrenal acabara por penetrar en la oscuridad y el extravío en el que se escondía el sentido del más acá, tornando interesante y valiosa la atención al presente como tal, a lo que se daba el nombre de experiencia. Actualmente parece que hace falta lo contrario; que el sentido se halla tan fuertemente enraizado en lo terrenal que se necesita la misma violencia para elevarlo de nuevo”.<sup>45</sup>

Al respecto, para Heidegger<sup>46</sup>, el desarrollo interior de la comprensión, y el comprender es un modo de ser del *Dasein*<sup>47</sup>, cuyo ser-en-el-mundo está ligado desde siempre a una comprensión.

Con miras a dejar a un lado la idea del amor por el saber y aspirar que la filosofía se transforme a sí misma en científica, Hegel construye una primera idea de la formación, en la que ésta es considerada como un recorrido de la conciencia, desde sus formas más simples a las más complicadas. Al respecto, afirma “El comienzo de la formación y del remontarse desde la inmediatez de la vida sustancial tiene que proceder siempre mediante

---

<sup>45</sup> HEGEL, G. W. F. citado en: Gadamer, H-G. (1988). Verdad y método. Tomo I, España. Pág. 9

<sup>46</sup> HEIDEGGER, M (1927). Ser y tiempo. En: <http://www.scribd.com/doc/7205770/Martin-Heidegger-Ser-y-Tiempo>. Consulta 21 de agosto de 2010.

<sup>47</sup> Ese lugar del mundo en el que el Ser se manifiesta, se denomina *Dasein*

la adquisición de conocimientos de principios y puntos de vista universales, en elevarse trabajosamente hasta el pensamiento de la cosa en general, apoyándola o refutándola por medio de fundamentos, aprehendiendo la rica y concreta plenitud con arreglo a sus determinantes, sabiendo bien a qué atenerse y formándose un juicio serio acerca de ella. Pero este inicio de la formación tendrá que dejar paso, enseguida, a la seriedad de la vida plerónica, la cual se adentra en la experiencia de la cosa misma; y cuando a lo anterior se añada el hecho de que la seriedad del concepto penetre en la profundidad de la cosa, tendremos que ese tipo de conocimiento y de juicio tendrá en la conversación el lugar que le corresponde.”<sup>48</sup>

En relación al proceso formativo, para Hegel es necesario volver a él y que la formación se adquiera mediante el movimiento fundamental del espíritu que no es sino constante retorno a sí mismo desde lo otro. Aprecia que el conocimiento es relativo, y distingue también que el proceso de formación incluye el ascenso a una generalidad. Esto significa que cuando asumimos un proceso de formación incluimos fines que no nos incluirán en muchas de sus consecuencias, sino que darán paso a cosas que escapan a nuestro dominio como sujetos.

Gadamer retoma estos planteamientos, pero enriquece y da un sentido más amplio de la formación. Define la formación como un concepto dinámico que otorga más al “devenir de este proceso” que las finalidades del proceso mismo; en ese sentido, menciona que la formación no concluye, sino que se apropia del ser humano a lo largo de su vida en tanto es un peldaño para acceder a otros conocimientos. Además, sostiene que el resultado de la formación no está dado por objetivos o metas preestablecidas, sino que se origina en el proceso interior de la propia formación y conformación del ser humano, por lo que se encuentra en un constante desarrollo

En ese sentido coincide con Hegel al considerar la formación como un ascenso permanente para lo cual es preciso negar o renunciar a la particularidad a fin de abandonar la conciencia sobre sí mismo. En ese sentido, para Gadamer es importante y necesario abrirse del horizonte de comprensión personal para pensar nuevos puntos de vista y valorar la idea como una particularidad que se da en medio de un proceso más amplio.

---

<sup>48</sup> Op. Cit.,pág. 9

La formación implica tomar una distancia de sí mismo para analizar de una manera más amplia el horizonte sobre el que se realiza el juicio. Derivado de esto, señala dos situaciones de la formación:

- a) primeramente considerarla un elemento importante del humanismo y como una de las aportaciones más grandes realizadas desde la perspectiva alemana: “En la herencia del clasicismo alemán desarrollaron más bien una orgullosa conciencia de ser los verdaderos administradores del humanismo [...]. El concepto de la formación que entonces adquirió su preponderante validez fue sin duda el más grande pensamiento del siglo XVII.”<sup>49</sup>
- b) en segundo término, reconocer el sentido histórico explicando la manera en que la humanidad ha llegado a ser lo que es y remitiendo su historicidad a los planteamientos desde Kant hasta Hegel.

Por su parte, Bernard Honoré y Ferry, en el siglo XX, coinciden en considerar a la formación como un campo que requiere ser estudiado con mayor detenimiento como objeto en construcción. El primero plantea que generalmente se adjetiva a la formación, pero no se problematiza: “Una rápida panorámica sobre el terreno de la formación suscita inquietud, por la constatación de una invasión de su campo por prácticas que se denominan formación para mejor entregarse al consumo, colocándose en un ‘mercado’ de la formación. Pero ¿qué es la formación? La pregunta queda abierta. Cada uno tiene su idea, o su idea en curso de formación. Sin embargo, la formación está en acto, queda pensarla. La formación está por conocer. [...] Siempre se trata de la formación para algo, Institucionalmente todo ocurre como si la formación tuviera miedo de lo desconocido, Hasta los que presienten que la formación es algo que puede liberarse de los contenidos, añaden otro término, a menudo hablan de formación personal”<sup>50</sup>.

Con ello Honoré, ubica la complejidad del problema de la formación en cuanto objeto de estudio, al analizar lo que implica su práctica y la forma de situarla; señala que la

---

<sup>49</sup> Gadamer, H-G. (1988). Verdad y método... p.37

<sup>50</sup> HONORÉ, B. .... p.44

formación enfrenta dos problemas generales que para fines de análisis podrían separarse pero en la cotidianidad ello no es posible: la manera de situar la formación y los derivados de su práctica.

En cuanto a la problemática relativa a la manera de situarla, se encuentran los problemas del lenguaje propio del campo, la designación de las actividades relacionadas con ella y su historicidad: cómo la formación aparece y se desarrolla, las consecuencias de la superposición o confusión de las prácticas de formación con otras prácticas como la psicoterapia, la enseñanza, la orientación, la dirección.

Aunado a lo anterior, para Honoré existen tres situaciones que surgen en la visión de las personas que la viven en la misma práctica de formación: en primer lugar se encuentra el sentido que las personas otorgan al proceso que viven; en segundo lugar, la dificultad para establecer las relaciones y situaciones propias de los elementos que forman una unidad de la experiencia, por ejemplo la familia o la educación. Y en tercer lugar, la problemática del cambio, es decir el punto en el que une todos los aspectos de la formación.

Otra aportación de Honoré al campo de la formación es considerarla un proceso que se presenta en forma discontinua, donde un elemento fundamental es el intercambio contextual con los otros. Esto permite que las personas vayan evolucionando en forma gradual, diferenciada y significativa hacia el desarrollo de procesos reflexivos, de generación de imágenes y sensibilidad acotadas en la objetivación del ser dentro de los espacios que lo delinear. Por último, este teórico propone que el término educación sea sustituido por el de formación, de manera tal que el ser humano deje de tener bloqueadores de su propio ser.

En este sentido, Ferry, uno de los críticos de la falta de significatividad, alude a que “La formación aparece como uno de los grandes mitos de mediados del siglo XX, al igual que la computación y la conquista del espacio. Si lo propio del mito es, como demuestra Roland Barthes, ‘transformar la historia en naturaleza’, de manera que ‘las cosas parecen

significarse en sí mismas’, es precisamente esta alteración la que afecta a la idea de formación tal y como se ha banalizado y propagado desde hace una quincena de años.”<sup>51</sup>

Señala además, que la formación es un trabajo propio del ser humano sobre sí mismo, sus representaciones, sentires y conductas, de manera que rompe con la concepción educativa sobre la apropiación, en cuanto los objetivos y modalidades del sistema educacional, por ello, la reconoce como una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesional y socialmente, aunque señala: “lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios..”<sup>52</sup> En esta cita, Ferry demuestra que en las concepciones de formación hay enfoques centrados en el desarrollo de perfeccionamiento de los sujetos y aquellos que se circunscriben al cumplimiento de las expectativas sociales en cuanto a la transmisión de saberes.

La diferencia entre los planteamientos de Honoré y Ferry radican en que el primero reconoce la necesidad de pasar de la experiencia de la formación a su conocimiento y el segundo propone un análisis teórico que supere la información para el hacer y la mera cultura, y se centraliza en la necesidad de considerarla como el trayecto deseable de la formación donde la teoría constituye un elemento indispensable en toda acción formativa de lo que él llama los enseñantes.

### **1.3.1 Aproximaciones al concepto de práctica educativa con la población joven y adulta**

Considerando las características del educador de personas jóvenes y adultas enunciadas arriba, a continuación se procederá a caracterizar las prácticas educativas que ellos realizan en los círculos de estudio, en la perspectiva de delimitar los arquetipos de ellas en el campo de la educación básica de personas jóvenes y adultas desde un nivel conceptual-práctico, pues a partir de ellas se comprenden esquemas como la interactividad.

Cabe aclarar que una de las dificultades para realizar un intento riguroso y sistemático para definir las prácticas educativas de los educadores de la educación básica de adultos, es

---

<sup>51</sup> FENY, G. (1990), El trayecto de la formación, Paidós, México, p. 45

<sup>52</sup> Id.

justamente la complejidad de cada práctica sobre todo al considerar los diferentes niveles que inciden en ella y los sistemas educativos, sociales y, en general, de la comunidad que las configuran. De acuerdo a la literatura revisada es posible distinguir al menos cinco niveles de sistema.

1. El sistema del círculo de estudios, conformado por las acciones de los actores (educando-educador), por el conjunto de metodologías, técnicas, estrategias o actividades, y por la relaciones de diversos tipos en que se implican los protagonistas en este espacio de interacción y construcción de sentidos y significados.
2. El sistema del Instituto Nacional de Educación para Adultos, estructurado en torno al marco simbólico del rol del educador y del educando y que solo adquiere sentido en sus diversas configuraciones posibles, a partir de la población joven y adulta mayor de quince años que es atendida. Éste se concibe como sistema complejo que incluye los diversos subsistemas; organizacional y administrativo dados por cada entidad del país, y un subsistema académico, dado la currícula expresada en el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo. Estos subsistemas se encuentran en constante interacción.
3. El sistema educativo nacional, que tiene diferentes intenciones, objetivos, niveles, administración y normatividad legal que regula los diferentes niveles y subsistemas que lo componen.
4. El sistema propio de la comunidad, instituciones u organizaciones no gubernamentales en las que se inserta el círculo de estudios.
5. El macrosistema: conformado por la propia estructura social, global, económica y cultural en la que se insertan los diferentes sistemas y donde toman sentido; el nivel más amplio integrante de la práctica educativa.

Estos niveles de sistema se encuentran entrelazados de manera sucesiva, lo que no implica considerar que los sistemas de menor nivel están determinados de manera mecánica y unidireccional por los sistemas de mayores niveles, sino que es necesario pensarlos como

espacios en los que ocurre una acción que incide en la proliferación de diversas prácticas educativas con las personas jóvenes y adultas que acuden a los círculos de estudios, las cuales tienen su propia dinámica propia y específica, que va más allá de la incidencia vertical de los restantes.

Conceptualizar la práctica educativa que se desarrolla en los círculos de estudios en los que se desarrolla la educación básica para personas jóvenes y adultas de los sistemas abiertos, conlleva primeramente a revisar el término “práctica,” palabra que por sí misma enuncia acción de alguna cosa en particular, la acción comprendida desde los planteamientos de Giddens “como una *duración*, un fluir continuo de conducta,<sup>53</sup> ahora bien, al agregarle el vocablo “*Intencional*”, es posible conceptualizar la acción intencional como el fluir continuo de una conducta con un objetivo específico, este fluir mediado por los símbolos o significados, que en palabras de Habermas, le otorgan quienes ejercen dicha acción, así se tendrá que Práctica es aquella acción intencional o un fluir continuo de conductas intencionado supeditado al suceso que le da origen, además de ocurre en el tiempo. Brazdresch<sup>54</sup> señala dice que la "Práctica se refiere sólo a la actividad intencional y no a acciones instintivas o inconscientes". Este tipo de acciones son el grueso que se da en la realidad.

*"En la acción intencional, el 'saber qué' hacer se convierte en 'saber cómo' de manera más directa", es decir al tener en mente lo que se quiere conseguir está íntimamente unido al cómo lograr lo que se desea obtener. Por otro lado, no quiere decir que la transformación del qué al cómo conseguir lo deseado sea fácil en la acción intencional. "De hecho, con mucha frecuencia las intenciones rebasan nuestra capacidad para llevarlas a cabo".*

Desde este punto de vista puede entenderse que en la acción intencional de las personas es donde se puede encontrar el fin de la educación, dado que las acciones de los educadores reflejan las intencionalidades del sistema educativo, esto es, una concepción de hombre y de sociedad. Bruner señala al respecto: "del establecimiento de una relación tutelar con

---

<sup>53</sup> GIDDENS, Anthony (1998) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu. Pág. 151

<sup>54</sup> BRAZDRESCH, Parada, Miguel (2000). "Vivir la Educación, Transformar la Práctica" *Textos Educar*, Guadalajara, pp 41-45

otros (adultos en el caso de niños y pares en el caso de la educación de jóvenes y adultos) que puedan ayudarnos a aprender cómo llevar a cabo acciones intencionales dirigidas a un fin" (Bruner).<sup>55</sup>

Ahora bien, toda acción intencional contiene en sí misma partes básicas las cuales se puede desarticular en componentes como: el fin que busca, el suceso que lo origina y su punto de partida, además su punto de llegada, luego entonces, al hablar de práctica educativa en los círculos de estudios con personas jóvenes y adultas, es necesario agregar un "qué" y "cómo" favorecer los aprendizajes que la sociedad considera socialmente relevantes, así tendremos que práctica educativa es aquella acción intencional que se encuentra determinada por una serie de factores que interaccionan.

Uno de esos factores que la identifican como educativa es el *habitus* definido por Bourdieu<sup>56</sup> como "la disposición interna del individuo o grupo social a actuar de determinada manera ante situaciones concretas; tiene su origen en estas mismas actuaciones delante de esas mismas situaciones concretas; en otros términos se origina en la repetición de prácticas sociales dotadas de sentido en un momento histórico determinado que permite la expresión de lo más íntimo del ser histórico cuyo conocimiento se enraíza en la misma historia".

Por tanto, los educadores de personas jóvenes y adultas, al no contar con una formación específica en el campo, tienden a reproducir el *habitus* de las prácticas educativas del ser docente, en las cuales van implícitas concepciones del educando, maneras de enseñar, de moverse, de interactuar con los educandos, del aprendizaje por su puesto y del mundo, así como de los deseos y poderes que socialmente le son otorgados al maestro y que el educador asume como parte constitutiva de su hacer cotidiano en los círculos de estudio.

La manera en que los educadores incorporan este *habitus* a su actuar se origina en sus primeras experiencias como alumnos y en su relación con el mundo escolar, de manera que al asumir el papel de educador de personas jóvenes y adultas transfieren las disposiciones adquiridas para que su tarea sea eficiente.

---

55 Mendo Ramos, Óscar. Práctica educativa desde la perspectiva filosófica. Ponencia en: <http://www.libreriapedagogica.com/bulletins/revistes72/Practicaeduc72.htm> Consultada 5 de octubre de 2010.

56 Bourdieu, Pierre (1988a) *Cosas dichas*. Gedisa: Buenos Aires, pp 170-171



Los *habitus* que caracterizan las prácticas en los círculos de estudio pueden ser comprendidos desde distintos paradigmas o modelos de la práctica educativa. En ese sentido, se retoman algunas concepciones de la teoría de la educación que, aunque están circunscritas al ámbito educativo formal, son útiles para la educación de personas jóvenes y adultas en un ámbito no formal y abierto; así, por ejemplo, Carr señala que el concepto actual de práctica educativa constituye el producto final de un proceso histórico durante el cual un concepto más antiguo, amplio y coherente ha sufrido transformaciones y modificaciones graduales.<sup>57</sup>

En este contexto, cabe señalar que en el ámbito educativo, la asesoría se concibe como un proceso en el que se asiste, acompaña o apoya, en este caso el proceso de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, mediante sugerencias, opiniones o actividades que favorezcan el desarrollo de competencias. Esta acción educativa incluye componentes afectivos, como sensibilidad, comprensión y respeto de lo que “el otro” puede aportar a lo que estudia.

En esta lógica, no es el educador de personas jóvenes y adultas quien impone lo que hay que hacer o como tienen que pensar, sino que cada persona es capaz de construir su propio proceso en relación con los demás. Se trata pues de convenir y acordar en colectividad los contenidos o temas a trabajar en el círculo de estudios en una perspectiva de atención diferenciada.

En el proceso de construir acuerdos, se crean conversaciones que permiten mostrar las particularidades, dar consistencia a las explicaciones, representar las ideas o buscar la manera de explicitar lo que se está llevando a cabo. En este contexto, el papel del educador como asesor es propiciar formas de reflexión acerca de los contenidos que se tratan, indicar vías de comprensión para analizarlos en confrontación con la realidad, experiencias y circunstancias de los educandos o bien, mostrar la relevancia de la confrontación de visiones como algo necesario en todo proceso de aprendizaje.

Comprender de esta manera la asesoría es asumir y reconocer su complejidad; para el educador de personas jóvenes y adulta supone entender la interacción que establece con

---

<sup>57</sup> CARR Wilfred (1997). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid, España: Morata

cada persona y con el grupo o subgrupos que conforman su círculo de estudios, reconociendo simultáneamente que las relaciones son, a la vez, solidarias y conflictivas pero también, son colectivas. Esto último representa para el educador un desafío dada su falta de formación en las estrategias de desarrollo de una asesoría, de manera que lo más fácil es trasladar al círculo de estudios un *habitus* propio de un maestro, el cual fue adquirido a lo largo de su experiencia con el sistema educativo, de ahí que las prácticas educativas de estos educadores se analizan desde los referentes de la teorías de la educación aplicadas a la docencia.

Kemmis, en el prólogo a la obra de Carr, aclara este punto: “En efecto, para el profesor en ejercicio, ¿puede haber alguna idea más inocente, más transparente, más familiar que la de "práctica"? Es lo que hacemos. Es nuestro trabajo. Habla por sí misma –al menos eso pensamos. Pero hay otro punto de vista: la práctica no "habla por sí misma". Según esta perspectiva alternativa, la práctica educativa es algo que hacen las personas. La práctica educativa es una forma de poder, una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores”.

De esta forma, para Carr es evidente que la práctica educativa no se trata de una especie de conducta mecánica e inconsciente que realiza un educador, sino que, por el contrario, es una actividad intencional que desarrolla en forma consciente, misma que es posible comprender si se consideran las teorías personales que tienen los educadores al respecto, las más de las veces implícitas, y en cuyos términos otorgan sentido a su práctica. Por tanto, "los educadores sólo pueden llevar a cabo prácticas educativas en virtud de su capacidad para caracterizar su propia práctica y para hacerse idea de las prácticas de otros partiendo de la base, por regla general implícita, de un conjunto de creencias relativas a lo que hacen, de la situación en la que actúan y de lo que tratan de conseguir”. Asimismo, sostiene que una práctica educativa es también social y, en consecuencia, el esquema del ejercicio docente individual no se adquiere en forma aislada. Aquí hay coincidencia con Bourdieu en torno a la incorporación de *habitus*, de una forma de pensar que los educadores aprenden de otros colegas y comparte con ellos, que se conserva a través de las tradiciones de pensamiento.

En otras palabras, para Carr, los esquemas teóricos de los profesionales de la educación tienen una historia: “Son formas de pensar heredadas en las que deben iniciarse los profesionales para que lo que piensen, digan y hagan se estructure de forma inteligible y coherente...”

Por otra parte visualiza un tipo de teoría de la educación que se caracteriza por el reconocimiento de que los problemas que trata de afrontar sólo los plantean y pueden resolverlos los profesionales de la educación."<sup>58</sup>

Carr analiza, describe y critica tres formas de concebir la relación entre la teoría y la práctica educativa.

La primera y más corriente es entender la relación como de oposición. Según este punto de vista práctica es todo lo que no es teoría. La teoría se ocupa de generalizaciones universales e independientes del contexto; la práctica se refiere a los casos particulares y dependientes del contexto. La teoría trata de ideas abstractas; la práctica de realidades concretas. La actividad de teorizar es, en gran medida, indiferente a las presiones del tiempo; la práctica posee capacidad de respuesta ante las demandas contingentes de la vida cotidiana.

Carr demuestra que esta visión no es satisfactoria cuando se aplica en educación. Lo hace mostrando ejemplos de problemas educativos que son al mismo tiempo problemas sobre lo que hay que hacer (son "prácticos"), y también son más generales que particulares, más abstractos que concretos y relativamente independientes del contexto. Por otra parte, proporciona ejemplos de problemas educativos que son específicos, inmediatos y dependientes del contexto, pero que requieren más de conocimiento que de acciones para resolverlos.

La segunda relación entre práctica y teoría que Carr distingue postula la dependencia de la práctica educativa de la teoría, y no su oposición. Según este punto de vista, toda práctica está cargada de teoría; la práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas. Según esta línea de pensamiento la orientación de la práctica por la teoría puede

---

<sup>58</sup> Id.

entenderse de dos maneras. Por una parte, asume que toda práctica presupone un marco teórico, o por otra, que los profesionales hacen suya la teoría elaborada desde fuera de su ámbito para orientar su práctica.

Carr entiende que la debilidad mayor de esta perspectiva es que no reconoce adecuadamente que la práctica educativa nunca se puede regir sólo por la teoría dado que está constituida por conjuntos de creencias generales, mientras que la práctica se desarrolla en situaciones determinadas.<sup>59</sup> Para Carr la limitación de la relación de oposición entre teoría y práctica excluye demasiadas cosas, mientras que la de dependencia excluye demasiado poco.

Una tercera relación entre teoría y práctica afirma la autonomía de la práctica. Según Ryle, partidario de este enfoque, no es posible saber que algo es, a menos que ya se sepa cómo hacer una gran cantidad de cosas; Desde el punto de vista, "saber cómo" es un concepto que lógicamente antecede a "saber qué". Esta posición es objetada por Carr, entre otras razones, por cuanto sostiene que la práctica educativa supone siempre mucho más que "saber cómo" hacer algo, porque una característica definitoria de una práctica educativa es que constituye una actividad ética que se emprende para conseguir ciertos fines educativamente adecuados.

Carr concluye que estas tres relaciones entre teoría y práctica son inadecuadas porque resultan incompletas y mutuamente excluyentes por dos razones. Por una parte, plantea, tal vez la pregunta ¿en qué consiste una práctica educativa? se concibe de manera totalmente equivocada. La práctica educativa tiene tal cantidad de significados, dice, que la búsqueda de criterios que pueden aportar algún significado definitorio a nuestro concepto de "práctica educativa" supone, de antemano, una unidad y simplicidad evidentemente inexistentes. Por otra parte, puede ser que lo que se concibe de forma errónea no sea la pregunta, sino los supuestos previos sobre el modo de responderla.

Desde el punto de vista de Carr puede que las tres relaciones entre teoría y práctica (de oposición, de dependencia o de independencia) sean características de la práctica educativa,

---

<sup>59</sup> Id.

pero, al acentuar una de ellas y excluir a las demás ofrece una visión incompleta y unilateral de lo que es la práctica educativa<sup>60</sup>.

Como puede observarse, tratándose de los educadores de personas jóvenes y adultas, resolver la concepción de práctica educativa está directamente asociada a la propia experiencia, a lo que en conjunto construyen, es decir, está dada por su experiencia en el sistema educativo nacional y las interacciones que se dan durante la acción. No obstante, las acciones se trazan a partir de las particularidades, desde lo individual a lo colectivo, desde el saber hasta el no saber y la duda, de lo construido hasta lo que habrá que derribar para volver a construir.

Por otra parte, según los planteamientos de Lemke<sup>61</sup>, la acción educativa es una actividad social que tiene un modelo de organización o estructura de actividad con un inicio y final, y que, como todo tipo de actividad social, se construye con la participación de sus actores, en este caso del educador y los educandos del círculo de estudios. Según este autor, la estructura de una sesión educativa de un círculo de estudios es episódica, es decir, tiene etapas definidas que varían en su concreción temporal según el contenido, la cantidad de participantes y, por supuesto, los módulos que se trabajan. Estas etapas pueden ser identificadas por la organización del grupo o subgrupos, por el tipo de actividad o el tema de los módulos de estudio. A lo largo de la sesión del círculo de estudios se presentan indicios que señalan los límites de cada episodio.

En esta perspectiva, es de reconocerse la existencia de diferentes prácticas educativas que los teóricos de la educación han intentado caracterizar para obtener modelos o paradigmas de actuación de los educadores en general. Entre estos modelos o paradigmas, destacan algunas propuestas, histórica y socialmente determinadas, y a su vez se combinan teóricamente con un conjunto de saberes, haceres y actitudes del educador según las particularidades del espacio, en este caso, un círculo de estudios. La naturaleza de los

---

<sup>60</sup> MEZA Cascante, Luis Gerardo. La teoría en la práctica educativa. En: [http://www.tec.cr/sitios/Docencia/ciencias\\_lenguaje/revista\\_comunicacion/Vol.12No22002/pdfs/1meza.pdf](http://www.tec.cr/sitios/Docencia/ciencias_lenguaje/revista_comunicacion/Vol.12No22002/pdfs/1meza.pdf) Consultado 31 de octubre de 2010.

<sup>61</sup> LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar de ciencia*. España: Paidós

paradigmas<sup>62</sup> en los que se ubica la práctica educativa tiene varias disciplinas de origen; a continuación se mencionan “piezas” de cada uno, las cuales servirán para el análisis de los resultados.

Gerardo Hernández<sup>63</sup>, propone desde la psicología educativa cinco paradigmas que convivieron durante las décadas de los años 60, 70 y 80 y que todavía son referentes de las prácticas actuales de muchos educadores:

- ✓ Conductista
- ✓ Orientación cognitiva
- ✓ Humanista
- ✓ Psicogenético piagetiano
- ✓ Sociocultural

Por su parte, Florez<sup>64</sup>, desde la pedagogía, no los denomina paradigmas sino modelos pedagógicos y los organiza en un cuadro de doble entrada en función de su relación con los parámetros de metas, conceptos de desarrollo, contenido curricular, relación educador-educando, metodología y proceso evaluativo. Distingue los siguientes tipos:

- ✓ Tradicional,
- ✓ Transmisionista (conductista),
- ✓ Romántico
- ✓ Cognitivo
- ✓ Social

También desde la pedagogía, Sarramona nombra modelos pedagógicos a los paradigmas y apunta “son las normas que rigen concepciones de lo educativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje”<sup>65</sup>; los clasifica como sigue:

- ✓ Asociacionista
- ✓ Imitativo
- ✓ Constructivista

---

<sup>62</sup> Para los fines del texto, se toman como análogos los términos paradigma y modelo, por lo tanto se usan indistintamente.

<sup>63</sup> HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo. (1998). Paradigmas en Psicología de la Educación. Paidós. Educador. 1ª. Edición. Pág. 70

<sup>64</sup> FLÓREZ, R. (1999). Evaluación Pedagógica y Cognición. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill. Pág. 31-56

<sup>65</sup> SARRAMONA, J. (2000): “Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria”, *Revista de Educación*. Página 199.

- ✓ Resolución de problemas

Ramón Ferreiro<sup>66</sup> los denomina a paradigmas psicopedagógicos; distingue cinco:

- ✓ Conductismo
- ✓ Humanismo
- ✓ Cognitivo
- ✓ Sociohistórico
- ✓ Constructivista

Desde la perspectiva de la didáctica, se hallan tres clasificaciones más; la de Astolfi<sup>67</sup>, la de los profesores de ciencias sociales compilada por Ávila<sup>68</sup> y la de Pansza<sup>69</sup>. El primero plantea tres modelos:

- ✓ La transmisión
- ✓ El condicionamiento
- ✓ El constructivismo

Ávila, en una propuesta hecha por los docentes de historia del arte de la región de Madrid distingue:

- ✓ Tradicional
- ✓ Tecnológico
- ✓ Espontaneista
- ✓ Investigativo

Por último, Margarita Pansza reconoce cuatro modelos:

- ✓ Tradicionalista
- ✓ Escuela nueva
- ✓ Tecnocrático

---

<sup>66</sup> FERREIRO, Ramón. ( 2002) Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Una nueva forma de aprender y enseñar: El constructivismo social., Trillas., México., pp 13-28

<sup>67</sup> ASTOLFI, J.P. (2003). Aprender en la escuela. Santiago de Chile: LOM.

<sup>68</sup> ÁVILA F, Francisco. (1997). Las nuevas tecnologías de la información como herramientas para los profesores universitarios. Partel, consultada el 23 de octubre del 2010 en <http://www.geocities.com/ciceron.geo/educación1.htm>

<sup>69</sup> PANSZA, Margarita, PEREZ, Esther y MORAN, Porfirio (1996) Fundamentación didáctica, México, Gernica, sexta edición, Tomo I. Pág. 98-120

✓ Crítico

Derivado de lo anterior, es posible que las prácticas educativas de un educador participen de varios modelos o paradigmas:

- ✓ De corte **conductista**<sup>70</sup>, transmisionista, asociacionista, conductismo, condicionamiento, tecnocrático, cuyas particularidades son el moldeamiento de la conducta y el aprendizaje por asociación. El papel del docente es ser intermediario técnico de reglas establecidas, de cambios de comportamiento, su representante egregio es Skinner, si bien son indispensables Hume, Watson y Thorndike. Algunas de sus palabras clave son: competencias observables, comportamiento, refuerzo objetivo de conductas, técnicas de aprendizajes, programación de contenidos.
- ✓ Orientación **cognitiva**<sup>71</sup>, cognitivo, que se distingue por que el docente es un facilitador, usa como estrategia el aprendizaje significativo y es tan amplio como complejo ya que puede contener tanto a David Ausubel y sus discípulos, como a Howard Gardner y Daniel Goleman. Algunas palabras clave son: progresivo y secuencial, cambios conceptuales, memoria de corto y largo plazo, ambientes de aprendizaje, inteligencias múltiples.
- ✓ **Humanista**, romántico, humanismo; sus cimientos se encuentran en la psicología humanista de Carl Rogers, pero puede incluirse a María Montessori o a Celestin Freinet, busca las mínimas reglas para propiciar la mayor libertad; algunos términos cardinales son: libertad, desarrollo espontáneo, evaluación por criterio.
- ✓ **Psicogenético**<sup>72</sup> piagetiano, constructivista, constructivismo, con base en los descubrimientos de Jean Piaget, de que el aprendizaje es una construcción en la cual se rompen esquemas para “construir” lo nuevo; es complejo y amplio; caben las nuevas corrientes eclécticas de Coll, Marchesi, Onrubia, Hernández, Díaz Barriga y Ferreiro quien habla de un constructivismo social; vocablos significativos son:

---

<sup>70</sup> Menin, Ovide (1982) Psicología de la educación del adulto, Rosario : U.N.R. Facultad de Humanidades y Artes. Publicaciones de ciencias de la educación, pp.16

<sup>71</sup> Bransford y Vye. (1996) “Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicaciones para la enseñanza”. En Curriculum y cognición. Resnick y Klopfer. Aique. Buenos Aires, pág.25.49

<sup>72</sup> Castorina, J. A. y Baquero, R. J. (2005). Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. B. Aires: Amorrortu pp 133.134



ayuda pedagógica, negociación de significados, esquemas de acción, actividad constructiva. Algunos, como Sarramona, incluyen a Vygostsky.

- ✓ **Sociocultural**, social, sociohistórico; se fundamenta en la teoría de Vygostsky actualizado por Werseth<sup>73</sup> y otros; pone énfasis en la colaboración de los sujetos para el aprendizaje, relaciona los procesos psicológicos superiores de los sujetos con el proceso histórico que lo construye y los ambientes que los rodean; voces sustanciales son: aprendizaje cooperativo, intersicológico, intrapsicológico, zonas de desarrollo proximal y potencial.
- ✓ **Tradicional**, imitativo, transmisivo, tradicionalista; se sostiene en el devenir de la “tradicón educativa” fundada por los griegos, formada en la Edad Media y actualizada por los jesuitas; dicta una visión del maestro como la autoridad en todos sentidos en la clase. Él posee el poder y el saber, y el grupo escolar aprende escuchando y memorizando. Tiene una enorme cantidad de representantes pero no una teoría. Al ser el modelo dominante en la actualidad, se cultiva empíricamente desde el preescolar hasta el posgrado, pasando evidentemente por la educación de personas jóvenes y adultas. Expresiones trascendentales son: disciplina, aprendizaje memorístico, verbalismo, enciclopedismo.
- ✓ **Crítico**, se apoya en una visión transformadora de la realidad donde la didáctica no se entiende desde el ámbito de la técnica, sino de la política; creado bajo la influencia de la escuela de Frankfort y traído a lo educativo por los ingleses Stephen Kemmis, Mctaggart, Carr<sup>74</sup>, ha influido en corrientes críticas nuevas como la pedagogía crítica, la sociología crítica, la educación social y el problematismo pedagógico. En América Latina son representantes sobresalientes Paulo Friere y Fals Borda<sup>75</sup>. Locuciones esenciales son: actor implicado, diálogo con la realidad, emancipación, práctica educativa orientada a la acción-transformación. Este modelo

---

<sup>73</sup> Werseth, J. V. 1991. Voces de la mente: un aproximación sociocultural a mediada por acción. Cambridge, Mass., Harvard University Press pp 123

<sup>74</sup> Kemmis, S. 1998 El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción Morata, Madrid pp-48 57

<sup>75</sup> Fals Borda, O. (1972). Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia. Simposio sobre Política de Enseñanza e Investigación en Ciencias Sociales. Documento No. 8. Marzo, 19-24, 1972, Rosca de Investigación y Acción Social. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú: UNESCO-FLACSO

supone que lo que ocurre en los procesos de enseñanza constituye una actividad compleja, un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto en sus dimensiones temporales y sociopolíticas, por tanto, cargada de confrontaciones que requieren soluciones éticas y políticas,<sup>76</sup> donde las reglas técnicas no son útiles. El paradigma vincula el aspecto emocional con la investigación teórica. Su construcción es personal y colectiva a partir de las situaciones concretas que intenta comprender con diferentes herramientas conceptuales para volver sobre la práctica para cambiarla.

- ✓ **Resolución de problemas**, respaldado en los trabajos de Pappert<sup>77</sup>, Gagné, Lippman<sup>78</sup> y Reuven Feuerstein<sup>79</sup>, de corte ecléctico y centrado más en la intervención psicopedagógica, expresiones forzosas son: destrezas motoras e intelectuales, estrategias cognoscitivas, programas de cómputo inteligentes, enriquecimiento espiritual.

Si bien hay autores que proponen que todos estos paradigmas podrían estar en una clasificación más sucinta, por ejemplo la clasificación que hacen Colom, C. A. J<sup>80</sup> y Núñez, C. L<sup>81</sup> de la propuesta de Carr y Kemmis.

Hay que señalar que en el ejercicio actual de un educador de personas jóvenes y adultas “conviven” varios de estos modelos, ya que si bien pueden existir quienes desarrollen su labor pedagógica desde los modelos o paradigmas no dominantes, como el humanista, la escuela nueva o la constructivista, el hecho es que las pautas dominantes están dadas por una actuación arraigada en el conductismo y en el tradicionalismo. Se trata de una guerra de contradicciones contra la emergencia de los constructivismos, cognitivismos y la escuela sociocultural, pero prevalece una tendencia a la hibridación en las propuestas y en la

---

<sup>76</sup> PÉREZ GÓMEZ, A., “Autonomía profesional del docente y control democrático”. En varios autores, *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid. 1996

<sup>77</sup> Papert, S. (1995) *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona: Paidós, pp. 34-52

<sup>78</sup> Lippman, Walter, "El mundo exterior y nuestras imágenes mentales" consultado el 21 de febrero 2009, en <http://www.nombrefalso.com.ar/apunte.php?id=41>

<sup>79</sup> Orrú Silvia Ester (2003) Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural *Revista de educación*, Universidad de La Rioja, pags.33-54

<sup>80</sup> COLOM, C. A. J. Política y planificación educativa. Sevilla: Preu-Spínola, 1994. p. 25-29.

<sup>81</sup> NÚÑEZ Cubero L. La ética del docente. *Cuestiones Pedagógicas* No. 10-11 1994.

actividad educadora, la cual no está exenta de las necesidades e intereses de los protagonistas del círculo de estudios. Por otro lado, es importante señalar que al revisar los diferentes modelos o paradigmas se percibe que la propuesta gira en torno al subsistema educando-contenido, educador, o pedagogía no directiva y, en el triángulo interactivo de Coll donde el educador es quien inicia el proceso.

### ***1.3.1.1 Algunos elementos constitutivos de la práctica educativa***

Así pues, independientemente de los paradigmas que subyacen a las prácticas educativas de los educadores de personas jóvenes y adultas, uno de sus elementos constitutivos es el aprendizaje, considerado desde la perspectiva Coll, Onrubia<sup>82</sup>, Colomina, Mayordomo y Onrubia<sup>83</sup> como un proceso constructivo, cultural y comunicativo, es decir, las personas jóvenes y adultas que asisten a un círculo de estudio experimentan procesos de construcción de significados compartidos, donde el lenguaje tiene un rol preponderante como vehículo de mediación inserto en la acción educativa establecida entre el educador, el educando y educando-educando. En efecto, en el círculo de estudios, a través del discurso, el educador hace visibles su comprensión sobre los contenidos curriculares establecidos en el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo y negocia con las personas jóvenes y adultas de su círculo el acercamiento a los contenidos. Los educandos, a través de su discurso, evidencian la comprensión que van haciendo de los contenidos, y ambos en esta actividad discursiva van "poniéndose de acuerdo" para construir un entendimiento compartido de los contenidos, procedimientos y, en general, de las necesidades e intereses que emergen en la práctica.

Al inicio de una secuencia didáctica el educador y las personas jóvenes y adultas poseen diferentes experiencias y saberes sobre los contenidos de los módulos que estudian. Dado que el educador es quien posee una mayor comprensión de la lógica y complejidad de los contenidos modulares, en su planeación realiza las adaptaciones necesarias para favorecer los aprendizajes. La ayuda que realiza el educador al proceso de construcción de

---

<sup>82</sup> COLL, C. & Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: Actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 53-73). Madrid: Aprendizaje, S. L.

<sup>83</sup> COLOMINA, R., Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y aprendizaje*, 93: 67-80.

aprendizaje de los educandos debe acoplarse al proceso de aprendizaje de los educandos, por lo menos es deseable. No obstante, a través del lenguaje como instrumento de pensamiento, el educador induce a los estudiantes a niveles más complejos de comprensión.

En este sentido, para comprender el acto educativo, en este caso al interior del círculo de estudios, se retoma la imagen del un triángulo interactivo de Coll<sup>84</sup>: educando -contenidos-educador. El educando como forjador o constructor de su propio aprendizaje; a través de estrategias didácticas, técnicas o una actividad conjunta con el educador y otros compañeros, construye significados y atribuye sentido a los contenidos modulares, generándose con ello procesos de estructuración cognitiva, atravesados por aspectos afectivos y motivacionales. Por su parte, los contenidos curriculares de cada módulo representan saberes culturales organizados intencionadamente para el aprendizaje. El educador tiene un rol de enlace para facilitar a los estudiantes el acercamiento a y apropiación de estos contenidos. El educando elabora activamente significados de los contenidos modulares y saberes específicos gracias a la mediación y guía del educador - como lo deseable. De esta manera, retomando a Brown y Palincsar<sup>85</sup>, para el educando, el proceso de aprendizaje en el círculo de estudios implica transitar por diferentes niveles de comprensión de los contenidos y procedimientos modulares del Modelo de educación para la Vida y el Trabajo, y la función del educador es justamente ayudar a los educandos a construir niveles más amplios y complejos. Desde la concepción constructivista, el papel del educador es constituirse en un guía, facilitador o mediador del aprendizaje, sobre todos considerando que lo que diga o haga el educador es importante para el proceso de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas. Por ende, en el enfoque constructivista se espera que, por sobre el aprendizaje memorístico o la adquisición de un conocimiento inerte, el educador implemente estrategias didácticas para que el educando construya aprendizajes y pueda utilizarlos de manera flexible y funcional en su vida cotidiana.

La interactividad en un círculo de estudios, retomando los planteamientos de Coll, se conceptualiza como la manera en que se organiza la acción pedagógica entre el educando y el educador mediante acciones tanto discursivas como no discursivas alrededor los

---

<sup>84</sup> Op. Cit.

<sup>85</sup> BROWN, A. & A. PALINC SAR (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En Resnick L. (Ed). *Knowing, learning and instruction, essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum

contenidos modulares que se estudian. En ese sentido, la interactividad en una sesión de estudio presenta de manera general los siguientes rasgos:

1. Según Coll y Rochera<sup>86</sup>, la interacción se construye, toma forma y se desarrolla con la participación de los protagonistas del círculo de estudios, educandos-educador; no está dada *a priori*, sino que se construye a medida que transcurre el proceso en los diferentes temas modulares.
2. Involucra un doble proceso de construcción: por un lado, el propio proceso constructivo del educando y la acción conjunta de educador y educandos.
3. Involucra las actividades discursivas y no discursivas educando y educador.
4. Se realiza en torno a un determinado contenido modular o tarea derivada de las necesidades e intereses del educando; por lo tanto tiene una intencionalidad instruccional.
5. Ocurre dentro de una dimensión temporal del proceso de aprendizaje y se constituye como una historia compartida en torno a la negociación de los significados de los saberes modulares, las experiencias, necesidades, intereses y deseos de educador y educando, así como de la dinámica social en que se inserta el círculo de estudios.
5. Está regulada por una estructura de participación social (deberes, roles y derechos comunicativos de los participantes) aunada a la estructura propia de cada módulo (secuenciación del contenido de aprendizaje y características).

Cada uno de estos rasgos asume las particularidades del modelo o paradigma predominante en el educador y los educandos y, por supuesto, de los sentidos que se construyen, así como de las condiciones dadas por el macrosistema.

---

<sup>86</sup> COLL, C. y ROCHERA M. (2000). Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y aprendizaje* 92 Página 109-130.

### ***1.3.1.1 El clima afectivo en el círculo de estudios, condición para el aprendizaje***

De manera general es posible asegurar que la motivación que posee una persona es la palanca que mueve sus acciones y hace posible que realice cambios tanto a nivel personal como colectivo. Sin embargo, en la bibliografía revisada no existe información que explique cómo se origina la motivación, o cuáles son las determinantes. La respuesta a estas y otras inquietudes están constreñidas generalmente a una perspectiva psicológica. Al respecto, Núñez<sup>87</sup> señala que la motivación no es una condición unitaria, sino que en tanto que proceso involucra otros elementos que las diferentes teorías aun no consiguen integrar.

Considerando las discrepancias existentes entre los especialistas, algunos coinciden en definir la motivación como un *conjunto de procesos implicados en la activación*, dirección y persistencia de la conducta. Al trabajar esta concepción en el contexto de la educación básica de las personas jóvenes y adultas, específicamente en los círculos de estudios y considerando el carácter intencional de las acciones que los educadores despliegan durante sus interacciones dialógicas, es obvio que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el educando de sí mismo, de la tarea a realizar, de sus condiciones sociales y culturales, así como de las metas que desea alcanzar, son los factores que guían y dirigen su conducta como educando de un sistema abierto.

Aunadas a los factores internos de cada persona, operan aquellas variables externas propias del contexto en el que se desenvuelve y las interacciones con los otros integrantes del círculo de estudios. Es decir, para que aprenda una persona es imprescindible que cuente con las capacidades, los conocimientos, las estrategias y las destrezas necesarias (componentes cognitivos) para "poder" hacerlo, pero además se requiere de un "querer"<sup>88</sup> hacerlo, esto es de la disposición o intención suficiente para realizarlo. Respecto al nivel escolar, Pintrich y De Groot<sup>89</sup> señalan que, para obtener los resultados académicos esperados, los estudiantes necesitan poseer tanto "voluntad" como "habilidad", de ahí que

---

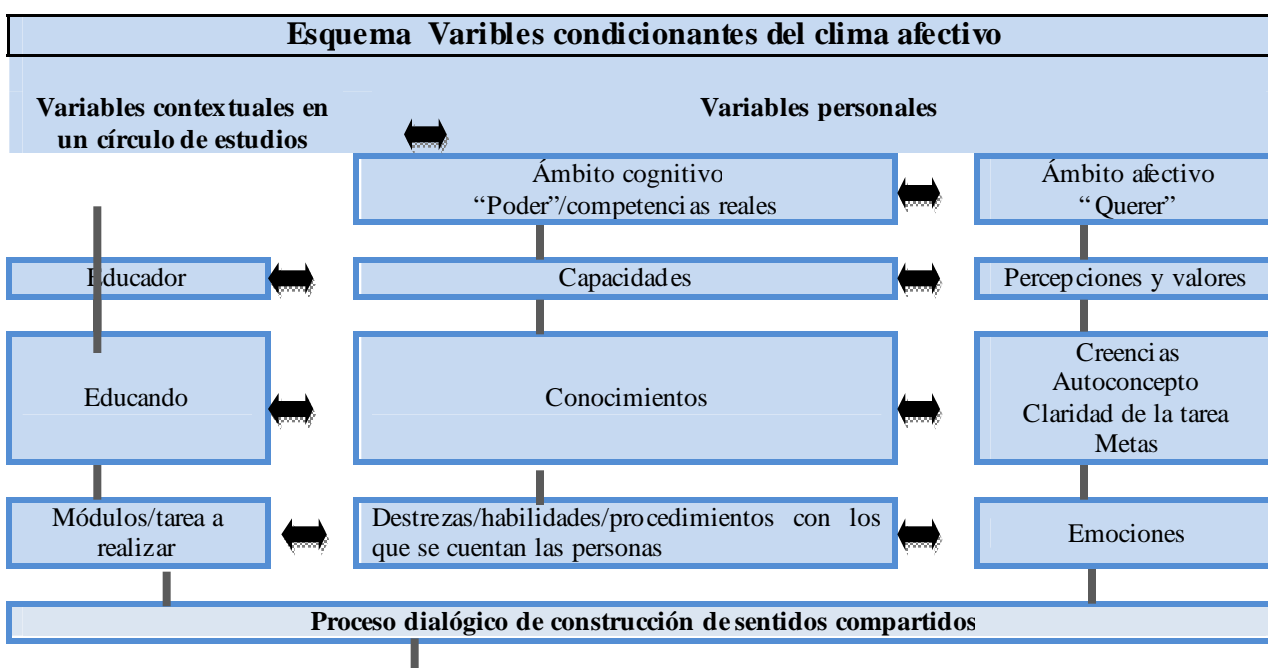
<sup>87</sup> NUÑEZ, J.C. y GONZALEZ-PUMARIEGA, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. Actas, pp. 53-72.

<sup>88</sup> PINTRICH, P.R. y DE GROOT, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40

<sup>89</sup> Ibid.

en el caso de la educación de personas jóvenes y adultas sea una necesidad mirar el aprendizaje tanto desde una perspectiva cognitiva como motivacional.

Por otro lado, desde el enfoque constructivista y del constructo social, no es posible ver el aprendizaje solamente desde un sentido cognitivo, sino que hay que considerar los aspectos afectivos que juegan un papel más relevante en la motivación del educando así como la intervención pedagógica que realiza el educador. En ese sentido, en la siguiente tabla se especifican las variables contextuales y personales a ser consideradas para una acción educativa eficaz.



Siguiendo a Pintrich y De Groot, las variables personales que todo educador debiera considerar son: el autoconcepto, los patrones de atribución causal y las metas de aprendizaje, las expectativas, valores y creencias que los educando tienen respecto a lo que pretenden alcanzar, así como las reacciones afectivas ante las metas o tareas a realizar. El autoconcepto referido a la valoración (positiva o negativa) e integración de los sentidos y significados derivados de las propias experiencias personales, así como de la retroalimentación de padres, amigos, empleadores, vecinos, entre otros.

La función del autoconcepto es regular las acciones intencionales que despliega cada persona mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de manera que los comportamientos que asumen las personas jóvenes y adultas en el círculo de estudios están determinados en buena medida, siguiendo a Bandura<sup>90</sup>, por el autoconcepto que posean en ese momento: Para este autor, toda persona es capaz de generar expectativas de éxito o fracaso de acuerdo a sus creencias y valoraciones, ya que éstas repercuten en su motivación y, por consiguiente, en su aprendizaje. Es decir, que en la medida en que el educador coadyuve a desarrollar la autoestima de la población joven y adulta que atiende, ellas mejorarán sus posibilidades de aprendizaje y en consecuencia, el desarrollo de competencias, dado que estos componentes no dependen tanto de las capacidades reales que posea el educando ni de la capacidad creída o percibida, sino de la capacidad para saber cuándo utilizarlas en diferentes situaciones de la vida real.

Con relación al componente metas de aprendizaje, éstas se constituyen en puntos de llegada mediante un proceso; su determinación da lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales; dentro de éstas podemos distinguir las metas de dominio y las de rendimiento conforme a Ames y Archer<sup>91</sup>. Las primeras metas de aprendizaje, denominadas de dominio, se diferencian de las contenidas en el segundo grupo de rendimiento dado que comportan formas de afrontamiento diferentes, así como diferentes formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma. Así, mientras que unos educandos en el círculo de estudio se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de elementos para conseguir un mejor trabajo, el reconocimiento de los hijos al momento de apoyarles en sus tareas, o tan sólo el evitar valoraciones negativas. En este sentido, las personas jóvenes y adultas que asisten a los círculos de estudio tienen tanto una motivación intrínseca que supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar sus capacidades, y una motivación extrínseca que refleja el deseo de mostrar a los demás las competencias adquiridas y de obtener juicios

---

<sup>90</sup> BANDURA A. (2008) Teorías del aprendizaje social en <http://socialpsychology43.lacoctelera.net/post/2008/07/21/aprendizaje-social-teorias-albert-bandura> consultado el 23 de agosto 2010.

<sup>91</sup> AMES, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.



positivos al avanzar en su aprendizaje; esta es una diferencia de la población joven y adulta respecto a los niños, quienes pueden tener una motivación extrínseca más que interés por aprender. En ese sentido, cuando el educador considera estas motivaciones puede coadyuvar a que las personas que atiende generen patrones motivacionales distintos, que por un lado lleven a los educandos adoptar un patrón denominado de "dominio" aceptando retos y desafíos para incrementar sus conocimientos, destrezas, valores y habilidades, evitando al mismo tiempo la posibilidad de que generen un patrón denominado de "indefensión", en el que los educandos eviten los retos o desafíos por miedo a manifestar poca capacidad para realizar con éxito una tarea.

En relación al componente emocional, recupero los planteamientos de Goleman<sup>92</sup>, quien se ha dedicado a investigar y realizar aportaciones en torno a la inteligencia emocional, término que implica conocer las propias emociones y regularlas tanto personalmente como socialmente (autorregulación emocional). La inteligencia emocional está relacionada con la motivación, ya que una persona es inteligente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación. Pekrun<sup>93</sup> retoma la importancia de las emociones en el aprendizaje señalando que tienen una incidencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas del sujeto.

Pekrun, al estudiar los efectos de las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de tareas, reconoce que la primera proviene del sujeto, está bajo su control y tiene la capacidad de esforzarse; también señala que una persona puede tener emociones positivas que no están directamente relacionadas con la tarea a desarrollar pero tienen una influencia determinante en la motivación intrínseca, como por ejemplo, la satisfacción de obtener su certificado de educación básica o bien haber aprobado un examen de algún módulo.

Por otro lado, siguiendo a este autor, los educadores deben considerar que las emociones negativas repercuten de dos formas en la motivación intrínseca. En primer lugar, emociones negativas como la ansiedad, la ira, la tristeza, pueden ser incompatibles con emociones

---

<sup>92</sup> GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kaidós 187-215

<sup>93</sup> PEKRUN, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 4, p.359-376

positivas, por lo que pueden reducir el disfrute del estudio de un módulo. En segundo lugar, puede aparecer una motivación extrínseca negativa opuesta a la motivación extrínseca positiva que conduce a la no ejecución de la tarea, por ejemplo, la negación a presentar un examen o a cambiar de nivel educativo (conducta de evitación) porque está vinculada con experiencias pasadas negativas. Por lo tanto, además de impedir la motivación intrínseca positiva, las emociones negativas también producen motivación intrínseca negativa. Una de las emociones negativas que conlleva a la no ejecución o evitación es el "aburrimiento" por lo que se presume que produce motivación (negativa) para evitar la realización de la tarea y comprometerse, en su lugar, con otras tareas. Algunas otras emociones, tales como ansiedad o ira, entre otras, pueden producir motivación intrínseca de evitación, no solo porque se relacionen con los resultados, sino porque también se pueden generalizar a los contenidos de la tarea.

Por su parte Pekrun, señala que la motivación extrínseca se diferencia de la intrínseca en tanto que proviene de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Todos los tipos de emociones relacionadas con resultados influyen en la motivación extrínseca en el desarrollo de las actividades de asesoría en los círculos de estudio; siguiendo al autor, distingue dos tipos de emociones ligadas a los resultados: prospectivas y retrospectivas. Las primeras son emociones ligadas a la obtención de resultados, como las notas de un examen modular o de un certificado; así la esperanza y las expectativas de disfrute de estos hechos produce en las personas jóvenes y adultas una motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para estudiar la educación básica con la finalidad de obtener resultados positivos. En cambio, la desesperanza puede inducir a un estado de indefensión que comporta la reducción o total anulación de la motivación extrínseca por no poder alcanzar resultados positivos o evitar los negativos.

Por su parte, las emociones retrospectivas, como la alegría por los resultados, decepción, orgullo, tristeza, vergüenza, ira, funcionan fundamentalmente como evaluativas, como reacciones retrospectivas a la tarea y a sus resultados. Las emociones evaluativas, pueden servir al educador como base para desarrollar la motivación extrínseca en la ejecución de las actividades de asesoría.

En términos generales es posible señalar que las emociones pueden influir en el aprendizaje y en el rendimiento de los educandos, aunque no de manera determinante, dado que esas emociones pueden estar mediatizadas por diferentes mecanismos que suponen efectos acumulativos. Específicamente, mientras los efectos de las emociones positivas pueden ser beneficiosos en la mayoría de los casos, el impacto de las emociones negativas como insatisfacción o ansiedad pueden ocasionar efectos ambivalentes en las personas jóvenes y adultas.

Las variables personales tratadas arriba están estrechamente condicionadas por el ambiente en el cual el educador y el educando desarrollan su actividad, esto es por el contexto, en tanto que se encuentran en interacción con él.

El papel del educador de personas jóvenes y adultas es fundamental en el cambio o la afirmación del autoconcepto académico y social de los educandos, dado que la población que atiende valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él. Por otro lado, el papel que juegan los iguales también es importante, no sólo porque favorecen el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia, sino porque ofrecen un contexto rico en interacciones donde los educandos reciben gran cantidad de información procedente de sus compañeros que les servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto tanto en su dimensión académica como social.

Ahora bien, el tipo de meta a alcanzar por parte de las personas jóvenes y adultas que asisten al círculo de estudios depende tanto de los aspectos personales como de los situacionales. Siguiendo a Ames, las variables situacionales bajo la responsabilidad del educador, que influyen en las metas de los educandos, son elementos relacionados con la organización y la estructura de la asesoría, la actitud del educador, la organización del círculo de estudios, los módulos y niveles que se estudian, entre otros. Todas estas variables situacionales pertenecen, según este autor, a tres dimensiones: el diseño o planeación de la asesoría y actividades de aprendizaje, las prácticas de evaluación que le otorgan seguridad al educando para enfrentar un examen externo al círculo de estudios y la utilización de recompensas simbólicas.

Respecto a la influencia de las variables contextuales en las emociones de los estudiantes, es importante reconocer que el tipo de emoción que experimenta el educando en la realización de las actividades de la asesoría, viene determinada fundamentalmente por las características propias de las actividades que se realizan, así como por el contenido de los módulos que estudian y la estrategia metodológica diseñada por el educador para su realización. Para que el joven o el adulto se sientan motivados para aprender los contenidos modulares de forma significativa, es necesario que estos tengan sentido en su vida, de ahí la importancia de considerar las características, necesidades e intereses de la población atendida, con objeto de diseñar las situaciones de aprendizaje interesantes para los educandos que los lleven a implicarse activamente en un proceso de construcción de significados. Que el educando del círculo de estudios esté motivado para aprender significativamente también requiere que el educador reconozca la existencia de una distancia óptima entre lo que el educando ya sabe y el nuevo contenido de aprendizaje, que en términos de "Vigotsky<sup>94</sup>" se conoce como la zona de desarrollo próximo. Si la distancia es excesiva, el educando se desmotiva porque no cree tener posibilidades de asimilarlo o de atribuir significado al nuevo aprendizaje, y si la exigencia del educador persiste, puede generar tanta ansiedad que puede provocar el abandono del círculo. Si la distancia es mínima, también se produce un efecto de desmotivación porque el educando ya conoce, en su mayor parte, el nuevo material y se aburre.

#### ***1.3.1.1.2 Estrategias de atención diferenciada***

“Desde el nacimiento, los seres humanos aprenden y construyen significados en su vida cotidiana, de manera que cuando una persona se acerca a un círculo de estudios para concluir su educación básica, ya cuenta con un cúmulo de experiencias y saberes adquiridos a lo largo de su vida, de acuerdo con sus necesidades, contextos socioeconómico, cultural y político, sus intereses y posibilidades de discernimiento y comprensión.”<sup>95</sup> Para el trabajo en un círculo de estudio, es menester tener presente esta consideración para reconocer la diversidad de significados que puede haber en este espacio, todos ellos válidos para cada

---

<sup>94</sup> VIGOSTKY (1965). *Pensamiento y lenguaje*. México: Trillas

<sup>95</sup> Añorve, G. (2010) Fichero para la atención diferenciada en la adquisición de la lectura y la escritura en Aprendizaje efectivo de la lectoescritura, USAID-CETT/CA-RD-ILCE, México, pp 89.99

una de personas jóvenes y adultas que asisten en tanto que les permite organizar su comportamiento de manera adaptativa y satisfacer sus necesidades.

Las acciones pedagógicas que para trabajar estrategias de atención diferenciada se fundamentan en que los significados que los educandos poseen y que han adquirido en un proceso de socialización, es decir, en la interacción social con otros a lo largo de la vida, este proceso se constituye como una herramienta mediante la cual los sujetos incorporan nuevos aspectos de la cultura y son capaces de aportar otros.

En la construcción de las acciones pedagógicas para la atención de la diversidad de significados en un círculo de estudios, los educadores de personas jóvenes y adultas de manera consciente o empírica consideran tres de las cinco vías de socialización señaladas por Pérez Gómez<sup>96</sup>:

- **Experimentación y descubrimiento.** Esta vía retoma en el diseño de las situaciones didácticas considerando ir más allá de la observación y reproducción de conocimientos y favorecer la participación activa de los educandos en la exploración del mundo físico, natural y social que les rodea. En este sentido, las estrategias elaboradas por el educador incluyen la exploración de temas contenidos en los módulos y relacionados con el mundo en el que viven, de tal forma que, de acuerdo a los niveles de conceptualización, de avance, de necesidades e intereses de los educandos, estos van construyendo nuevos significados y sentidos sobre la funcionalidad y pertinencia de los nuevos saberes para su vida, al mismo tiempo que desarrollan competencias. De manera explícita, los educandos experimentan y descubren nuevos códigos sociales al interaccionar con sus compañeros desde sus propios horizontes de intelección.
- **Comunicación.** Es otra vía de socialización, considerada de manera explícita en la elaboración de todas las acciones pedagógicas para la atención diferenciada, en virtud de que es un proceso ilimitado de interacciones en las que existen diversos intercambios de sentidos y significados, donde el lenguaje adquiere una relevancia

---

<sup>96</sup> PÉREZ Gómez, Ángel (2008). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción.* In: GIMENO SACRISTÁN, José (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, p. 59-102

fundamental. Para contextualizar las estrategias cognitivas se requiere de considerar los planteamientos de Vygotsky y Bruner referidos a la importancia del contexto como determinante en la construcción de significados.

Conforme a Bruner y Vygotsky<sup>97</sup>, las acciones pedagógicas diseñadas consideran que las interacciones sociales y la zona de desarrollo próximo juegan un papel importante para el aprendizaje dado que contextualizan la información significativa culturalmente construida por la comunidad a la que los educandos pertenecen. De ahí que el papel del educador en cada situación sea desafiar y ayudar a los educandos a transitar a otros significados a partir de sus propios niveles de conceptualización mediante una continua interacción lingüística.

98

Considerando estos fundamentos, cada estrategia para la atención diferenciada tiene que ofrece al educador oportunidades para desarrollar una práctica educativa atendiendo a la diversidad de ritmos, estilos y significados que se presentan en el círculo de estudios de manera diferenciada y puntual. Ciertamente, la diversidad de situaciones cognitivas en el círculo constituyen una riqueza para la práctica educativa; reconocerlas y trabajar desde ellas en forma diferenciada mediante las vías de socialización posibilita desarrollar y fortalecer las competencias modulares en los contextos reales de los educandos.

En ese sentido, el educador habrá de diseñar distintas acciones pedagógicas articuladas e intencionadas, para que al aplicarlas en el aula generen lo que Piaget<sup>99</sup> denomina un conflicto cognitivo<sup>100</sup> mismo que, al ser gestionado didácticamente, permitirá que los educandos transiten de sus hipótesis o significados iniciales a otros de creciente

---

<sup>97</sup> Vygotsky, al igual que Piaget, se apoya en un enfoque constructivista social que pone énfasis en la importancia del contexto social en el aprendizaje y el comportamiento, de tal manera que los y las docentes que adoptan este enfoque consideran que los niños y las niñas construyen su aprendizaje a partir de la experiencia y la toma de decisiones que guían su comportamiento. En CASTILLO, SANTIAGO A., (2002) "Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica". Prentice Hall. Madrid, España: pág. 99

<sup>98</sup> De acuerdo con Escamilla 2008, en *Competencias Básicas y evaluación* en <http://www.scribd.com/doc/28790727/Competencias-Basicas-y-evaluacion>, 52-53 posible señalar que el lenguaje es el vehículo de comunicación con uno mismo, el medio fundamental para materializar el pensamiento y la manera más común de representación del conocimiento construido socialmente.. Cada estrategia va encaminada a superar situaciones difíciles en aras de prevenir el abandono de los círculos de estudio, al mismo tiempo que enriquece los saberes y las relaciones interpersonales en este espacio.

<sup>99</sup> PIAGET, J. (1985). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique

<sup>100</sup> Sólo será retomado este concepto de la postura de J. Piaget, con fines explicativos, de tal forma que no se profundizará en teorías ni otros conceptos de este autor.

complejidad, siempre y cuando se contextualice cada situación, pues como señala Vigotsky<sup>101</sup>, el ambiente en el que ocurre la interacción de los distintos significados es determinante para favorecer el tránsito a niveles más complejos.

Para provocar que los educandos experimenten un conflicto cognitivo, es indispensable partir de la necesidad de dar respuesta a una situación o tarea problemática; para ello, el educador pone en marcha el recurso didáctico de formular preguntas, de manera que la diversidad de preguntas utilizadas por el educador con las diferentes personas jóvenes y adultas paulatinamente van configurando un ambiente de interacción que estimula el desenvolvimiento de los educandos a su propio ritmo de manera libre, de acuerdo con sus particularidades y necesidades, al tiempo que se les conduce a transformar e introducir variaciones en sus ideas y hacer inferencias lógicas para desarrollar nuevos esquemas conceptuales que deriven en la superación del conflicto cognitivo.

Otro elemento relevante, a considerar en las estrategias de atención diferenciada es la confrontación empírica como acción de intervención, de tal manera que las actividades propicien un ambiente en el que los educandos, al interactuar entre sí o con los textos que revisan, sean capaces de representar su rol, relacionarse eficazmente consigo mismos y con lo que les rodea, sentir placer y expresar sus sentimientos y emociones, lo que les permite desplegar estrategias cognitivas que coadyuvan al desarrollo de sus competencias. La confrontación empírica estimula la memoria, la atención y el rendimiento, fomenta la superación del egocentrismo cognitivo, desarrolla la imaginación, el sentido de realidad y el lenguaje, además de que se favorecen diversas operaciones cognitivas (asociación, clasificación, análisis síntesis, elaboración de esquemas, selección de información, entre otros) que coadyuvan al desarrollo de competencias del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo.

### **1.3.2 El educador de personas jóvenes y adultas y la práctica educativa**

Conceptualizar a los educadores de educación básica para personas jóvenes y adultas constituye una parte crucial en este estudio en tanto que son ellos quienes en la práctica

---

<sup>101</sup> Op. Cit. VYGOTSKI, L. (1995). *Pensamiento....*

educativa, en interacción con sus educandos, construyen un universo simbólico en y por sus acciones para conseguir los fines del círculo de estudios.

Retomando a Mélich, el quehacer de los educadores de la educación básica para jóvenes y adultos produce y se produce en interacción con sus educandos en medio de tácticas que desarrollan los sujetos mediados por símbolos que dan significado a las acciones sociales y se expresan en mitos, entendidos como “relatos que tienen una estructura estable, una lógica interna que da sentido a la comunidad” y como una necesidad vital (...) que organiza la vida en común, domina la vida cotidiana, marca el tiempo y delimita el espacio de la existencia personal y colectiva.”<sup>102</sup> Dichos símbolos conllevan mitos que caracterizan la figura del educador cuya labor, revestida de ilusiones que edifican utopías, con valores, actitudes y comportamientos deseables. En términos de Habermas, la interactividad simbólica tiene como núcleo principal las normas o reglas obligatorias de acción que definen formas de conducta que han de ser entendidas y reconocidas intersubjetivamente.

Habermas<sup>103</sup> reconoce las siguientes funciones institucionales de la sociedad:

- Organización colectiva que permite conservar la especie humana la cual no está asegurada por el instinto de supervivencia en tanto que somos sujetos sociales.
- Institucionalización de los procesos de aprendizaje y acomodación, sea en organizaciones formales o no formales, como es el caso de la educación para personas jóvenes y adultas.
- La represión y canalización de tendencias que resultan disfuncionales para la propia conservación de la sociedad.

Para el caso de la educación de personas jóvenes y adultas aplica la segunda función, la cual se concreta en el círculo de estudios; se trata de mirar al educador en el contexto de su quehacer pedagógico sin dejar de lado los procesos estructurales ni las relaciones que guarda con la comunidad en la cual desempeña su labor. De ahí que no baste mirar lo

---

<sup>102</sup> MÉLICH, Joan-Carles (1995). El laberinto de la teoría de la sociedad. Introducción al texto: Luhmann, Niklas. Teoría de la sociedad y pedagogía. Paidós, Barcelona

<sup>103</sup> HABERMAS, Jürgen (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus Humanidades



particular del educador como ente aislado sino que se requiere incluir las articulaciones diversas de los significados dados a su rol con problemas de carácter estructural, como la pobreza y la aspiración al desarrollo de las capacidades, así como las relaciones con el contexto comunitario, pues como señala Marín<sup>104</sup>, “Independientemente del tipo de institución en la que el educador de adultos trabaje, o del tipo de tarea educativa que realice... no deja de ser el sujeto que da la cara al público; en primera instancia, ante los educandos, los cuales son también portadores de una demanda social implícita y particular y, en segundo lugar, ante la sociedad.”

En ese sentido, en el círculo de estudios se establece una acción comunicativa que, bajo el punto de Watzlawick<sup>105</sup>, se caracteriza por los siguientes rasgos:

- “No es posible no comunicarse.
- “Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional tales que el segundo clasifica al primero y es, por ende, una meta comunicación.
- “La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes.
- “Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente. El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa pero carece de una semántica adecuada en el campo de las relaciones, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones.
- “Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según que estén basados en la igualdad o en la diferencia.”<sup>106</sup>.

---

<sup>104</sup> MARÍN, G. (2000), El educador de adultos, ¿sujeto del malestar docente o depositario del malestar social? UAM-Xochimilco. Pág. 67

<sup>105</sup> Watzlawick P (1980) *El Lenguaje del cambio*, Herder, Barcelona, 1980

<sup>106</sup> WATZLAWICH, P. Beavin B.J.; Jackson, D.D. (1995). *Teoría de la Comunicación Humana*. Herder. Barcelona España. 1995. Pág. 47-71

La acción es comprendida desde los planteamientos de Giddens “como una *duración*, un fluir continuo de conducta,<sup>107</sup> y posibilita analizar los intereses y necesidades de los educadores de personas jóvenes y adultas en un contexto determinado, entre otros factores, por las concepciones que subyacen a su práctica educativa y el sentido de su quehacer.

Por otro lado, la acción comunicativa implica recuperar los planteamientos de Habermas que la define como “una interacción mediada por símbolos.”<sup>108</sup> De manera que el círculo de estudios es el espacio en el que mediante el uso del lenguaje se construyen sentidos y significados; los intereses y necesidades del educador constituye una construcción social derivada de la relación que se establece con el conocimiento socialmente relevante, las necesidades, ideas y concepciones de la personas jóvenes y adultas que asisten al círculo de estudio. Así, el educador no es un instrumento que tiene que adaptarse a las normas y obligaciones que impone la institución en un ambiente que cambia, tampoco es un racional puro descontextualizado en espera de que se le diga qué hacer,” sino por el contrario, se trata de argumentar que los intereses y necesidades del educador son construcciones históricas, culturales, colectivas con referentes diversos, concretos, independientemente de su localización geográfica.

Bajo los axiomas de Watzlawick y Habermas respecto a la acción comunicativa y, por consecuencia, la educación básica para personas jóvenes y adultas en los círculos de estudio, es una particular forma de relación construida entre educador y educandos que fluye mediada por una serie de sentidos y significados, los cuales constituyen ligazones que van construyendo el terreno ideal para que, desde diferentes miradas, el educador se constituya en el depositario de los problemas educativos que vive la sociedad.

El lugar que el educador de adultos ocupa en la problemática educativa, es un lugar cargado de sentido, asignado y asumido; una de las salidas es la demanda de su profesionalización, su actualización, su formación académica. Con ello se plantea de entrada que carece de los conocimientos necesarios para satisfacer las demandas de la institución, de los educandos y de la propia sociedad.

---

<sup>107</sup> Op. Cit., GIDDENS, Anthony (1998) *La constitución de la ...* pág. 151

<sup>108</sup> Op. Cit., HABERMAS, Jürgen (1990)... pág. 199

En esa perspectiva, el educador, independientemente del modelo o paradigma al cual intenta ceñirse en su práctica educativa, es un mediador; pero ¿quiénes son? Responder esta pregunta condujo a revisar a varios investigadores de la educación de personas jóvenes y adultas, entre ellos a Aguilar, Baltazar, Campero, Castillo, Hernández, Madrigal, Marín, Méndez, Messina, Múgica, Núñez, Salinas, quienes han caracterizado a este actor del círculo de estudios a partir de los educadores que acuden a la oferta formativa de las instituciones en las que laboran.

### **1.3.2.1 Características del educador de adultos**

Con objeto de perfilar al educador de personas jóvenes y adultas es importante retomar a Hernández <sup>109</sup> quien desde el punto de vista histórico, retomando a Loyo, señala que Vasconcelos convoca a la *misión de llevar la cultura al pueblo...* asumiendo que no se requiere formación específica para ejercer la docencia con adultos; aún más, se sostiene que sólo se requiere saber leer y escribir, y/o haber cursado hasta el tercer grado de primaria...; de esta manera, se integra el *Cuerpo de Profesores Honorarios*. El pueblo educador, estuvo integrado por estudiantes del círculo de estudios, el *Ejército infantil*, el “maestro móvil” (comillas en la ficha), estudiantes del círculo de estudios de jurisprudencia, miembros del Partido de la Juventud Revolucionaria así como integrantes de la sociedad, entre ellos amas de casa.

Los años 30 definieron al educador como agente de la igualdad social con referentes en la educación popular, y como destinatario, al campesinado y los trabajadores... En la etapa cardenista, el educador fue definido desde su rol político; líderes, organizadores comunitarios y educadores de las centrales, sindicatos y lugares de trabajo convivieron con profesores encargados de la parte escolarizada, delimitada por los *aprendizajes* del círculo de estudio de primaria y secundaria. No hay indicios de un intento de formación sistemática

---

<sup>109</sup> HERNÁNDEZ Flores Gloria. Políticas educativas para población en estado de pobreza Educación básica de personas jóvenes y adultas (Estudio de un caso) Doctorado en Pedagogía, Fac. de Filosofía y Letras, UNAM Abril 2004, página 74-80

pero sí de improvisación<sup>110</sup>, de problemas de vinculación con las comunidades por autoritarismo y rechazo de labores, sobre todo en la tarea alfabetizadora.

Posteriormente, a pesar de los cambios en los enfoques y la creación del CREFAL, hacia los años sesenta, los educadores son estudiantes, profesores y personas de las comunidades que de manera mayoritaria realizaban su labor sin preparación específica y en condiciones laborales desfavorables. Esta condición persiste hasta la fecha, aunque en la década de los ochenta, con la creación del Instituto Nacional de Educación de personas Jóvenes y Adultas (INEA), se diversifican los educadores de acuerdo a las funciones que implica la cobertura de la población que atiende esta institución.

Durante los noventa, en las acciones que despliega el INEA, se explícita claramente la función del educador de educación básica para adultos en acciones centradas en la “modernización del voluntariado” con estímulos a “alfabetizadores, técnicos docentes y otros educadores de adultos; se asume la cultura de la solidaridad como una estrategia de educativa de bajo costo económico, la cual incluye el servicio social de los alumnos de nivel licenciatura.

Es posible deducir que, en México, el voluntariado y el magisterio han sido históricamente los educadores de la educación básica de las personas jóvenes y adultas, de ahí las precarias condiciones de trabajo y la falta de formación especializada.

En contraposición a esta lógica, Méndez<sup>111</sup> se refiere al perfil ideal de los educadores propuesto por Freire en el texto de *Pedagogía de la autonomía*, basado en las “exigencias de la *profesión* de enseñar, tales como rigor metodológico, actitud crítica sobre la práctica, reconocimiento de la asunción de la identidad cultural y otras exigencias, como reflexión crítica sobre la práctica, esperanza, curiosidad y compromiso. Para Freire, según la autora, el educador debe comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo que implica libertad y autonomía.

---

<sup>110</sup> AÑORVE A., G. (1998) Diplomado en educación básica de adultos, Tesina de la Especialización en Formación de Educadores de Adultos Universidad Pedagógica Nacional, México UPN 23-45

<sup>111</sup> MENDEZ, A. El aprendizaje profesional y la construcción de la identidad de los educadores(as) de personas adultas en contextos de exclusión. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Pág. 4-10

Méndez insiste en la importancia de la identidad personal y la autonomía; lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades... es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía. “Me muevo como educador porque, primero me muevo como persona”, por lo tanto, no sólo hay que considerar los aspectos de formación, sino los vocacionales que serán la base de la construcción de la identidad profesional. Para Freire, el proceso de reconocimiento del docente implica reconocerle su autoridad, pero una autoridad que no surge únicamente del *status* que le confiere el asumir la conducción del aprendizaje de un grupo, sino de su competencia profesional; es por ello que es necesaria la formación para ser docente. No cualquiera puede ayuda a aprender a otros, se requiere disposición y saberes a partir de un proceso de reflexión de la práctica, de trabajo entre pares, de confrontación consigo mismo en el que sea posible construir esa identidad necesaria.

Méndez, tras afirmar “... aprender es una característica humana, un proceso social de escucha, de diálogo, de confrontación, de apertura y, en gran medida, de transformación; aprendemos con otros y para otros... queremos... comprender el mundo; aprender es saber estar con otros, se pregunta ¿cómo alguien se asume como educador? ¿Quiénes son los educadores de personas jóvenes y adultas? Responde: Promotores, facilitadores, instructores y asesores, técnicos, educadores populares, docentes, maestros y profesores son diferentes maneras de nombrar prácticas, formación y orientación diversas, proyectos de vida que se encuentran. En todos los casos se trata de alguien que desea e intenta facilitar procesos de aprendizaje, de transformación y que, en su mayoría, adolece de falta de educación básica. Esa ausencia caracteriza e identifica a la modalidad y limita en muchos sentidos el proceso de construcción de la identidad profesional de cada uno de ellos.”

En relación a la vida cotidiana, sus aseveraciones se aproximan a los planteamientos de Watzlawick y Habermas en torno a que el aprender implica saber estar con otros. Sin embargo, añade que no todos pueden. Otro asunto es formar parte de una iniciativa o acción intencionada para que otras personas aprendan y, ya en este terreno, hay quienes no desean facilitar aprendizajes, sino que sólo lo hacen porque las circunstancias los colocaron ahí para cumplir su servicio social; hay desde luego quienes sí lo desean y cumplen con su trabajo. Sin embargo, independientemente de que no todos se consideran o quieren ser

educadores, lo son de manera temporal, circunstancial y vocacional, por lo que la autora ubica al educador como aquella persona que interactúa de manera directa con el aprendiz.

Bajo esta óptica, Méndez reconoce que en el caso de los educadores de personas adultas, son muy pocos los que se podrían ubicar en la perspectiva de un profesional que decide formarse para ejercer esta actividad dado que también son reducidas las ofertas formativas para esta profesión y no “...*existe un fuerte imaginario acerca del educador de personas adultas y no se percibe en la sociedad como una profesión separada de la idea del maestro*”<sup>112</sup>.

Por su parte Núñez<sup>113</sup> considera otro tipo de educadores de personas jóvenes y adultas: los educadores populares latinoamericanos quienes asumen una “concepción educativa general, marcada por el sentido de la solidaridad, la cooperación, la relación horizontal: una educación liberadora, aunque menciona que lo logros se han consolidado como sentido común y han olvidado que todo es perfectible.” Sin embargo, reconoce que este tipo de educadores despliegan acciones educativas encaminadas a desarrollar las capacidades individuales y colectivas de la población que atienden en un sentido social y político y que otorgan un papel más activo a los sentidos y significados que se construyen en el círculo de estudio.

En el caso de los educadores de la educación básica, Aguilar plantea que el *reclutamiento* de los educadores es importante como política de Estado para evitar el surgimiento de liderazgos y movilización social. Bajo esta óptica, es posible decir que se inhibe el surgimiento de educadores populares como los define Núñez, pues Aguilar señala “a los educadores se les da a conocer un discurso para que ‘participen’ en el mejoramiento en la calidad de vida de los adultos a través de los programas para jóvenes y adultos que promueve el estado... es decir, se les copta ideológicamente.”<sup>114</sup> En esta perspectiva, existe

---

<sup>112</sup> Id., Pág. 150

<sup>113</sup> NUÑEZ, C Coord. Gral. (1993): *Nuestras prácticas... Perfil y perspectiva de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. México: Consejo de Educación de adultos de América latina (CEAAL)

<sup>114</sup> AGUILAR Ramírez, Miriam (2000). *Una propuesta de formación para promover la constitución de la identidad profesional de los educadores de adultos*. En: Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación. Universidad de Barcelona, Barcelona. Pág. 69

coincidencia con Hernández y Méndez en torno al origen de los educadores, incluido el servicio social.

### 1.3.2.2 Perfil de los educadores de personas jóvenes y adultas

Parece difícil establecer un perfil del educador de adultos a partir de habilidades o conocimientos; los autores estudiados lo hacen mediante una enumeración de valores y predisposiciones actitudinales. Madrigal<sup>115</sup> señala tres cualidades deseables en toda persona que se dedique a ser educador de adultos:

- “Tener amplia experiencia social y base cultural;
- Saber analizar las circunstancias sociales concretas en las que se está trabajando para poder crear el ambiente educativo más adecuado para los participantes; los educadores de adultos *deben ser* sobre todo animadores;

Marín menciona que el educador de adultos debe tener los siguientes atributos: “deben ser personas dinámicas, activas, entusiastas, creativas, analíticas, reflexivas, participativas, capaces de solucionar problemas, responsables, comprometidas, amenas en la enseñanza, puntuales, pacientes, tolerantes, saben escuchar, tener conocimiento amplio del mundo.”<sup>116</sup>

Además de los atributos mencionados, un educador no solamente debe poseer diversas habilidades sino también “conocer la influencia del contexto externo al aula, analizar y reflexionar en torno a los valores que promueve en su práctica, tener una actitud de apertura hacia el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias con pares, reconocer y analizar el componente emocional y, en general, todo lo relacionado con la dinámica del grupo, pasando por los que Aguilar<sup>117</sup> señala “asumir un compromiso ético y social.”

Marín<sup>118</sup>, al informar sobre de los CEBAS y las Misiones culturales, incluyendo a los docentes y al personal de planeación y administración educativa, sujetos de su

---

<sup>115</sup> MADRIGAL, J. Tendencias hacia la profesión del educador de adultos en América Latina: Un estudio exploratorio, comparativo y participativo. Universidad Pedagógica Nacional de México.

<sup>116</sup> MARÍN, G. (2000), El educador de adultos, ¿sujeto del malestar docente o depositario del malestar social? UAM-Xochimilco. Pág. 325

<sup>117</sup> Op. Cit. p.155

<sup>118</sup> MARÍN, G. (2000), El educador ... Pág. 18, 342 y 354.

investigación, alude a las siguientes las características de los educadores: su condición etaria (contradictoria), de género, la falta de formación y las condiciones en que trabajan, destacando el salario e infraestructura como los más precarios del sistema.

Múgica<sup>119</sup>, educador de adultos, establece que el educador de jóvenes y adultos debe contar con ciertas competencias para desarrollar su labor; consisten en:

- Informa
- Observa contextos, actitudes, comportamientos, detectar a sujetos
- Contacta... y recopila información sobre problemas relacionales
- Realiza una intervención educativa
- Logra una integración crítica de los sujetos
- Implica a los contextos sociales que envuelven al sujeto... en las respuestas y problemas que plantean
- Coordina
- Media entre educandos e instituciones
- Posibilita alternativas
- Dinamiza las relaciones de convivencia.

Al respecto Méndez<sup>120</sup> plantea que “lo que requiere la sociedad para mejorar las condiciones de escolarización y capacitación para el trabajo es un verdadero educador que pueda difundir, convocar, movilizar, apoyar, asesorar, explicar, enseñar, lograr que otros aprendan y al mismo tiempo aprender. Que sea una persona honesta que promueva ambientes democráticos y de participación basados en la colaboración. Lo que pide la sociedad, dice, es que ante todo tengan un tipo de personalidad especial: que sea paciente,

---

<sup>119</sup> MUGICA La Figura del Educador Social y otros Profesionales de la Educación, consultado el 23 de febrero del 2010 en: [http://usuaios.lycos.es/marccioni/edu\\_social.doc](http://usuaios.lycos.es/marccioni/edu_social.doc)

<sup>120</sup> MÉNDEZ Puga, Ana María. Formación de educadores y educación rural: reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la educación básica. En: Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 No. 1. Julio 2003.



trabajador, tranquilo, comprometido, amistoso, que sepa escuchar que asuma cierta dosis de autoridad... y que hable de cierta manera que lo distinga de los demás”.

Así mismo señala que las instituciones solicitan de las personas que realizan actividades de educador una serie de requisitos que abarcan desde la preparación de las actividades de asesoría, pasando por la elaboración de materiales de apoyo hasta la búsqueda de estrategias que logren mantener motivado al grupo, sin que para ello esté prevista una formación de calidad que les permita realizar de forma adecuada dichas exigencias. Otros requisitos, según Méndez “... que sea responsable, comprometido y cumplido...”<sup>121</sup>

Aguilar<sup>122</sup> agrega algunas de cualidades indispensables en el educador que señala Freire: humildad, amorosidad, valentía por luchar, tolerancia, respeto, disciplina y ética, decisión, seguridad, tensión entre paciencia e impaciencia y parsimonia verbal.”<sup>123</sup>

Como podemos observar, estas propuestas apuntan a cuestionar la tendencia deshumanizante de la educación de persona jóvenes y adultas en general al plantearse un educador cuya formación sea más humana, participativa, crítica y reflexiva. Se trata de la construcción de una perspectiva teórica que proporcione la base para un punto de vista alternativo sobre la formación y la práctica educativa de los educadores de personas jóvenes y adultas que tiene como desafío formar ciudadanos críticos y reflexivos que participen activamente en la sociedad apoyados en sus capacidades individuales, colectivas y grupales. En ese sentido, la formación pedagógica que supone este perfil requiere asumir un enfoque pedagógico crítico<sup>124</sup>, reflexivo y creativo, que ponga en el centro el desarrollo de las capacidades de las personas jóvenes y adultas en la perspectiva de formar un ciudadano que escuche opiniones de otros, que argumente sus propuestas y defienda sus decisiones en forma reflexiva y creativa, que participe colaborativamente en la resolución conjunta de los problemas y consistencia moral en su quehacer cotidiano.

---

<sup>121</sup> Id., pág. 318

<sup>122</sup> Op. Cit., Aguilar Ramírez, Miriam (2000). Una propuesta ...

<sup>123</sup> FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, 4ª. Ed., México, 1998.

<sup>124</sup> DA SILVA, T. (2001). *Espacios de poder, nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro

### 1.3.2.3 Imagen e identidad del educador de adultos

Algunos investigadores han contribuido a dilucidar las condiciones y características propias de un educador en la perspectiva de abonar a la comprensión del proceso de la constitución de la identidad profesional del educador de personas jóvenes y adultas.

Entre otros, Méndez<sup>125</sup> señala: “La identidad del educador implica apropiación, construcción de conocimientos y, por tanto, transformación; se requiere reconstruir las identidades y con ello transformar el quehacer de cada uno a partir de procesos formativos”. Lo cierto es que las dificultades para hacerlo están en razón de que las instituciones no han revalorado esta función, no formalizan las relaciones laborales con el educador, no cuentan con programas de formación o son insuficientes o impertinentes, no asignan espacios físicos de interacción donde los participantes se reúnan y reconozcan como grupo, falta de acompañamiento de quienes coordinan programas, el supuesto generalizado *nadie educa a nadie* que devalúa el esfuerzo de los participantes. Al apelar al voluntariado se parte de otro supuesto: quién *se asume* como educador de manera voluntaria sin serlo, “tiene cierta vocación”, “se siente realizado” (entrecomillado de la autora), situación que debe ser revertida.

Por otra parte, es evidente que el educador desarrolla una actividad que debe profesionalizarse; conforme al señalamiento de Marín<sup>126</sup>, el educador de adultos cuenta con una identidad personal que construye a partir de la reflexión sobre su práctica cotidiana de un proceso de institucionalización de sí mismo como sujeto profesional, por lo cual es necesario reconocer la importancia de una oferta formativa que realmente contribuya a la profesionalización del educador de adultos y, en consecuencia, al reconocimiento social, dado que, afirma Marín, sólo es válido para los educadores que acuden a los programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional, pero quedan fuera quienes no tienen acceso a ellos.

En comparación con el maestro, el educador de adultos está en mayor desventaja, ya que, señala Aguilar, “Generalmente, ni el mismo educador de adultos se considera a sí mismo

---

<sup>125</sup> Op. Cit. MÉNDEZ Puga, Ana María. Formación de educadores y ...

<sup>126</sup> MARÍN, G. (2000), El educador de adultos...

como educador, mucho menos como un profesional de la enseñanza.” Esta percepción es reforzada por varias condiciones, una es, según Messina<sup>127</sup>, “las instalaciones físicas donde trabaja el educador que influyen de manera determinante en la imagen que tiene de su trabajo y, por tanto, de sí mismo; otra las formas a las que recurre para allegarse de los espacios donde desarrolla su labor y que generan un espacio psíquico que atraviesa las tareas educativas cotidianas.” Esta situación obedece a las maneras en que históricamente se llega a ser educador, además del imaginario social de que cualquiera puede ejercer este trabajo.

En estas condiciones, el educador de adultos enfrenta las demandas sociales caracterizadas del cumplimiento de metas con un bajo salario o retribución “simbólica”, lo que va causando, según Baltazar<sup>128</sup>, un malestar o frustración que se traduce en conductas como el ausentismo y/o deserción de los educadores y, por supuesto, en el hecho de no propiciar la construcción de su identidad.

Siguiendo en esta línea, en general, las investigaciones en torno a los educadores son efectuadas con población cautiva que ha decidido incorporarse a procesos de formación en la perspectiva de asumirse como un educador profesional que le permita cuestionar y enfrentar las demandas tanto de los educandos como de la sociedad con mayores elementos: Retomando a Méndez, los educadores “necesitan mejorar sus competencias a la par que construyen o reconstruyen su identidad profesional. Uno de los elementos centrales es la reflexión de la práctica, identificando y trabajando sobre los problemas que emanan de las experiencias, ubicándolos como verdaderas dificultades y tramas técnico–conceptuales que generan cambios en el manejo de información, en la manera de ver y hacer la actividad y en el modo de pensar la profesión.”<sup>129</sup>

---

<sup>127</sup> MESSINA, G., (1993). La educación básica de adultos: la otra educación, UNESCO, OREALC, Santiago de Chile.

<sup>128</sup> BALTAZAR Montes, R. (2003): El Trabajo grupal como una estrategia preventiva para disminuir el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas. México. Universitat Autònoma de Barcelona. P.ág. 256

<sup>129</sup> MÉNDEZ Puga, Ana María.(2003) Formación de educadores y ...

## Capítulo 2. Marco de referencia

### 2.1 Apuntes para una economía global

Desde el siglo XV, el capitalismo se funda sobre la colonización, la dominación y la explotación de pueblos, Estados y distintas culturas en el llamado desarrollo occidental (la acumulación originaria), con ello se instaura el comercio mundial, abarcando a todos los continentes. Tal afirmación dice Vilar “tiene sustento en los distintos momentos históricos donde éste ha trastocado las distintas ciudades desde la llegada de Cristóbal Colón a América hasta la implementación de nuevos inventos producto de la Revolución industrial”<sup>130</sup>. Desde entonces las sociedades y los Estados dominantes y dominados con armas, bajo la forma de colonias, la tecnología y la ideología juegan su papel (la navegación transoceánica, el uso de metales, la diversidad en las formas de producción y consumo). La Revolución Industrial profundizaría esa vocación universalista del capitalismo que luego da lugar a los procesos de concentración y centralización de capitales, que sofistican las formas de dominación económica, social y política, más allá de formas coloniales. El mapa mundial ha estado en constante movimiento, siempre en función de lo que han hecho los estados dominantes y las luchas en su contra y por sus identidades, reales o supuestas, mayoritarias o no, actuales u obsoletas.

De acuerdo con los historiadores (Hayek, Ashton, Hacker, Jouvenel, Hartwell, Hutt, Tawney, entre otros), se considera que si bien el capitalismo abarca más de cuatro siglos, es a partir de la segunda posguerra que se consolida el sistema de consorcios y redes de empresas transnacionales los cuales dominan el proceso de acumulación de capital especulativo, financiero, industrial y agroalimentario en medio de la desregulación, privatización, liberación comercial y financiera<sup>131</sup>. Esto incide en la conformación de la estructura social, política y las formas de organización, la construcción cultural y, como parte de ello, de vida cotidiana. Así, Europa se reorganiza con base en los resultados de la primera guerra, la militarización de algunas de sus economías y el inicio de la carrera armamentista. La consolidación de Estados Unidos, como potencia económica con

---

<sup>130</sup> PIERRE V. (1976). “La transición del feudalismo al capitalismo”. En F. Hincker *El feudalismo*. España: Ayuso. pp. 58-60.

<sup>131</sup> HAYEK F. y otros. (1974). *El capitalismo y los historiadores*. España: Unión

intereses regionales y ambiciones mundiales, despliega una avalancha tecnológica de economías industrializadas en los países dominantes hacia los llamados países emergentes o en vías de desarrollo, el surgimiento de los llamados “milagros económicos”, conforman el escenario mundial actual.

Lo anterior da paso a la transformación de las estructuras sociales y culturales: donde emergen las llamadas clases medias, con sus expresiones en las formas de consumo, la implantación de un sistema institucional internacional, la conformación de estructuras organizacionales e institucionales que configuran el llamado estado benefactor, el reconocimiento de diferencias en los niveles de desarrollo en la lógica de los países dominantes, la conformación de estratos sociales (clases sociales) vinculadas a la forma de producción industrial, de servicios e institucionales; reconocimiento de las brechas generacionales y de género, la emergencia de la llamada cultura de masas; la conformación política del llamado tercer mundo, en la disputa por los recursos naturales; pero al mismo tiempo, la difusión de formas culturales y contraculturales de resistencia a la imposición del modo capitalista de producir, consumir, organizarse, pensar y expresarse. Como lo señala Anaya “se da en un marco de crisis sistémicas y cíclicas producto de un paso histórico de los últimos tres siglos del capitalismo que benefició a algunos países y empobreció a otros”<sup>132</sup>. Otras crisis que con el tiempo aparecieron las agroalimentarias, de energéticos, las ecológicas, de satisfactores y requerimientos sociales de los grupos y estratos sociales desplazados y/o emergentes que se gestan durante el período de la guerra fría, se concreta en movimientos de liberación nacional en África, Asia y América; revoluciones de alcance mundial como la China y la Cubana; movimientos relacionados con las brechas etáreas (el 68 caliente en París, Italia, Inglaterra y el Octubre luctuoso en México) y el inicio de las disputas étnicas y autonomistas en diversas partes del mundo.

La competencia económica, política y militar entre los consorcios y Estados capitalistas llamados desarrollados se agudiza y, a partir de los años setenta, se aceleran los procesos de internacionalización y transnacionalización de las economías y las sociedades que dan paso a la regionalización del bloque capitalista, que integraron las diferencias e

---

<sup>132</sup> ANAYA, G. A. (2004). Tesis sobre la crisis del capitalismo y la coyuntura mundial. *Encuentro Internacional Civilización o Barbarie*. Serpa, Portugal, 23-25 de septiembre de 2004

interrelaciones entre varias regiones<sup>133</sup>, donde la desigualdad en la distribución de los recursos naturales, humanos y financieros dependieron del juego que realizaban los capitales financieros. Se trata de formar bloques de países que integran sus mercados, recursos, bienes y capitales, que permitan enfrentar una competencia de mercado cada vez mayor. La lucha entre los capitales hace que se produzca una importante sincronía en los mercados de dinero y valores. Las instancias estatales regionalizadas tienden a coordinarse bajo la lógica económica, política y militar de los grandes capitales. Como lo señala Robinson:

“La fase final en el crecimiento extensivo del capitalismo partió con la ola de colonizaciones de fines del siglo XIX y comienzos del XX, y concluyó en los 90’s con la reincorporación del antiguo bloque soviético y de los países revolucionarios del Tercer Mundo<sup>134</sup>.

Surge el reconocimiento de los países menos competitivos como los países *emergentes* (en general, países considerados antes como *áreas de influencia*). Se produce la descomposición de las experiencias del llamado Bloque socialista, la ampliación de las guerras localizadas, los movimientos autonomistas y el crecimiento de los flujos migrantes, tanto internos como internacionales.

En este proceso, destaca la importancia del desarrollo tecnológico, la generación, aplicación y difusión de nuevas tecnologías, así como el nuevo orden mundial a partir de la reorganización del trabajo, con procesos como la robotización, la segmentación y focalización de procesos industriales, la tecnologización de procesos productivos, creación y uso de nuevos materiales, la nanotecnología, como lo muestra Novak “El poder del sector cultural se expande con las nuevas tecnologías de los medios de comunicación”<sup>135</sup>; la rápida difusión de ésta y la informática se diversificó e incide en los medios de comunicación; la flexibilización de la fuerza de trabajo; flexibilización de los flujos de

---

<sup>133</sup> REVELLI, M. (1997). “Crisis del Estado-Nación, Territorio, nuevas formas de Conflicto y de Sociabilidad”. En Viento del Sur No. 11.

<sup>134</sup> ROBINSON, W. (2006) La globalización capitalista y la transnacionalización del Estado. En *Revista Mensual de Economía, Sociedad y Cultura*. Diciembre 2006.

<sup>135</sup> NOVAK, M. (1981). "Las deficiencias culturales del capitalismo", pp.: 55-79. En *Estudios Públicos*, No. 4-5, Septiembre-Diciembre 1981. Chile: Centro de Estudios Públicos.

capital bajo diferentes formas (inversión directa, préstamos y portafolio o cartera; la utilización de los fondos de retiro de los trabajadores) o la continuidad en la lucha por la producción y comercialización de armamentos. Estos procesos se focalizaron conforme a las ventajas comparativas de los factores que intervinieron al interior de los países, los bloques y más allá de ellos. De esta manera, se formaron circuitos de producción y consumo, así como flujos dinerarios y de valores con tecnología de punta.

Algo que sin duda inicia con la interrelación de las economías nacionales es el tema de la tecnología y economía armamentista, después la mercantilización de productos comestibles y la propia moneda que logra en un cierto tiempo la hegemonía cambiaría (el dólar), dando paso a otros bienes o servicios que cobran valor de acuerdo con las demandas de los nuevos consumidores<sup>136</sup>. La mayoría de éstos sino es que todos se deriva de los procesos de *internacionalización* con un desarrollo tecnológico (bajo el predominio de bloques y redes de capital) y de la capacidad de influir que ejercen las decisiones políticas en organismos internacionales por los países con poder en la geopolítica mundial. Aspectos que comprenden la incorporación de la tecnología en las formas de comunicación e información que suponen la posibilidad de obtener y utilizar información de cualquier parte del mundo en tiempo real, dan lugar a los términos de *globalización* y *mundialización* o conformación del nuevo orden mundial. Como lo indica Rodríguez: “China aporta mano de obra, Estados Unidos contribuye con capital y tecnología según la relación comercial que ambos países tienen; en tanto que la relación entre Europa y China, tiene que ver más con las concesiones adicionales que ésta realizó como: la reducción del monopolio de la importación petrolera y algunos otros servicios.”<sup>137</sup>

Es decir, los Estados capitalistas hegemónicos buscan imponer la liberalización de los mercados de bienes, servicios y capitales, integrar no sólo los mercados de los países que corresponden a *su área geográfica de influencia*, sino a todas las áreas y mercados mundiales que puedan penetrar y controlar. Mientras protegen las áreas que consideran

---

<sup>136</sup> CASTELLS, M. (1999). “Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa”. En *La transformación del trabajo*. Barcelona: La Factoría-Esping-Andersen.

<sup>137</sup> RODRÍGUEZ, M. T. (2003). Ingreso de China a la organización mundial del comercio. Su primer impacto sobre el comercio. En e-journal. Disponible en <http://www.ejournal.unam.mx/pde/pde134/PDE13404.pdf>

estratégicas para sus países o sus bloques. Este es el caso de la agricultura entre Europa y Estados Unidos.

Los desarrollos anotados expresan, entre otras cosas, una mayor tecnificación del consumo y la formación de estructuras sociales que satisfagan las necesidades de fuerza de trabajo de los diferentes circuitos del capital; con diferentes grados de flexibilidad, calificación y con condiciones laborales diversificadas. Así se conforman sociedades en donde las brechas del desarrollo se multiplican y agrandan incorporando estratos del primero, segundo y tercer mundos dentro de una misma sociedad nacional y, desde luego, en lo internacional. La confluencia de grupos sociales de diferentes grupos étnicos, culturales, religiosos, en los mercados laborales y en los distintos ámbitos sociales propicia fenómenos de racismo, xenofobia, nacionalismos y fundamentalismos religiosos. Las organizaciones sociales y políticas tradicionales (sindicatos, partidos, procesos electorales, medios masivos de información y de comunicación) son severamente cuestionadas, tanto en los límites nacionales como internacionales.

Por otro lado, los nuevos problemas encuentran respuestas en expresiones sociales reivindicadoras, desarrolladas por los llamados *nuevos actores*, en diferentes formas de pensamiento, comunicación y organización. El surgimiento de movimientos en defensa del género, de grupos étnicos, del medio ambiente y de recursos naturales en riesgo, por el cumplimiento efectivo de derechos específicos como la alimentación, la salud, la educación, la paz, entre muchos otros.

En este contexto, los llamados países emergentes (China, India, Brasil, entre otros) participan de manera subordinada en el proceso de fortalecimiento de mercados y la presencia mundial del capitalismo, inicialmente como: una de las fuentes de recursos para la acumulación de capital; luego como proveedores de materias primas para la industrialización de los países centrales; o como mercado de bienes de consumo y de inversión, receptáculo de flujos de capital productivo, dinerario y financiero para la industrialización de las naciones receptoras con esquemas proteccionistas por parte de sus aparatos estatales. A partir de la llamada *sustitución de importaciones* la cuál pretendía según Tavares “buscar el desarrollo interno, derivado y orientado por las restricciones externas, lo cual se manifiesta esencialmente por la ampliación y diversificación de la



capacidad productiva industrial de la economía,”<sup>138</sup> además de ir ubicando a los países como espacios económicos en los que transitan capitales productivos y financieros especulativos transnacionales y multinacionales, para promover un proceso acelerado de integración más estrecha con las tendencias de la economía mundial.

Tras el proceso de industrialización y urbanización de los países, las grandes ciudades tradicionales vieron el nacimiento de ciudades medianas, los flujos migratorios del campo a la ciudad, así como las estructuras de consumo y los requerimientos masivos de servicios públicos, educación y salud. Se modifican, no sólo en la estructura económica productiva, sino la poblacional y ocupacional. Además, se recurre a incentivar el crecimiento de la población en la perspectiva de permanencia del crecimiento; proletarización de amplios sectores de campesinos, formación de segmentos obreros y de profesionistas asalariados, sobre todo en el ámbito de los servicios y administración pública, crece el segmento étéreo juvenil. Al respecto Mezzadra señala “el propio capitalismo se caracteriza por ser una tensión estructural, por un lado, el conjunto de prácticas subjetivas en las que se expresa la movilidad del trabajo y, por otro lado, el intento del capital de ejercer sobre ellas un control "despótico" vía la mediación fundamental del Estado.”<sup>139</sup> Es decir, el capitalismo se divide entre el trabajo de cada persona y el ejercicio de control que ejerce el Estado sobre éste.

En América Latina las fórmulas proteccionistas de desarrollo industrial, impulsadas después de la 2ª guerra mundial e incentivada por los movimientos y gobiernos nacionalistas, forman parte del *nuevo pacto* norteamericano hacia la región. Pacto que se agota a finales de los 60's debido a las enormes diferencias en la distribución del ingreso, la contracción del mercado externo (para financiar los procesos económicos locales), derivadas de la reducción del mercado interno y la crisis de la agricultura en algunos países.

La consecuencia directa de los modelos capitalistas (sustitución de importaciones y proteccionistas) son las contradicciones y conflictos sociales, culturales, ideológicos y políticos que se expresan en movimientos sociales (de grupos campesinos, pobladores,

---

<sup>138</sup> Op. Cit. TAVARES M. (1969). "El proceso de sustitución...", p.259.

<sup>139</sup> Op. Cit. MEZZADRA, S. (2003). Capitalismo, migraciones y

sindicatos, profesionistas y estudiantes). Además, comienza la recesión y la búsqueda de la recuperación económica de capital por parte de los organismos internacionales, así como: la apertura de otras economías, la privatización de los aparatos productivos estatales en diferentes ramas de actividad y los servicios públicos, mediante medidas que disminuyen la jerarquía de los gastos sociales del Estado. Al respecto, Juárez Núñez y Comboni<sup>140</sup>, señalan que “La inserción de América Latina en el sistema mundial se ha ido produciendo, pero en términos que no han sido los más convenientes para los pueblos de esas naciones. Por el contrario, los términos de la inserción han sido dictados por los propios países industriales, por los grandes consorcios financieros, industriales y comerciales del mundo industrializado en detrimento de las economías de los países atrasados, y por otro lado, se ha seguido acentuando la polarización creciente al interior de los grupos sociales de las naciones latinoamericanas.”

Así para la década de los 90's, el crecimiento del comercio mundial permite el acceso a los flujos financieros de los países emergentes. Fue entonces cuando se confirma que una nueva era se presentaba, con ella se incluiría un creciente número de países en desarrollo, siempre y cuando, asumieran las reformas estructurales y estimularan la “rápida liberalización” de los mercados. En este sentido Dabat expone que:

(...) a partir de 1990 el mundo industrial entró en una nueva recesión, que comenzó inicialmente en Estados Unidos y se convirtió a partir de 1992 en un fenómeno general centrado en Alemania y, cada vez más, en Japón. Desde entonces la recuperación de E.U. y Canadá fue neutralizada por la declinación europea-japonesa, lo que resultó en una situación global de estancamiento. En ese contexto, la diversidad de situaciones nacionales desarticuló el ciclo económico internacional, indujo grandes corrientes especulativas y desquició los intentos de coordinación del Grupo de los Siete, dentro de un marco general de agudización de los conflictos comerciales, que puso en peligro los avances de los acuerdos comerciales globales<sup>141</sup>. Es decir, con ello se aseguraría una mejor planeación de recursos en función de los ingresos de exportación necesarios para importar bienes y

---

<sup>140</sup> Op. Cit., JUÁREZ Núñez J.M y Comboni Salinas Sonia (2000) “Globalización, educación y... Páginas 25.

<sup>141</sup> DABAT, A. (1994). “La coyuntura mundial de los noventa y los nuevos capitalismos emergentes”. En Alejandro Dabat (coord.) *México y la globalización*. México: CRI-UNAM. Disponible en la web: <http://132.248.35.1/bibliovirtual/Libros/Dabat/html/index.htm>

servicios que garantizarían un mayor crecimiento económico, evidentemente con ello, también suponía una liberalización financiera que atraería al capital extranjero hacia los países con “escasez de capital”, permitiéndoles invertir más de lo que ahorran sin las restricciones financieras correspondientes. Estas condiciones acelerarían el crecimiento y favorecería la transferencia de tecnologías y de habilidades organizacionales, pues no sólo complementarían los recursos nacionales para la acumulación de capital.

Posteriormente, existen países dispuestos a diseñar políticas que favorezcan la competencia de los individuos, los sectores sociales y los países de desarrollo. Aunque como lo señala Ibarra “en América Latina la política keynesiana influyó en crear el auge más prolongado de su vida independiente y facilitó transformaciones de apreciable magnitud en materia de industrialización, urbanización y formación de nuevas clases sociales”<sup>142</sup>. Lo cual ha requerido:

- mano de obra calificada, flexible y barata.
- infraestructura integrada de redes de transporte y comunicaciones.
- estructura productiva de vanguardia.
- garantía de costos y salarios bajos.
- legislación que proteja la propiedad privada y el libre flujo de capitales
- estabilidad social que evite estallidos sociales.
- reducción de los derechos no vinculados a la productividad.

Por otro lado, los países en desarrollo adoptan medidas que les permitan ingresar a la economía global en mejores condiciones, generando la disminución del ritmo de crecimiento financiero, producto de las contradicciones de cada modelo económico. Por ejemplo, las organizaciones dedicadas a la defensa de los derechos de diferentes grupos poblacionales (sobre todo los sindicatos) pierden eficacia ante la crisis de deuda, y sus

---

<sup>142</sup> IBARRA, D. (1987). Política y economía en América Latina: el trasfondo de los programas heterodoxos de estabilización. En *Revistas el Colegio de México*. México: COLMEX. Disponible en la web: [http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/al8\\_1/apache\\_media/J7NTN4BATYMAUYQJSVUVR5KGSEQ2GM.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/al8_1/apache_media/J7NTN4BATYMAUYQJSVUVR5KGSEQ2GM.pdf)

efectos en las economías locales en términos de producción, ingreso, consumo y acceso a satisfactores públicos.

Evidentemente las consecuencias sociales no se hacen esperar y aún cuando en muchos casos existen avances en algunos rubros, éstos no son suficientes, tal es el caso del número de muertes entre niños menores de cinco años, el cual se ha reducido de 12.5 millones en 1990 a 8.8 millones en 2008 según lo reportó el Fondo Internacional de Ayuda a la Infancia- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) en 2009. No obstante, hoy en día cada tres segundos muere un niño -en su mayoría por enfermedades de sencilla prevención-; alrededor de 800 millones de personas pasan hambre; 1.200 millones sobreviven con menos de un dólar al día; más de 130 millones de jóvenes son analfabetas o más de 500.000 mujeres fallecen cada año por complicaciones durante el embarazo y/o el parto.<sup>143</sup> Esto parece ser el fruto del desarrollo tecnológico, de prolongadas luchas sociales: el éxodo rural; las pequeñas, medianas y grandes urbes; los hacinamientos habitacionales; el aumento de los “sin techo”. Los cuales se añan a la desnutrición, la inseguridad pública, la hambrunas en muchos países y regiones; las endemias y epidemias erradicables (multiplicación, en suma de los signos de marginación y exclusión social).

De manera contradictoria se ha incrementado el margen de vida de la población adulta, pero los estragos en la salud de este grupo etéreo cobran cada vez más vidas por las llamadas enfermedades crónico-degenerativas como: diabetes, obesidad, cáncer en sus diversas derivaciones y las denominadas enfermedades autoinmunes. Y qué decir de la violencia, que hoy en día cobra más muertes en el mundo que cualquier otra epidemia o la propia pandemia vivida en el primer semestre del 2009, a raíz de la aparición de la Influenza AH1N1. Sin embargo, los costos de los servicios de atención se amplían y la capacidad de respuesta es cada vez más contraída al verse rebasada. Poco ha servido incrementar los años de vida y mejorar algunos aspectos de vida de los individuos, cuando el desarrollo y su tecnologización cobran cara la osadía y el empeño humano por permanecer.

---

<sup>143</sup> SÁNCHEZ, L. (2010). *TIC aplicadas a los ocho objetivos de Desarrollo del Milenio*. Disponible en la web: <http://www.computing.es/Opinion/201008260003/CAPITAL%20HUMANO-TIC-aplicadas-a-los-ocho-Objetivos-de-Desarrollo-del-Milenio.aspx>.

Finalmente, a lo anterior se suman: las consecuencias de la destrucción de la naturaleza y el deterioro ecológico; la aún presente explosión demográfica “tercermundista”; las ahora incontenibles corrientes migratorias del “Sur” al “Norte”; las crisis alimentaria y energética; la contaminación ambiental; el alcoholismo; la drogadicción; el esparcimiento de enfermedades como el VIH/SIDA; el narcotráfico internacional y otros fenómenos de descomposición; que evidencian la desigualdad del progreso. Por último, mejor aún que la pobreza la miseria, la otra cara de la moneda del desarrollo, del progreso capitalista, el lado oscuro de la globalización.

Ante este panorama es Juárez Núñez y Comboni señalan que estas condiciones reflejan que la economía actual se sustenta en las posibilidades que les representan a las empresas multinacionales y los grandes consorcios “para maximizar sus tasas de ganancia de las empresas y corporaciones multinacionales, también existen suficientes elementos para concebirlo como una oportunidad para un desarrollo más equilibrado para los países antes llamados tercermundistas,”<sup>144</sup> en ese sentido, aluden a las ventajas del desarrollo de las Tecnologías de la Información.

Ciertamente, pensando en las perspectivas de los países en desarrollo la globalización de la economía también ofrece posibilidades para que desde una mirada más humanista, solidaria, y justa se construyan nuevos sentidos y significados desde las localidades hasta la globalidad.

Y es justamente en esta lógica en la que se pretende que la educación de personas jóvenes y adultas incursione como posibilidad para coadyuvar en el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas que le permitan a la población destinataria ser actor y constructor de su propia historia.

### **2.1.1 Economía, desarrollo, educación y necesidades en el México**

Hoy en día la condición mundial en el marco de la globalización, obliga al análisis de la educación desde un enfoque económico, centrado en el desarrollo y en particular, en su

---

<sup>144</sup> Op. Cit. JUÁREZ Núñez J.M y Comboni Salinas Sonia (2000) “Globalización, educación y ...

definición de cobertura como parte de las necesidades sustantivas e insoslayables de la población adulta en México.

Ciertamente no es un tema nuevo, como tampoco lo es la influencia de las agencias internacionales en los temas educativos de las naciones,<sup>145</sup> ejemplo de ello y haciendo un rastreo a los años sesenta donde se incluyó el Proyecto Nacional de Transferencia de Tecnología Educativa en la estrategia desarrollista general, promovida por la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Banco Interamericano de Desarrollo. Asimismo se encuentran dos publicaciones relevantes sobre el tema, mismas que pueden ser consideradas como los antecedentes de lo que hoy se observa en términos de la globalización de las políticas educativas: la de la UNESCO de 1968 y la de la Organización de Cooperación Económica y Desarrollo (OCED) en 1975.<sup>146</sup>

Por otro lado, una versión actualizada de aquellos planteamientos se pueden encontrar en: la Conferencias de Jomtien (1990) y la reunión de la UNPD-UNESCO DE 1991, y las dos reuniones cumbres celebradas por la CEPAL-UNESCO (educación y conocimiento: bases para la transformación productiva con equidad en 1992) y la Quinta Reunión Intercontinental sobre los Principales Proyectos Educativos en América Latina, organizada por el Programa de Educación para América Latina y el Caribe (PPEALC) en 1993.

Un esfuerzo mundial por atender las necesidades y demandas educativas en población joven es la denominada Conferencia Mundial de la Juventud 2010, realizada en Guanajuato México; la cual logró reunir en León, a 112 delegaciones oficiales del mismo número de países para analizar la situación actual de la juventud de cara a los Objetivos de Desarrollo del Milenio para 2015. 36 ministros responsables de las políticas de juventud, acompañados de funcionarios de todos los continentes trabajaron del 25 al 27 de agosto en el Foro de Gobiernos de la Conferencia Mundial de la Juventud 2010 en trece temas de importancia para el desarrollo de los jóvenes.

---

<sup>145</sup> Diversos organismos internacionales han producido recomendaciones y programas para América Latina. Por ejemplo en 1965 la UNESCO proponía una visión gerencial de lo educativo, también la UNESCO-ECLA en 1968 orientaba la manera en que debería investigarse en las universidades.

<sup>146</sup> Donde se recomendaba la planeación como eje articulador de los aspectos educativos.

En dicho evento se dio a conocer el documento denominado la Declaración de Guanajuato, el cual se generó a partir de una serie de consultas regionales que incluyó reuniones de gobiernos en Estrasburgo, Francia; Salvador Bahía, Brasil; Abuja Nigeria; tres reuniones del Comité Organizador Internacional y aportaciones enviadas por sus integrantes; reuniones del Comité Nacional y consultas internas con el gobierno mexicano, así como conferencias previas organizadas en México con la participación de jóvenes, organizaciones de la sociedad civil y entidades del gobierno local, y discusiones con misiones gubernamentales en Naciones Unidas.

La Declaración de Guanajuato fue presentada en la Reunión Plenaria de Alto Nivel de la Asamblea General de Naciones Unidas, celebrada del 20 al 22 de septiembre de 2010 con recomendaciones en los temas de:

- |                                   |    |                                      |
|-----------------------------------|----|--------------------------------------|
| 1. políticas públicas e inversión | 7. | 8. tecnología e innovación           |
| 2. pobreza y hambre               |    | 9. cultura                           |
| 3. educación                      |    | 10. acceso a la justicia y seguridad |
| 4. salud                          |    | 11. participación                    |
| 5. empleo                         |    | 12. desarrollo sustentable           |
| 6. equidad de género              |    | 13. migración internacional          |
|                                   |    | 14. cooperación internacional        |

Al respecto de algunos de estos temas se manifiesta lo siguiente en la Declaración de Guanajuato.

### ***Políticas públicas e inversión***

1. Priorizar crecientes inversiones destinadas a las personas jóvenes a través de marcos legales y de política, y en los planes de desarrollo nacional, estrategias, políticas e instituciones públicas, con el objetivo de garantizar el desarrollo integral de los jóvenes, entre otras cosas, con el establecimiento de pisos de protección social universal tomando en cuenta las circunstancias nacionales y con la participación significativa de los jóvenes, así como el desarrollo o fortalecimiento de sistemas nacionales para el seguimiento y evaluación;

## ***Pobreza y hambre***

2. Avanzar en políticas económicas para el crecimiento sostenible que reduzcan la desigualdad de ingresos y garanticen a las personas jóvenes igualdad de oportunidades para el desarrollo, incluyendo ingreso, alimentación y empleo; así como fortalecer nuestros esfuerzos para alcanzar el ODM<sup>147</sup> y metas para erradicar la pobreza extrema y el hambre;
3. Fortalecer políticas y programas para superar la pobreza con la perspectiva de incorporar mejor las necesidades de desarrollo de las personas jóvenes;
4. Hacer inversiones sostenidas con un enfoque de ciclo de vida para desarrollar capital humano con especial atención a las personas jóvenes, especialmente las mujeres jóvenes y las niñas que viven en pobreza;
5. Desarrollar programas de capacitación para los jóvenes, que mejoren los métodos de producción y comercialización;
6. Desalentar la adopción de cualquier medida unilateral que vaya en contra de la legislación internacional y la Carta de las Naciones Unidas, que obstaculice el bienestar y el pleno goce de todos los Derechos Humanos para todos, incluyendo las personas jóvenes;

## ***Educación***

7. Promover el ingreso y permanencia de las personas jóvenes en las instituciones de educación en todos los niveles, incluyendo la educación secundaria, media, técnica, vocacional, y superior con especial atención en las mujeres y las personas jóvenes que viven en pobreza y en situaciones de vulnerabilidad;
8. Establecer programas de educación inicial, alfabetización y desarrollo de habilidades para la vida, capacitación vocacional, abordar la deserción escolar y ofrecer una segunda oportunidad a las personas jóvenes que no han culminado con

---

<sup>147</sup> UNESCO Resolución de la Asamblea General A/Res/64/134, consultada el 15 de septiembre 2010 en <http://www.un.org/Depts/dhl/resguide/r64sp.shtml>



la educación básica y fortalecer nuestros esfuerzos para alcanzar el ODM 2 y la meta de la educación primaria universal;

9. Mejorar la calidad y pertinencia de los planes de estudio en todos los niveles y orientar los programas educativos hacia el desarrollo integral de las personas jóvenes para que incluyan: educación intercultural, cívica y para la paz, solidaridad, formación en derechos humanos, formación para el desarrollo sustentable, educación integral sobre la sexualidad humana, promoción de la equidad de género y el empoderamiento de las mujeres, así como la formulación de competencias y condiciones para la empleabilidad, tomando en consideración las necesidades del contexto local;

10. Invertir en instituciones educativas de calidad en todos los niveles y continuar con programas de capacitación de docentes, así como con la profesionalización de las personas trabajando con jóvenes;

11. Desarrollar programas de educación no formal y reconocer o certificar dichos programas que lleve a cabo la sociedad civil, especialmente aquellos a cargo de personas jóvenes y para personas jóvenes;

### ***Salud***

12. Reconocer la necesidad de garantizar la plena realización del derecho al goce del grado máximo de salud física y mental que se pueda lograr para las personas jóvenes y fortalecer nuestros esfuerzos para alcanzar los objetivos y metas de los ODM 4, 5 y 6;

13. Involucrar a las personas jóvenes en programas que fomenten un estilo de vida saludable, la práctica de deportes, actividad física, descanso, disfrute del tiempo libre, entre otros hábitos saludables; así como incrementar una mayor consciencia sobre la nutrición, los desordenes alimenticios y la obesidad;

14. Establecer políticas públicas que garanticen el acceso de las personas jóvenes a la salud sin discriminación e incrementar la calidad y cobertura de los sistemas de

salud y servicios de atención a la salud, incluidos aquellos para la sexualidad y salud reproductiva, reducir la mortalidad y morbilidad maternas, e impulsar la prevención, atención, tratamiento y asesoría para las personas jóvenes con el fin de detener y revertir la diseminación del VIH y el SIDA, las enfermedades de transmisión sexual, tuberculosis, malaria y otras enfermedades, incluidas las enfermedades no contagiosas;

15. Fortalecer o establecer programas de prevención propicios para los jóvenes, para evitar el abuso de sustancias, así como establecer tratamientos asequibles y programas de rehabilitación que respondan a la vulnerabilidad en que se encuentran las personas jóvenes ante el abuso de sustancias;

### ***Empleo***

16. Formular políticas para avanzar el trabajo adecuado para las personas jóvenes como una prioridad de los marcos de desarrollo nacional y de las políticas de empleo, y adoptar medidas enfocadas a promover el empleo digno entre las y los jóvenes con desventajas, incluidas políticas de primer empleo, la figura de aprendiz, pasantías, contratos para estudiantes que trabajan, programas para promover el espíritu emprendedor entre los jóvenes, en todos los programas de desarrollo de habilidades y de empleo, así como medidas que faciliten la transición de jóvenes trabajadores para que pasen del empleo informal al empleo formal y de trabajos temporales a trabajos estables;

17. Promover reformas de política para proteger el derecho de las personas jóvenes a condiciones de trabajo justas y favorables, incluyendo remuneración justa y seguridad social, libertad de asociación y adoptar medidas para combatir la explotación, cumpliendo con los instrumentos internacionales pertinentes;

18. Facilitar la transición de las personas jóvenes de la vida escolar y académica al trabajo digno e invertir en programas que mejoren la empleabilidad de las personas jóvenes mediante desarrollo de destrezas y experiencia laboral que respondan a las exigencias del mercado laboral;

19. Fomentar alianzas entre gobiernos, organizaciones patronales, sindicatos, el sector privado, instituciones de educación superior, organizaciones juveniles y de la sociedad civil, para promover las oportunidades de empleo en el mercado laboral, tomando en consideración las particularidades regionales y nacionales;

20. Promover programas que fomenten el espíritu emprendedor juvenil;

### **Equidad de género**

21. Garantizar la equidad de género, el empoderamiento de las mujeres jóvenes y el pleno goce de todos los derechos humanos y fortalecer nuestros esfuerzos para alcanzar el ODM 3 sobre equidad de género y el empoderamiento de las mujeres, así como los objetivos que abarcan las dimensiones relativas a la equidad de género de los restantes ODM;

Actualmente y en un esfuerzo más por alcanzar los objetivos de desarrollo del milenio antes del plazo estipulado por la ONU, establecido para el 2015, se realizó la Cumbre Mundial sobre los objetivos de desarrollo del Milenio del 20 a 22 de septiembre de 2010 en la ciudad de Nueva York.

Durante los últimos 10 años, la Declaración del Milenio y los Objetivos de Desarrollo del Milenio han generado una cantidad sin precedentes de compromisos y alianzas que fueron reafirmados en sucesivas reuniones y conferencias en la cumbre, entre ellas la Conferencia Internacional de 2002 sobre la Financiación para el Desarrollo, que tuvo lugar en Monterrey (México), la Cumbre Mundial de 2002 sobre el Desarrollo Sostenible, de Johannesburgo (Sudáfrica), y la Cumbre Mundial de 2005 de Nueva York. Durante ese mismo período, el público y los gobiernos también han debido hacer frente a desafíos nuevos no previstos. Algunos han afectado sólo a determinados países o regiones, pero otros han tenido alcance mundial, como la crisis alimentaria y la crisis económica de los últimos tres años.

*El 30 de agosto de 2010* La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia,<sup>148</sup> publicó una guía de referencia sobre la financiación externa de la educación. El objetivo de esta guía es permitir a los responsables nacionales de la toma de decisiones un mejor análisis de las relaciones países-donantes.

De lo anterior se desprende la necesidad de abordar el tema de la globalización en México, desde sus distintas expresiones en la sociedad y sus efectos en la educación en general y la Educación Básica para las Personas Jóvenes y Adultas en particular (EBJA).

### **2.1.2 Economía y Pobreza en la globalización**

Los organismos internacionales han reconocido la pobreza como una situación que forma parte de la realidad actual y que es la contraparte del desarrollo. Sin atender a sus causas, se proponen programas y medidas; entre ellos destacan los programas del Banco Mundial, La CEPAL y con menor influencia los de la UNESCO y otras instancias. Los gobiernos de países desarrollados, emergentes o pobres, se adhieren formalmente a los programas formulados con lo que adquieren responsabilidades ante dichos organismos para su cumplimiento.

Por ejemplo, el programa del Banco Mundial dirige sus políticas a una redistribución con crecimiento, inversión en la educación, considerándola como capital humano, busca la satisfacción de necesidades básicas y el combate directo contra la pobreza y asimismo señala que para salir de la pobreza se requiere de promover mercados competitivos con la integración de la igualdad, con el desarrollo económico y en este contexto, el alivio de la pobreza se convierte un asunto político que rebasa los indicadores económicos y que tienen que ver con la *calidad de vida*<sup>149</sup>.

Las principales acciones del BM están concentradas en las áreas rurales y urbanas marginales privilegiando los aspectos de mercado, educación y salud, aludiendo para

---

<sup>148</sup> Referenciado por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. 2010

<sup>149</sup> Concepto que integra el bienestar físico, mental, ambiental y social como es percibido por cada individuo y cada grupo. Dependen también de las características del medio ambiente en que el proceso tiene lugar (urbano, rural).Retomado de <http://www.fortunecity.es/expertos/creativo/129/definiciones.html>. Consulta 3 de septiembre de 2010.

fundamentar los diferentes programas desplegados que mejores oportunidades de educación posibilitan a la población pobre volverse productiva y participar en el desarrollo del país.<sup>150</sup>

Al respecto Hernández<sup>151</sup> comparte la crítica, hecha por distintos autores y expresadas en foros internacionales, a los discursos que llama hegemónicos y que destacan *aspectos críticos* de la educación en torno a las políticas de abatimiento de la pobreza, entre los que sobresalen:

- Se necesita *mirar* las diversas dimensiones de la pobreza, sobre todo en el plano subjetivo.
- Ligar la superación de la pobreza a prácticas de valores democráticos.
- Los conceptos de calidad y bienestar deben ser replanteados rebasando la inclusión lineal de satisfactores deshistorizados.
- Reconocer que los planos instrumental y simbólico de la educación forman parte del mismo proceso.
- Entender a la educación como satisfactor de entendimiento y desde esta perspectiva los aportes de la educación podrían basarse en *lo fundamental* para construir sociedades más justas y no en el mínimo derivado del sentido de la escolarización.

Otro ejemplo es el de la CEPAL, quien señala que para combatir la pobreza es necesario el crecimiento económico, al mismo tiempo que despliega una serie de políticas compensatorias que son retomadas por las estrategias del Banco Mundial y el programa de la Organización de las Naciones Unidas para el desarrollo de políticas centradas en las necesidades básicas, cuya satisfacción implica por lo menos lo mínimo necesario para sobrevivir en cuanto al consumo de calorías, el mínimo de educación (educación básica), un empleo y una participación ciudadana mínima.

---

<sup>150</sup> TEPICHÍN, Ana María (1998) “Genealogía teórica de los estudios sobre la pobreza,” en Gallardo, Rigoberto y Joaquín Osorio, los rostros de la pobreza. El debate, Guadalajara ITESO-UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA p 21-79

<sup>151</sup> HERNÁNDEZ Flores Gloria. *Políticas educativas para población en estado de pobreza Educación básica de personas jóvenes y adultas (Estudio de un caso)* UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DOCTORADO EN PEDAGOGÍA Abril 2004, pp.89-90

Como se puede observar la concepción de necesidad se circunscribe a considerarla como carencia reducida al ámbito fisiológico, quizás porque son las más sentidas por la población, de tal manera que retoman una clasificación. Sin embargo, dejando de lado esta concepción que permea las políticas internacionales, se han generado una serie de debates debido a las imprecisiones a partir de las cuales se determinan las prioridades en cada país, así se observa la confusión entre necesidad y satisfactor; y entre lo básico y lo mínimo suficiente. Es así que entienden como necesidad una serie de concepciones que se perciben desde la carencia fisiológica, haciendo de lado otra caracterización como la emocional o política:

- a) “Concebir las necesidades sólo como carencia implica restringir su espectro a lo puramente fisiológico, que es precisamente el ámbito en que una necesidad asume con mayor fuerza y claridad la sensación de la falta de algo. Sin embargo, en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad, y más aún, pueden llegar a ser recursos. La necesidad de participar es potencial de participación, tal como la necesidad de afecto, es potencial de afecto.

Proponen un esquema de clasificación de las necesidades de acuerdo con dos criterios: según categorías existenciales proponen las de Ser, Tener, Hacer y Estar; según categorías axiológicas proponen las de Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Recreación, Identidad y Libertad.

De la clasificación propuesta se desprende que, por ejemplo, la alimentación y abrigo no deben considerarse como necesidades, sino como satisfactores de la necesidad fundamental de subsistencia. Del mismo modo, la educación (ya sea formal o informal), el estudio, la investigación, [...] son satisfactores de la necesidad de entendimiento como señala Hernández<sup>152</sup> retomando a: Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn y a Boltvinit.<sup>153</sup>

---

<sup>152</sup> Id.

<sup>153</sup> BOLTVINIT, Julio (1994) “La pobreza en América Latina. Análisis crítico de tres estudios, en Frontera Norte Vol.6

b) La caracterización sinonímica entre lo básico y lo mínimo. “Lo básico, se considera como lo mínimo y no como lo fundamental que requiere un ser humano para vivir, es decir, el entendimiento y la toma de postura de su contexto. Lo fundamental se liga con el ejercicio de los derechos humanos y las condiciones sociales que posibilitan su ejercicio. No basta con el reconocimiento de los derechos humanos, se requiere que la población desfavorecida cuente con las condiciones fundamentales de vida para ejercerlos.” Y agrega: ”que el enfoque de satisfacción de necesidades básicas deba comprender las formas culturales y políticas en que se construye la pobreza pues de otra manera, este enfoque corre el riesgo de servir sólo como argumento para sostener la ampliación de los mercados y el carácter individual de la pobreza. No basta tampoco con saber cómo se es pobre, o con respecto a qué; es necesario también conocer por qué se es pobre, qué explica la pobreza.<sup>154</sup>

Pese a los diferentes esfuerzos las acciones generales y locales realizadas, proyectos, programas, recursos destinados, desameritan en amplitud y profundidad con relación a los problemas de pobreza que se dice atacar. Las tendencias en la economía, los cambios en las estructuras sociales y en las atribuciones y funciones de los Estados cuestionan el origen y formas de solución de los problemas. La definición de pobreza y los indicadores que la expresan, delimitan los ámbitos de compromiso y acción de los gobiernos Estatales y de las instituciones y organizaciones sociales que se proponen participar para elevar el bienestar o la calidad de vida.

Diversos estudios demuestran los diferentes esfuerzos de los gobiernos por superar los altos índices de la pobreza fracasan al no considerar que existe una la relación directa entre pobreza y políticas públicas, de ahí que reconozcan la necesidad de reconceptualizarla a partir de avanzar de los indicadores económicos a los sociales, en un contexto mundial que

---

págs 31 60.

<sup>154</sup> Op. Cit. HERNÁNDEZ Flores Gloria. *Políticas educativas*, pp.95

intenta responder a las problemáticas sociales. Según Tepichín,<sup>155</sup> la pobreza ha sido vista como “una condición que limita el ejercicio pleno de la vida de los seres humanos, o como producto del crecimiento económico polarizador y excluyente. Se le liga con la explotación y la desigualdad social<sup>156</sup> y en ese sentido, la autora ubica tres momentos fundamentales de los pobres; el primero como una “condición natural”, ligada al desempeño personal; el segundo donde la ubica además en la concepción social ligada a la estratificación y, por último, como condición necesaria en el tránsito de lo tradicional a lo moderno.

### **2.1.3 Subdesarrollo y necesidades sociales. El caso mexicano**

Lo que explicamos en el apartado anterior, respecto de los países subdesarrollados tiene como referente el acontecer actual en nuestro país, de manera que aquí se harán algunos apuntes históricos generales que permiten comprender el período reciente.

La sociedad mexicana, después del movimiento revolucionario, de su conclusión formal y a pesar del contenido ideológico político del conflicto, queda severamente dividida y conserva muchas de sus características previas: desarticulación geográfica, más aún con la destrucción de infraestructura que se dio durante la confrontación, de carácter principalmente agrario, aunque con una redistribución de la propiedad de la tierra, principalmente en las zonas donde el conflicto armado tuvo mayor incidencia; concentración de actividades industriales y servicios en estados y ciudades tradicionales, estructuras de propiedad y poder concentrada en los grupos tradicionales y los surgidos de la apropiación o expropiación por caudillos locales o *regionales (acumulación burocrática o política originaria de capital)*.

Dadas las características del movimiento revolucionario y los actores participantes, se formula un marco legal constitucional tutelar de derechos de la población (tierra, educación, trabajo, tránsito, expresión, organización, manifestación, huelga), división de poderes, diversidad de formas de propiedad y se constituye, progresivamente, un poderoso aparato estatal bajo la forma del presidencialismo: concentración de poder en la instancia ejecutiva, que asume funciones y objetivos relacionados con la integración nacional, el

---

<sup>155</sup> Op. Cit. TEPICHÍN, Ana Mañá (1998) “Genealogía teórica de los estudios ...

<sup>156</sup> Op. Cit. HERNÁNDEZ Flores Gloria. *Políticas educativas para población...*, pp.95



desarrollo económico y el cumplimiento de dar satisfacción a demandas sociales expresadas en el movimiento revolucionario y las relacionadas con la perspectiva del nuevo Estado Nacional acorde a las necesidades del nuevo siglo XX.

A partir de la segunda mitad de los años 20, se da el proceso de *institucionalización* del conflicto y del estado nacional con la integración de los poderes regionales y sectoriales, expresados en la delegación de poder en las gubernaturas y en la creación y cooptación de las estructuras y aparatos organizativos de diferentes sectores sociales del campo y la ciudad (sindicatos, organizaciones campesinas, cooperativas), formulación de un diseño normativo (Leyes) tutelar e institucional corporativo, con un importante componente ideológico político nacionalista.

Durante el periodo entre guerras, que comprende la crisis de 1929 a 1932, el periodo nacionalista del Cardenismo, durante y después de la segunda guerra mundial, se recompone la sociedad Mexicana permitiendo una base económica vinculada a la construcción de infraestructura; los requerimientos de materias primas de la economía Norteamericana en el marco de la guerra europea, la importación de bienes de capital como asiento de las bases industriales tradicionales.

Se continúa la construcción de un entramado institucional vinculado al suministro de bienes y servicios sociales, desde el abasto de bienes de consumo e insumos productivos, salud, educación, capacitación para el trabajo y formación de profesionistas bajo el cobijo de la educación pública.

Con el periodo de industrialización sustitutiva y el llamado desarrollo estabilizador se transforman las estructuras económica y social con sus consecuencias políticas y culturales. Se fortalece la economía industrial y de servicios, se conforman y consolidan los grandes grupos industriales y las bases de los consorcios financieros; la población urbana crece en contraposición de la población agraria. Se consolidan las grandes ciudades como polos de desarrollo y, el abandono de la política agraria (bajo el discurso de la *revolución verde*, tan cercana a los discursos actuales sobre ventajas comparativas en la producción agrícola), crece la migración del campo a la ciudad y del centro-sur al norte. Los requerimientos de fuerza de trabajo para el desarrollo industrial y la prestación de servicios de todo tipo

vinculados al aparato institucional, exigen la ampliación de servicios de todo tipo y particularmente de servicios educativos en todos los niveles. Las necesidades de la juventud y de las mujeres se hacen cada vez más puntuales y cuestionan las ideas existentes.

La crisis del campo y del modelo industrial de sustitución de importaciones, las demandas de nuevos sectores laborales industriales y otros, relacionados con la proletarización de los profesionistas y con el deterioro de sus condiciones de vida (maestros, médicos), propician demandas y acciones sociales por educación, cultura y libertades democráticas. El Estado responde con represión a toda expresión de inconformidad durante los años sesenta e inicios de los setenta. Posteriormente se busca reactivar la economía con medidas de intervención mediante gasto y medidas de corte populista nacionalista integrando un sector económico Estatal de grandes dimensiones, sustentados en políticas de contratación de deuda. A pesar del boom petrolero, las enormes desigualdades del aparato económico y la estructura social del país (concentración y centralización), dependencia del sector externo no petrolizado, abandono de la agricultura, a pesar del discurso de autosuficiencia alimentaria, contratación creciente de deuda y gasto expansivo, dan lugar a las crisis de los ochenta, a la aplicación de políticas de ajuste y liberales, con consecuencias en los niveles de empleo, ingreso y acceso a satisfactores de sectores ampliados de la población.

A partir de entonces, se han intensificado políticas que favorecen la expansión transnacional y el fortalecimiento de los más poderosos grupos monopolistas nacionales, políticas que ceden a “aquél y a éstos”, empresas y activos generalmente rentables, que llegaron a formar parte del patrimonio industrial, minero, bancario, energético, de otros servicios básicos y aún del comercial de la nación, y que debilitan la intervención del Estado en cuanto inversionista y promotor directo en la esfera productiva y exaltan la iniciativa empresarial así como las ventajas del mercado.

La competencia internacional, el lento crecimiento de la economía capitalista mundial, la política monetaria y fiscal del gobierno (en general contraccionista), la enorme corrupción y las acciones de privatización y compraventa de la deuda, con la gran carga que representan en el presupuesto gubernamental, la casi inexistente banca de desarrollo, la vinculación de capitales a los mercados financieros especulativos, la crisis crónica del campo, sólo apoyada en el crecimiento de los sectores exportadores, la política salarial

restrictiva -en contraparte-, una expansión importante en el crédito privado al consumo e inmobiliario, que en algún momento se convierte en impagable, provocaron una tendencia recesiva que, al parecer, ni el ya largo periodo de precios altos del petróleo podrá revertir, sobre todo con las políticas migrantes en EU, las claras señales de recesión en ese país, con su impacto en el sector exportador, las remesas de migrantes, la producción interna, el gasto gubernamental, el empleo, el bajo ingreso y la poca satisfacción de demandas sociales.

En México, el modelo económico actual ha modificado la estructura y condiciones de la población, donde el empleo exige un personal cada vez más capacitado y productivo (en caso de no ser así, miles de hombres y mujeres pasan a la economía informal), por otro lado, económicamente el país se convierte en un consumidor, así aumenta el empleo en el comercio y sobre todo en los servicios (por supuesto, con un ritmo menor y aún con una marcada disminución en ciertos aparatos y empresas Estatales), con una creciente incorporación de la mano de obra femenina; es más numerosa la gente en la llamada economía informal y la que forma parte de las capas medias, a la par que disminuye rápidamente la población campesina.

La desigualdad crece y tiende a crecer, la política social se degrada progresivamente, el incumplimiento de derechos constitucionales crece y la llamada lucha contra la pobreza se privatiza, pasando progresivamente de responsabilidad de Estado a bienes de mercado o acciones benefactoras. El empleo y las condiciones de vida de cerca de la mitad de la población (en mayor medida entre la población campesina, femenina e indígena), le mantiene en diferentes rangos de pobreza (estructural y crónica), condición con la que se ven amenazados más mexicanos.

Los partidos, los gobiernos y los sistemas políticos como un todo, afrontan crisis de representatividad y legitimidad y aumenta la presencia cívica y política de organizaciones sociales distintas de las sindicales y campesinas tradicionales, que se han debilitado, así como de otras no gubernamentales de la “sociedad civil.”<sup>157</sup>

---

<sup>157</sup> RUBIO, Blanca: «Neoliberalismo y exclusión rural en América Latina», Ponencia Magistral presentada al Seminario Internacional «Nuevas tendencias en América Latina en el contexto de la globalización», Midwest Association of Latin American Studies (Malas), México, octubre, de 2000.”. Pág. 10

Los retos en la llamada lucha contra la pobreza son enormes. Sobre todo para las sociedades, sus organizaciones, su capacidad de generar, pensamiento, organización, creatividad y capacidad de acción para exigir de los partidos, los gobiernos y organismos de todo tipo, una clara definición por el desarrollo incluyente, sustentable, digno. Esto parece muy lejos de acuerdo con las actuales tendencias del capital que, al parecer, reconocen, de nuevo, a la pobreza como algo natural de las sociedades modernas.

En el caso de México, desde 2006 al 2008, por primera vez, en los últimos 10 años, el número de las personas en pobreza alimentaria, el equivalente a la pobreza extrema del Banco Mundial (BM), creció y pasó de 13.8 a 18.2% de la población del país. Aumentó pues, en 32 % según el CONEVAL. Lo ganado en ese tiempo, de manera particular entre el 2004 y el 2006, se vino a tierra.<sup>158</sup>

El Banco Mundial asegura que en América Latina se produjeron 8.3 millones de nuevos pobres producto de la crisis mundial del 2009; de éstos, la mitad corresponde a México. Así, el número de mexicanos en condiciones de pobreza alimentaria podría ser, de acuerdo con esa información, de 22.3 millones.

Retomemos los dos sexenios anteriores de Gobierno en nuestro país. A partir de 1996, durante el gobierno del presidente Zedillo, empiezan a bajar los niveles de los distintos tipos de pobreza. En ese año había 37.4 millones de personas en condición de pobreza alimentaria, 46.9 en pobreza de capacidades y 69 millones en pobreza de patrimonio<sup>159</sup>.

El gobierno del presidente Fox continuó reduciendo los niveles de pobreza que llegaron a su punto más bajo cuando se contabilizaron 13.8 millones de personas en condición de pobreza alimentaria, 20.7 en pobreza de capacidades y 42.6 millones en pobreza de patrimonio.

Al final del gobierno del presidente Zedillo, 53.7% de mexicanos se encontraba en alguno de los distintos niveles de pobreza y al término del gobierno del presidente Fox llegaba a

---

<sup>158</sup> La pobreza extrema en México. El Editor Recomienda: El Economista. 5 de marzo de 2010. En: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2010/03/05/pobreza-extrema-mexico> Consultada el 5 de septiembre de 2010.

<sup>159</sup> Ibid.

47%, que es el porcentaje más bajo en la historia del país. El número total de mexicanos en esta condición sumaba 48.9 millones, según el CONEVAL.

El aumento actual en los índices de pobreza interrumpe un periodo de 10 años (1997-2006), en los que se había registrado una disminución real y sostenida del número de pobres. Los niveles de pobreza, como parte de ese esfuerzo de carácter nacional, se habían reducido de 70% a poco más de 40 por ciento. Una disminución de 30% en sólo 10 años.

Para Rodolfo de la Torre, director de la oficina que realiza el Informe de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas (ONU), en México los niveles de pobreza se empezaron a incrementar a finales del 2007 con el alza generalizada de los granos básicos a nivel mundial que elevó el precio de los alimentos.

Los datos que ahora se conocen sobre la pobreza no contemplan los efectos de la crisis del 2009. Todo indica que los números van a ser todavía más graves cuando se haga la medición del 2010, la cual realizará el CONEVAL con una nueva metodología que va a registrar y a no sólo el ingreso, sino también los niveles de carencias dados son:

- a) Rezago educativo de personas mayores de 15 años que no concluyen su EBPJA,
- b) Acceso a la seguridad social,
- c) Calidad y servicios básicos en la vivienda, y
- d) Acceso a la alimentación

Es, entonces, cuando se va a conocer con precisión el efecto de la crisis mundial del año pasado que afectó de manera severa a México cuando tuvo un crecimiento negativo de 6.5 % del PIB. Quien dirigió el Programa Oportunidades en el sexenio pasado, Rogelio Gómez Hermosillo, considera que en el nuevo sistema de medición es mejor y más exacto porque asume un enfoque de derechos sociales que no estaba contemplado en el modelo anterior.

Él mismo plantea que los nuevos datos abren oportunidad para revisar y mejorar los programas y las políticas sociales. Ésta debe también incluir los programas económicos, especialmente las acciones encaminadas a la generación de empleo, la competitividad de

las zonas marginadas y el acceso a servicios básicos (educación, salud...), con calidad y no sólo los programas de “combate a la pobreza”.

En México, la Ley General de Desarrollo Social indica que corresponde al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) establecer los lineamientos y criterios para la definición, identificación y medición de la pobreza por ingresos. Para este último, el CONEVAL definió tres niveles de pobreza: alimentaria, de capacidades y de patrimonio. Sin embargo, los resultados presentados en esta nota informativa sólo hacen referencia a la descomposición en los cambios de la incidencia de la pobreza alimentaria.<sup>160</sup>

La línea de pobreza alimentaria hace referencia a la incapacidad de un individuo para obtener una canasta básica de alimentos. Una persona se clasifica como pobre alimentario si su ingreso disponible es menor que dicha línea de pobreza.

El cuadro 1 presenta la incidencia de la pobreza<sup>161</sup> alimentaria para los años 2000, 2002, 2004, 2006 y 2008<sup>162</sup>. Entre el año 2000 y el año 2006 se observa una disminución en la proporción de individuos con ingresos menores a la línea de pobreza, tendencia que se ve revertida en el periodo 2006–2008, como se muestra en el cuadro 3.

Cuadro 3 : Incidencia de la pobreza 2000-2008					
Línea de pobreza	2000	2002	2004	2006	2008
Alimentaria	24.13%	19.97%	17.39%	13.76%	18.23%

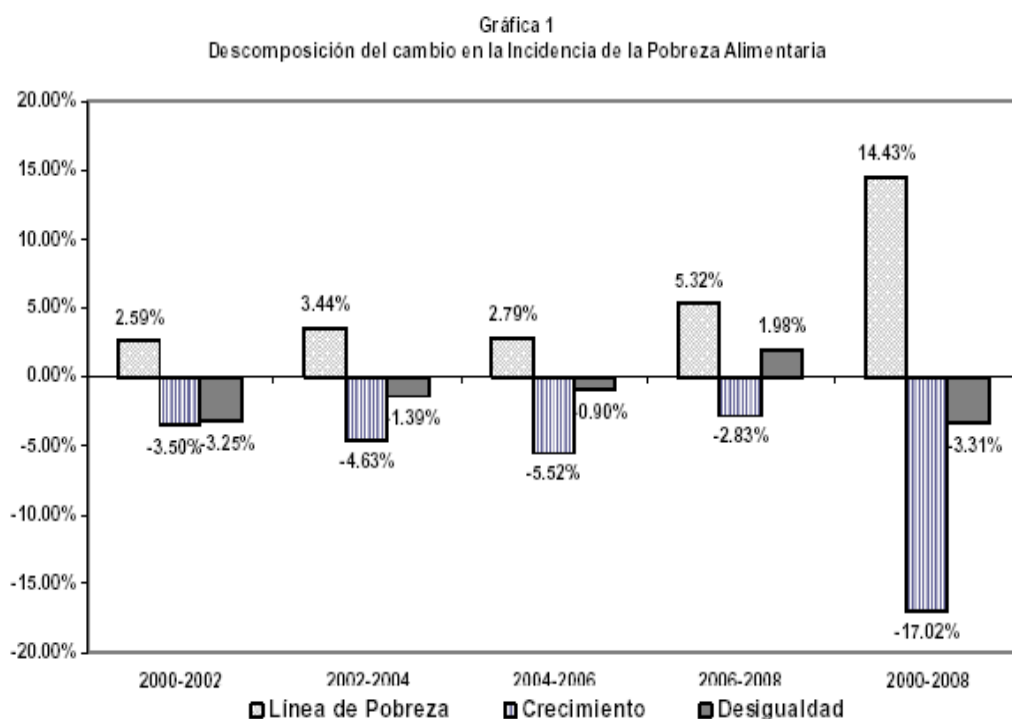
Fuente: Elaborado por el Centro de Estudios de las Finanzas Públicas usando la metodología de CONEVAL.

<sup>160</sup> Centro de Estudios de las Finanzas Públicas CEF. **Descomposición de la Pobreza en México: 2000–2008**. Agosto 25, 2009 En: <http://www.cefp.gob.mx/notas/2009/notacefp0422009/notacefp0422009.pdf> Consultada 3 de septiembre de 2010

<sup>161</sup> La incidencia de la pobreza es la proporción de individuos de la población cuyos ingresos se encuentran por debajo del valor estimado de la línea de pobreza.

<sup>162</sup> La estimación de la incidencia de la pobreza por ingresos se basa en la metodología propuesta por el CONEVAL (CONEVAL 2007, 2009) la cual se realiza con base en datos de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH). Los programas de cálculo de CONEVAL se encuentran disponibles En: [http://www.coneval.gob.mx/coneval2/htmls/medicion\\_pobreza/HomeMedicionPobreza.jsp?categorias=MED\\_POBREZA,MED\\_POBREZA - med\\_pob\\_ingre](http://www.coneval.gob.mx/coneval2/htmls/medicion_pobreza/HomeMedicionPobreza.jsp?categorias=MED_POBREZA,MED_POBREZA - med_pob_ingre) Agosto 25, 2009

La gráfica 1 presenta la descomposición de la pobreza en los factores línea de pobreza (variación en el precio de la canasta básica utilizada para la estimación de la línea de pobreza), crecimiento (cambios en el ingreso per cápita) y desigualdad (modificaciones en la distribución del ingreso)<sup>163</sup> utilizando el valor de Shapley para los diferentes períodos analizados.<sup>164</sup>



Fuente: Elaborado por el Centro de Estudios de las Finanzas Públicas con base en datos de la ENIGH 2008.

El efecto línea de pobreza es positivo durante el período 2000–2008 (14.43 por ciento). Los efectos crecimiento y desigualdad coadyuvaron a la disminución de la incidencia de la pobreza (–17.02 y –3.31 por ciento, respectivamente). La suma de los tres componentes da como resultado –5.9 por ciento, disminución observada en la proporción de pobres en el período 2000–2008. Tomando el valor absoluto de cada uno de los componentes y la participación de cada uno de ellos en la suma total como un indicador de su importancia relativa, la distribución del ingreso y el crecimiento del ingreso per cápita coadyuvaron en un 58 por ciento en la disminución de la pobreza alimentaria.

<sup>163</sup> Se consideran estos tres factores en el análisis ya que en la literatura de la descomposición de la pobreza son los generalmente utilizados. Para mayores detalles consulte Chávez, Juan & Gómez, Manuel (2009).

<sup>164</sup> Ibid.

Sin embargo, durante el período 2006–2008 el efecto línea de pobreza fue del orden de 5.32 por ciento, el cual no pudo ser compensado por el crecimiento del ingreso per cápita (-2.83 por ciento) y los movimientos en la distribución del ingreso (1.98 por ciento). La suma de los efectos para este período resulta de 4.47 por ciento lo que implica un incremento en la incidencia de la pobreza alimentaria. En este sentido, la magnitud del efecto línea de pobreza está asociado con más de la mitad (53 por ciento) del incremento de la incidencia de la pobreza en ese período.

Conforme a lo señalado en los párrafos previos, se destacan las siguientes conclusiones:

1. Durante el período 2000-2008 la incidencia de la pobreza alimentaria en México registró una disminución de 5.9 por ciento. Esta variación es explicada en un 58 por ciento por el crecimiento del ingreso per cápita y una distribución del ingreso más favorable a los individuos de menores ingresos.
2. El ingreso per cápita entre 2006 y 2008 creció 10 por ciento en términos nominales y la distribución del ingreso permaneció relativamente constante durante ese período. Sin embargo, el incremento en los precios implícitos en la línea de pobreza está asociado en un 53 por ciento con el aumento de la incidencia de la pobreza.
3. Este resultado es consistente con las conclusiones de Chávez, Villarreal, Cantú y González (2009) en el sentido de que el alza internacional en el precio de los alimentos ha afectado más que proporcionalmente a los sectores más marginados de la población.

### **Las posibles soluciones**<sup>165</sup>

El CONEVAL, junto con otros muchos especialistas, reconoce que la estrategia más sólida para superar en forma definitiva la pobreza, pasa necesariamente por: hacer crecer la economía, crear empleos bien remunerados e impulsar una política social que garantice una buena educación, salud y vivienda. De esa dimensión es el reto para la sociedad mexicana y los distintos niveles del Gobierno.

---

<sup>165</sup> La pobreza extrema en México. El Editor Recomienda: El Economista. 5 de marzo de 2010. En: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2010/03/05/pobreza-extrema-mexico> Consultada el 5 de septiembre de 2010.



Desde este enfoque, establecer la relación entre desarrollo, y lo que esta noción tiene que ver con satisfacción de necesidades, bienestar o calidad de vida y educación es, al parecer, universalmente reconocida (entre sociedades, dentro de una sociedad delimitada e incluso en ámbitos más restringidos como circuitos laborales, grupos sociales y regionales). A mayor educación de la población, mayor desarrollo; a mayor desarrollo, más y mejor educación. En todo caso, el asunto puede resumirse en que uno condiciona al otro o se condicionan dialécticamente.

Las ideas de la educación como expresión de desarrollo o como condición del desarrollo, están presentes en diferentes momentos históricos y las aristas de este triángulo conceptual y factual se han interrelacionado con la evolución de las relaciones entre economía, sociedad, política, cultura, filosofía, ética y estética. En ese sentido, la educación tiene una dimensión histórica: en cada sociedad, modo de economía, forma de Estado, cultura; además, habrían de corresponder formas de entender, hacer, incorporar o aprovechar y reproducir lo que, en su momento y lugar, entendieron por educación.

De acuerdo con la posición teórica que se tome como referencia, la educación puede ser comprendida como relación de poder, mediante la cual se reproduce, impone, consensua la ideología del grupo o clase social dominante de lo que es o debe ser la realidad. Pero también, es considerada desde lo político, de manera más aséptica, como proceso (s) de construcción social de los conocimientos, prácticas, valores, visiones estéticas, de lo que se es y se debe ser, en general.

Para Hernández, la educación “es un proceso cultural, histórico y social que además, se le considera como un medio para la generación y satisfacción de intereses y necesidades. Generadora en la medida en que es un vehículo para proyectar en los individuos intereses sociales, pero también es medio de socialización y posibilitadora de recursos para la acción, en ese sentido es un satisfactor.”<sup>166</sup>

En cuanto la educación se convierte en sistema educativo, en función institucional, con mucho, se entiende como escolaridad o escolarización, capacitación. Se le vincula como una condición para acceder a determinados círculos laborales y de ingreso, movilidad

---

<sup>166</sup> Op. Cit. *HERNÁNDEZ Flores Gloria. Políticas educativas para población..., pág.67*

social, estatus de pertenencia, reconocimiento y prestigio. Es considerada como un bien en sí, o reconocida como derecho o, como sostiene Schmelkes “la educación no causa desarrollo, pero sin educación no hay desarrollo posible”, esta autora, desde luego, mantiene una posición crítica a la idea de la educación como bien en sí misma, considera sus contextos y contradicciones, sus aportes, beneficios, deficiencias, problemas y exigencias.

Desde la economía del capital humano, la educación se considera como el espacio en el que se forma, capacita o habilita al sujeto de acuerdo a las necesidades del campo productivo, por lo que la educación es una inversión que reedita ganancias posteriores al mismo tiempo que coadyuva a superar las debilidades estructurales. Sin embargo, en realidad esta concepción tiene una contradicción, donde al mismo tiempo que se genera un aparente bienestar también se acentúa la pobreza y exclusión. Bajo esta perspectiva la educación pareciera ser el elemento prometedor de una movilidad social aunque perpetúa la reproducción de la desigualdad. Lo anterior se expresa entre los sectores de la población en términos de niveles educativos y de ingreso, tasas de repetición y promedios en calificaciones escolares, como expresión de exclusión.

El desarrollo capitalista es a la vez producción y reproducción de la pobreza, de la exclusión de las personas y grupos del acceso a bienes, servicios, capacidad de hacer, ser, decir y participar. En el período de la globalización, la educación, reconocida como derecho humano, es más bien en sí, estructura de poder, campo de construcción o lucha, tiende a homogenizarse en cuanto a lo que se requiere aprender o saber, expresado en resultados de aprendizaje esperados desde los ámbitos institucionales, laborales y culturales.“

Las tendencias del desarrollo capitalista imponen condiciones de lo que el campo de la educación debe ser: contenidos educativos, formas de enseñar, gestionar y evaluar el aprendizaje. Los niveles educativos y la calidad educativa lograda se vinculan con los requerimientos de los mercados laborales de diferentes niveles de desarrollo económico y tecnológico; al mismo tiempo, los niveles educativos se asocian a los niveles de desarrollo e integración o de pobreza y exclusión de las personas y los grupos sociales. Los pobres tienen menor acceso a niveles de escolaridad más allá de los primeros niveles escolares y la calidad de la educación es poco reconocida y valorada socialmente. Esto último ocurre en

todos los niveles educativos: las clases dominantes crean un sistema que eduque a los sujetos, grupos y élites que administren los espacios de poder económico, político, social y cultural.

Por otro lado las condiciones de flexibilidad del capital, la liberalización y desregulación de los circuitos laborales y con ello el desempleo, la inestabilidad en el empleo, el deterioro en las condiciones de contratación y niveles salariales, el aumento de los requisitos escolares para obtener empleo, junto con presupuestos públicos restringidos y acciones públicas limitadas para elevar la calidad educativa, hacen que se precarice el campo de la educación en el sentido de reconocimiento, valoración y medio de inclusión social.

En este sentido, México con sus más de 30 millones de personas mayores de quince años que no han concluido o iniciado su educación básica,<sup>167</sup> al incursionar a la economía internacional bajo el mito de la mayor productividad, generación de empleos (donde los puestos obsoletos desaparecerían), altos ingresos, participación ciudadana, entre muchos otros beneficios para la población; retoma el papel que los organismos internacionales asignan a la educación colocándola como la panacea del desarrollo, bienestar colectivo y justicia social,<sup>168</sup> y su papel primordial será proporcionar educación y capacitación a los trabajadores encaminada a hacer frente a los desafíos de la revolución tecnológica, que conduce a la desaparición de las ocupaciones sin calificación alguna (que haya población *excedente* para el capital) y que por lo tanto, el reto constituye generar mano de obra para los nuevos empleos. Esta situación coloca en desventaja a los millones de mexicanos mayores de quince años carentes de educación básica.

Sin embargo, Aguilar apunta, citando a Foucault, que si bien la educación, en el ámbito escolar, en la escuela, “se centra en vigilar y castigar, ejerce coerción abierta a través de distintos mecanismos,” así la educación tiene también una función transformadora, en la que existe la posibilidad de acción y una relativa autonomía, para dar pasos hacia el

---

<sup>167</sup> Dirección de Información y Comunicación Social (2008). Comunicado social 008/09. CONEVAL, México

<sup>168</sup> ZEDILLO, señala “Mejor educación, más capacitación y mejores servicios de salud, serán la plataforma social para que los trabajadores mexicanos sean más productivos y estén mejor remunerados”, en Zedillo Ernesto, Diez propuestas para la reactivación económica y el crecimiento sostenido, en Políticas de bienestar. México 1994.

cambio.”<sup>169</sup> En tal sentido, la educación puede ser un campo en el que se concibe como una práctica de libertad como diría Freire.

La educación comprende, conceptualmente, a la educación de adultos. Sin embargo el contenido y el continente tienen dimensiones y características diferentes a partir de las funciones, jerarquía, relevancia y pertinencia con que son asumidas socialmente desde la institucionalidad pública o civil, siempre a partir de la sociedad de que se trate y, en consecuencia, las características de los sujetos y las necesidades educativas requeridas.

## **2.2 Educación de personas jóvenes y adultas, ¿campo u objeto en construcción, derecho ciudadano, bien o aspiración?**

El concepto de educación de adultos puede ser construido a través de lo que históricamente ha sido, diferenciando lo que se ha dicho que es y la congruencia de lo dicho con la realidad establecida como prácticas y resultados; de lo que debiera ser según acepciones derivadas del avance disciplinario o multidisciplinario en relación con sus objetivos, objetos, sujetos, procesos, resultados y de lo que puede ser.

Los planteamientos hechos por los autores consultados, se refieren a la educación de adultos como un objeto o como campo de conocimiento, de investigación e intervención complejo, como conjunto de procesos educativos organizados, a través de la oferta institucional y social, con fines implícitos y explícitos, vinculados al aprendizaje, desarrollo, enriquecimiento o reforzamiento de conocimientos, aptitudes, capacidades y actitudes de los *destinatarios considerados como adultos primero y luego como jóvenes y adultos*, sean personas grupos o comunidades, de acuerdo con las características, necesidades (fundamentales, básicas, atribuidas, reconocidas y hasta olvidadas), formación, calidad de vida de las personas; considerando diferentes niveles (alfabetización, básica hasta universitaria, técnica, profesional, o acciones centradas en procesos sociales específicos), mediante modalidades formales y no formales, escolar o extraescolar, presenciales y a distancia, programas oficiales o acciones sin reconocimiento oficial; distintos sujetos participantes (actores institucionales, sociales y participantes directos en

---

<sup>169</sup> Op. Cit. AGUILAR Ramírez, Miriam (2000). Una propuesta de formación para..., pp. 111- 127

los procesos) y procesos pedagógicos. Destacan diferencias de énfasis en aspectos relativos a la complejidad del campo, en función de la complejidad dinámica del objeto, sus funciones (selección, reproducción, mediación del conflicto social, preparación de fuerza de trabajo, medio para cumplir derechos y satisfacer necesidades, mejorar calidad de vida, características (al parecer hay consenso en que la versión institucional es remedial, compensatoria o supletoria), su institucionalización, sus fines individuales y sociales, sus modalidades.

Para Aguilar, la educación de adultos (personas jóvenes y adultas) es “un campo de conocimiento complejo que presenta una amplia gama de problemas... uno de los principales, es su propia delimitación conceptual, pues no existe una sola educación para las personas jóvenes y adultas, sino una gran variedad de niveles y modalidades y formas. La EPJA es un área de intervención e investigación, por lo que debe partir del hecho de que cada realidad se estructura y percibe de diferente manera según los diversos *actores y contextos*.”<sup>170</sup>

Esta autora destaca, que la historicidad del concepto está en función de los *sujetos* y los *contextos* del objeto, “en algunos contextos –afirma- está estructurada como parte del sistema educativo y en otras como una realidad en evolución que busca posibilitar que a los adultos se les den elementos para clarificar su propia visión, sus expectativas y resistencia. Es parte del entorno cultural que la determina.

Para definir la educación de adultos, Aguilar retoma la definición de educación propuesta por la 19ª Conferencia de UNESCO celebrada en Kenia, en 1976: “Totalidad de procesos organizados de educación sea cual sea el conocimiento, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que se prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas o universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente, en esta perspectiva la educación de adultos es un subconjunto integrado en

---

<sup>170</sup> Ibid., p. 40

un proyecto global de educación permanente, como se observa esta concepción tiene dos rasgos distintivos: la globalidad y totalidad.

*Globalidad*, en cuanto a que se considera un proyecto que se orienta a reestructurar el sistema educativo y la formación realizada fuera del mismo y en el que el hombre es el sujeto de su propia educación. *Totalidad*, pues abarca todas las dimensiones de la vida, las ramas del saber y todos los medios para adquirirlo, dirigido a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Asimismo, los distintos procesos educativos que siguen los niños, jóvenes y adultos se consideran como un todo.”<sup>171</sup>

Por su parte, Cabrera, O., citando a Vizcaíno, considera a la educación básica de adultos como “el momento de reforzamiento, consolidación de la alfabetización y de continuidad de formación del sujeto, que se ha caracterizado por ser una modalidad remedial y compensatoria.

*Remedial* en tanto contribuye a que el adulto desarrolle procesos educativos que no tuvieron ocurrencia en la edad correspondiente para el resto de los ciudadanos, y *compensatoria*, en cuanto los objetivos atienden la lectura y la escritura básica, así como la matemática elemental, pero *rebasan los moldes formales* y colocan al adulto frente a otras dimensiones de la vida para la subsistencia y la participación ciudadana.”<sup>172</sup>

En este mismo sentido, Aguilar menciona que la educación es un modelo de reclutamiento de la población no hacia el sistema educativo, sino a la política dominante, pues sus contenidos promueven una visión apolítica y acrítica de los programas y de las instituciones educativas; agrega, “no importa tanto qué hace que el programa puede operar ‘como si estuviera’ ofreciendo alfabetización y educación básica.”<sup>173</sup> En algún momento, luego de realizar un estudio regional, Messina afirma que constituye “una aspiración antes que una realidad”.<sup>174</sup>

---

<sup>171</sup> LÓPEZ-BARAJAS Zayas, Emilio (2007) **Educación Permanente. ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN EN EL SIGLO XXI.** En <http://eduso.files.wordpress.com/2008/05/educacion-permanente-i-concha.doc>, Consultada el 25 de julio 2008

<sup>172</sup> CABRERA, O. (1994) La educación de adultos frente al dilema de la modernidad. Pág. 127-148

<sup>173</sup> Op. Cit. AGUILAR Ramírez, Miriam (2000). Una propuesta de formación..., Pág. 68

<sup>174</sup> Op. Cit. MESSINA, G., (1993). La educación básica ..., pág. 172

Hablar de las concepciones de educación en general posibilita encontrar las bases de la educación básica para las personas jóvenes y adultas expresadas en sus fines, leyes y reglamentos. Sin embargo, desde un punto de vista crítico, varios teóricos señalan que la educación básica, además, tiene otros fines implícitos como la selección y la reproducción social, la mediación del conflicto social, la preparación de la fuerza de trabajo; es una educación igualitaria centrada en un núcleo básico (de conocimientos) e incorpora aspiraciones sociales como que garantiza una mayor autonomía a los individuos muy especialmente en lo que se refiere a la satisfacción de sus necesidades básicas.

Siguiendo con los planteamientos de Latapí, Hernández, Ruiz, Schmelkes, Campero, Aguilar, Messina, entre otros, coinciden en que los procesos internos del Sistema Educativo Nacional, coadyuvan a la exclusión social y al mismo tiempo, la EBPJA tiene un papel como acción compensatoria para combatir lo mismo que el Sistema produce. Con esa situación la EBJA parece estar en un campo de tensión entre la producción y el combate a la exclusión con diferentes interpretaciones sobre la pobreza, la desigualdad y la exclusión son componentes o corolarios de la misma, la lucha contra la pobreza, la inclusión (el significado de sociedad incluyente) el reconocimiento de la diversidad y la participación en un sentido más amplio y complejo.

En ese mismo tenor, Kalman vincula la concepción de educación de adultos con las de desarrollo y pobreza donde el subdesarrollo como dependencia externa e interna, implica una educación de adultos con “función remedial, de suplencia, orientada a extender el conocimiento del desarrollo como proceso plural, autodeterminado, autogestado, respetuoso de realidades multiculturales”<sup>175</sup> que en el contexto actual no hace otra cosa que profundizar las relaciones de desigualdad, en tanto las acciones señaladas en las políticas nacionales no encuentren mecanismos de operación acertada.

Por su parte Méndez<sup>176</sup> retoma los planteamientos de la V Conferencia de la Educación para las personas Jóvenes y Adultas,<sup>177</sup> para definirla como “Educación y promoción social

---

<sup>175</sup> KALMAN J. y Schmelkes, S. (1994) Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Págs. 320-329

<sup>176</sup> Op. Cit. MÉNDEZ, Ana María. El aprendizaje profesional... p.p.84-92

<sup>177</sup> La V Conferencia de la Educación de las Personas Adultas define la Educación de Adultos como: “El conjunto de procesos de aprendizaje formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera que las personas

dirigida fundamentalmente a grupos y comunidades con el propósito de que ejerciten y desarrollen capacidades para resolver las necesidades básicas *de subsistencia...* La realizan tanto organismos del sector público como organismos no gubernamentales. Es educación no formal en el sentido de ser extraescolar y porque no se otorga grado académico, aunque no deja de ofrecerse desde agrupaciones formales constituidas y reconocidas social y legalmente, las acciones desde la educación popular”.

Marín,<sup>178</sup> al igual que Méndez retoma los planteamientos de la V Conferencia y hace referencia a un conjunto de características que debiera tener la educación de adultos y considera que están comprendidas en la definición de educación para toda la vida. Las características de: educación para la paz, la protección del medio, para el uso crítico de la comunicación, entre otros, y no sólo suscribirla a la educación básica, en ese tenor en México este campo educativo se conforma por los siguientes ámbitos de acción, los cuales responden necesariamente a las áreas de desarrollo de una persona:

El primer ámbito lo constituye la educación básica que en la actualidad desarrolla acciones dirigidas a una demanda potencial de 33 millones de personas mayores de 15 años que no han concluido o iniciado su educación básica,<sup>179</sup> (cabe mencionar que en el Plan 1995-2000, se reconocía una incorporación anual de 500 personas a los 32.5 millones).<sup>180</sup>

El segundo ámbito lo constituye la formación en y para el trabajo, el cual adquiere una importancia particular en los últimos sexenios; sobre todo vinculada a la educación básica, persigue que la población económicamente activa que no ha concluido sus estudios lo hagan al mismo tiempo que logran una capacitación completa y calificada para el trabajo y así cuando egresen de este nivel puedan buscar un trabajo que les dé sustento tanto a ellos como a sus familias, o bien, sean mejor calificados en los espacios laborales donde ya realizan actividades de trabajo asalariado.

---

adultas desarrollan las capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas y profesionales o las orientan, a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La sociedad de adultos comprende la educación formal y permanente, la educación no formal y toda gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica

<sup>178</sup> Op. Cit. MARIN, G. (2000), El educador de adultos...

<sup>179</sup> NURIT MARTÍNEZ y Alberto Morales, Padecen rezago educativo 33 millones, admite SEP. El Universal, Martes 04 de septiembre de 2007

<sup>180</sup> SEP, Programa Nacional de Educación 1995-2001. Pág.224.



Se considera que para una competitividad en el mercado internacional se requiere de mano de obra moderna que no sólo tenga conocimiento de las tecnologías, sino también que cuenten con condiciones de salud, educación y capacitación. Por otro lado, vale la pena enfatizar que la educación no es generadora de empleos, así como tampoco tiene la capacidad de modificar la organización del trabajo.

El campo de la capacitación en y para el trabajo tiene una serie de desajustes, en particular la capacitación que se imparte en la educación, debido a que la oferta no corresponde a las necesidades de la demanda en el mercado de trabajo, lo que además pone en evidencia la falta de vinculación entre los sectores laboral y educativos, así como el empresarial, es decir, el sector laboral y las empresas en ninguna medida demandan a los egresados de procesos educativos centrados en la capacitación o formación para el trabajo.

Aunado a ello están la creciente fuerza de trabajo y la inequitativa distribución de los bienes materiales de la sociedad, situación que se refleja en las crecientes cifras publicadas por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) que señala que para el 2003, la población económicamente activa era de 42,3 millones de personas, de ellas, en septiembre 1,63 millones de mexicanos no encontraron empleo, ni siquiera de una hora a la semana, la institución también destacó que en los primeros nueve meses del mismo año la tasa de desempleo abierto se situó en el 3,18 por ciento de la PEA.

Es en este contexto que la educación básica para personas jóvenes y adultas busca proporcionar los mecanismos para el desarrollo de competencias o destrezas básicas. Entre estas competencias encontramos: la lectura, escritura, redacción, manejo de la aritmética, expresión oral, sociabilidad, la capacidad de respuesta ante situaciones de trabajo específicas, la capacitación en ciertas áreas técnicas y de servicios, entre muchas otras. De esta manera, el joven y el adulto podrá aprender de los conocimientos esenciales de la educación, al mismo tiempo que desarrolla las habilidades que le permitirán desarrollarse sobre diversas opciones específicas de capacitación que le permitan ingresar al mercado de trabajo, al autoempleo o bien para continuar sus estudios.<sup>181</sup>

---

<sup>181</sup> CHRISTLIEB IBARROLA, C. (1994) La capacitación para el trabajo en la educación básica de los adultos. Instituto Nacional Para la Educación de Adultos. México. Pág. 16

Un tercer ámbito es el desarrollo social, donde se incluyen todos los proyectos que buscan atender las necesidades básicas de la población, en general, este ámbito es responsabilidad del gobierno pero desde hace años, gran parte de la política social es desarrollada por organismos no gubernamentales mediante modalidades diversas, como los proyectos de conversión. Aquí se ubican los proyectos y programas de combate a la pobreza, en él se realizan acciones, en su mayoría asistenciales y filantrópicas, para enfrentar y disminuir los índices de marginación producto de las desigualdades de la economía globalizada, con poco éxito, porque como señala Sojo “el desarrollo de políticas y mecanismos institucionales están dirigidos exclusivamente a la disminución de los niveles de pobreza asociados con la disposición de un cierto nivel de ingreso familiar. Desprovistos de políticas públicas (integradas, de largo plazo y sostenidas por coaliciones sociales hegemónicas), nuestros Estados no están en capacidad de encadenar acciones puntuales para el incremento suplementario del ingreso de las familias pobres, con herramientas institucionalizadas de creación de capacidades y de formación de oportunidades.”<sup>182</sup>

Las políticas que México ha desplegado para el desarrollo social están circunscritas a la reducción de la pobreza; sin embargo, varias de ellas carecen de un programa de desarrollo social. En consecuencia, en las últimas décadas. Se ha producido un deterioro significativo de las políticas orientadas a la generación de movilidad social intergeneracional, principalmente en el plano educativo y en lo relativo a la calidad y la cobertura de la enseñanza media.

La Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), es la dependencia responsable de coordinar las acciones de política social del Gobierno Federal. Además de su función coordinadora establecida en el artículo 32 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, SEDESOL tiene ámbitos propios de acción que lleva a cabo mediante una estructura que comprende: el Desarrollo Regional, el Fondo Nacional para las Empresas Sociales (FONAES), el Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (FONART), el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), el Desarrollo Urbano y Vivienda, el Fondo Nacional para la Habitación Popular (FONHAPO), el Instituto Nacional de

---

<sup>182</sup>SOJO, Carlos **La modernización sin Estado: el destino privado de las políticas públicas.** En: <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/sojo1.pdf> Consultado el 18 agosto 2008

Indígenas (INI), LICOSA (Leche a precio subsidiado), FIDELIST (Tortilla gratuita). También cuenta SEDESOL con un Sistema Nacional de Asistencia Social del cual forma parte el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Además, existen otras instituciones gubernamentales que desarrollan programas dirigidos a la población pobre y marginada, ellas son: el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (SDIF), y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), además, la mayoría de los organismos sociales se suman a estas acciones mediante los proyectos de coinversión.

En el cuarto ámbito, referido al bienestar social de la población, se encuentran las acciones dirigidas a: la salud, la vivienda y los servicios tanto urbanos, como rurales. Existen entre estos aspectos muchas acciones tendientes a involucrar a las comunidades y barrios marginados de una manera activa y organizada en la búsqueda de mejores condiciones de vida. En este ámbito se significa la participación de las organizaciones civiles, las asociaciones vecinales y los grupos de voluntarios sociales, así como la Secretaria de Salud, de Desarrollo Social, el Instituto Nacional de Vivienda (INFONAVIT), Instituto de Salud y Seguridad Social para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), entre otros más.

Un quinto ámbito se refiere a la defensa de los derechos humanos, así como la participación ciudadana y política de la población, en este se agrupan las acciones para la construcción de la democracia y el ejercicio de los derechos de los ciudadanos, en congruencia con un principio básico de la convivencia humana, el respeto a las diferencias sean éstas de clase, raza, sexo, etnia o cultura, para asumir en la práctica diaria la democracia, como un bien común que se construye y fortalece en la cotidianeidad, bajo la vigilancia irrestricta de los derechos humanos<sup>183</sup>. Por ello, este ámbito constituye, en México, otro espacio de educación cuyo objetivo es reforzar los valores fundamentales para una convivencia pacífica, así como la transición democrática del país.<sup>184</sup> Entre los principales organismos e instituciones que trabajan aquí, destacan el Instituto Federal Electoral (IFE), la Comisión Nacional de Derechos Humanos, así como múltiples organismos civiles.

---

<sup>183</sup> Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos. (1993). Viena, Austria.

<sup>184</sup> Se adscribe a los planteamientos de Educación, democracia, paz y desarrollo. Recomendación Minedlac VII, en el boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, núm. 40, publicado por la UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1996. Págs. 5-15

El sexto ámbito corresponde a los proyectos ecologistas, que incluyen acciones para contrarrestar los efectos de la destrucción de los recursos naturales y la contaminación ambiental, buscan preservar el medio y el uso racional y adecuado de los recursos del planeta<sup>185</sup>. Entre las instancias dedicadas a esta tarea están la Secretaría del Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (SEMARNAP), así como otros organismos como Greenpeace que, aunque es una asociación internacional, tiene una activa participación en el país.

Finalmente, se encuentra el ámbito de la cultura y el arte, que conjuga una serie de manifestaciones artísticas como medio de educación y organización de la sociedad, la perspectiva de las acciones que se realizan aquí son promover una educación que favorezca el manejo y el uso crítico de la comunicación de masas, para discriminar su objetividad y veracidad, en beneficio personal y comunitario.

Si en México, las políticas públicas reconocieran de manera integral y articulada los distintos ámbitos, la sociedad se adscribiría en forma tácita a la declaración de Nueva Delhi, al concebir que “la educación es y debe ser una responsabilidad de la sociedad, que incumbe a los gobiernos, a las familias, a las comunidades y a las organizaciones no gubernamentales por igual.”<sup>186</sup> Esto provocaría, que las acciones tendientes a proporcionar educación básica a jóvenes y adultos fueran más contundentes porque estarían vinculadas a las necesidades de aprendizaje de la población.

De acuerdo con el *Sistema de Información Cultural de CONACULTA*<sup>187</sup> existen en México 1600 casas de cultura; 831 universidades públicas y privadas; 861 programas de estudios en Ciencias Sociales, Historia y Educación Artística; 95 centros de investigación artística y cultural; 132 centros de desarrollo comunitario indígena y 59 casas de artesanías.<sup>188</sup> Toda esta infraestructura tiene un vasto sustento legal en el marco constitucional de leyes

---

<sup>185</sup> Cfr. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Río de Janeiro, 1992.

<sup>186</sup> UNESCO “La Declaración de Delhi. Por la Alfabetización, en la revista el Correo de la UNESCO, publicada por la UNESCO, Francia 1994 pág. 76

<sup>187</sup> Éste es un organismo federal cuya misión es recabar información sobre la formulación y la evaluación de las políticas culturales mexicanas, tiene como objetivo la integración de la información generada por las diferentes instancias de CONACULTA y por los organismos culturales de los Estados.

<sup>188</sup> Eduardo Nivón Bolán Coord. (2006). *Políticas culturales en México: 2006-2020, Hacia un plan estratégico de desarrollo cultural*, México, Universidad de Guadalajara-Miguel Ángel Porrúa.

secundarias y reglamentarias que rigen normativamente al sector. Actualmente, las principales disposiciones sobre administración cultural gubernamental se refieren al CONACULTA.<sup>189</sup>

El Consejo coordina instituciones y dependencias que anteriormente dependían de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como a una amplia variedad de institutos, direcciones generales y asociaciones civiles, fideicomisos que en su conjunto se caracterizan como un tejido institucional heterogéneo.<sup>190</sup> La acción de los organismos que coordina el CONACULTA está regida por un conjunto de nueve leyes, cinco reglamentos, 28 decretos y 21 acuerdos, alrededor de otras 300 disposiciones que contienen referencias sobre el arte o la cultura.<sup>191</sup> Las principales disposiciones jurídicas relacionadas con la cultura y el arte son entre otras: decreto de creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas, la Ley Orgánica del Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Ley Orgánica del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, la Ley Federal de Derechos de Autor, la Ley General de Educación, la Ley General de Bibliotecas, y el Reglamento de la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas.<sup>192</sup>

Por otro lado, es posible destacar que aun cuando la EBPJA adquiere mayor atención respecto a la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, en general, históricamente persiste la **ausencia de estrategias y acciones claras de formación de Educadores de Adultos**, a excepción de algunos esfuerzos como las Misiones Culturales, y los establecidos en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000,<sup>193</sup> pocos han sido los esfuerzos por

---

<sup>189</sup> El CONACULTA fue creado por decreto presidencial el 7 de diciembre de 1988 y es el organismo encargado de ejercer las responsabilidades en materia de promoción y difusión de la cultura y las artes. Su misión principal puede resumirse en tres objetivos fundamentales: la protección y la difusión del patrimonio cultural; el fomento a la creatividad artística; y la difusión del arte y la cultura. Su personalidad jurídica es la de un organismo administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública.

<sup>190</sup> Jiménez Lucía. (2005) "Estructura y gestión de las políticas culturales en México y perfil de sus recursos humanos" en OEI-Ministerio de Cultura y Comunicación de Francia, México. p. 7.

<sup>191</sup> *Legislación sobre cultura en México. Enfoque panorámico de su estado actual*. México, Senado de la República, Cuademo de Trabajo No. 1, 15 de agosto de 2001. En: [http://www.senado.gob.mx/comisiones/directorio/educacion/content/documentos/cuademos\\_trabajo/docs/cuademol.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/directorio/educacion/content/documentos/cuademos_trabajo/docs/cuademol.pdf) Consultados el 4 de mayo 2003

<sup>192</sup> *Ibid.* Asimismo, la legislación sobre instituciones culturales no gubernamentales prevé la autonomía organizativa, administrativa y operativa de ellas. Existen dos figuras legales bajo las cuales los ciudadanos pueden organizarse con el objeto de atender diferentes causas de utilidad pública para apoyar la cultura: las Asociaciones Civiles (AC) y las Instituciones de Asistencia o Beneficencia Privada (IAP).

<sup>193</sup> Poder Ejecutivo Federal "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000" p. 117.

proporcionar al educador de jóvenes y adultos elementos técnico-pedagógicos que le faciliten el desarrollo de los procesos educativos, ya sea en espacios o ambientes de aprendizaje; pese a que constantemente se demuestra que la práctica educativa de estos agentes educativos reproduce esquemas tradicionales que obstaculizan el desarrollo de estrategias pedagógicas de mayor alcance, debido a su perfil.

En este contexto, la Educación Básica dirigida a las personas jóvenes y adultas que el INEA oferta destaca por su interés, ya que se caracteriza porque:

- Opera en forma extraescolar porque no se realiza en instalaciones específicas en cualquier lugar.
- Implica un mayor grado de responsabilidad para los jóvenes y adultos, en tanto no se requiere de una asistencia obligatoria.
- Ofrece la libertad a sus miembros de cumplir con el estudio y deberes comprometidos.
- Brinda a los estudiantes y adultos ampliar las oportunidades de estudio al incorporar metodologías diferenciadas.
- Preservará e impulsará oportunidades de adaptación a todos, independientemente de las diferencias individuales.
- Permitirá a los estudiantes avanzar, parar y aprender a su propio ritmo.
- Es formal en tanto que implica una certificación y es de carácter extraescolar.
- No cuenta con maestros, sino con un voluntariado cuya función es asesorar a los educandos.
- Es compensatoria en virtud de que atiende a la población que no ha iniciado o concluido su educación básica, por lo que es propedéutica y no terminal.
- Pedagógicamente se desarrolla con un currículo nacional y contenidos estatales.
- Se desarrolla en modalidades aceleradas, presenciales (círculos de estudio) y abierta.

### **2.2.1 La educación de adultos una política educativa internacional**

Latapí<sup>194</sup> dice que la globalización neoliberal promueve la supremacía del mercado y la libre competencia, situación que atraviesa todos los planos financieros, comercial, tecnológico, productivo informático, cultural, político, ambiental y social que se presentan como beneficiosas (inclusive como inevitables), agrega, que siendo promovida por los organismos internacionales que regulan la economía mundial, se acepta que esta tendencia genera costos sociales en los países en desarrollo, por ello, proponen políticas sociales compensatorias (financiadas en su gran mayoría por organismos internacionales) para atender la pobreza extrema y disminuir el riesgo de estallidos sociales; una de ellas se refiere a la educación.

En ese tenor, distintos organismos internacionales en su intento por comprender la globalización y disminuir sus efectos, plantean para la educación una serie de desafíos y retos derivados de las necesidades de la economía global desde una perspectiva funcionalista y eficientista, así por ejemplo, la UNESCO,<sup>195</sup> señala cómo la sociedad actual se caracteriza fundamentalmente por los cambios vertiginosos que generan transformaciones, en sus distintas dimensiones. Estos cambios son: ininterrumpidos y constantes; rápidos y con tendencia a acelerarse; abarcadores al afectar al conjunto del planeta y a casi todas los ámbitos y condiciones de la vida del hombre y de la sociedad. Cambia también la naturaleza del trabajo incrementándose su dimensión intelectual y disminuyendo su aspecto manual; cambia la actividad económica, sus bases técnicas, formas de organización, estructuras, necesidades y exigencias relativas a las competencias y los conocimientos del hombre, su protagonista principal, que resultan necesarios para un funcionamiento normal de la economía, habida cuenta que desde ahora se entiende por normal el desarrollo en el marco del cambio y la innovación continua.

En este sentido para la UNESCO, surgen y se desarrollan actividades completamente nuevas, o con nuevas modalidades, mientras que otras enfrentan la decadencia y/u

---

<sup>194</sup> Latapí, Pablo. (1995). La modernización educativa en el contexto neoliberal. 1995. En: UPN. Formación docente. Formación educativa y globalización. México. Págs. 63-69.

<sup>195</sup> UNESCO. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior para el siglo XXI. Visión y acción. París, 5 al 9 de octubre de 1998.

obsolescencia y desaparecen paulatinamente; este cambio crea nuevas necesidades en las competencias de las distintas categorías de la población activa, y les crea la necesidad de la movilidad profesional y social, así como de una educación y formación permanentes para hacer frente a las innovaciones tecnológicas que han creado un mundo interconectado basado fuertemente en el desarrollo del conocimiento. Es decir, hombres y mujeres se enfrentan a los grandes desafíos de la información que va desde los desarrollos históricos de la humanidad, hasta la disponibilidad de las innovaciones que se incorporan a cada momento al saber colectivo.

Están cambiando también las costumbres, los comportamientos, los estilos de vida, y las relaciones entre individuos, grupos y sexos. La revolución de la información y de las tecnologías de la comunicación constituye la parte fundamental de estos cambios. Esta tendencia se reafirma en el primer informe anual del Foro de la Sociedad de la Información, presentado a la Comisión Europea, que señala “el cambio (hacia una sociedad de la información) se produce a una velocidad tal que la persona sólo podrá adaptarse si la sociedad de la información se convierte en una sociedad del aprendizaje permanente.”<sup>196</sup> Así los sujetos de este planeta establecen una relación entre información y conocimiento, que depende de la accesibilidad, del manejo de los códigos de la modernidad y el ejercicio de la ciudadanía entre otros factores, en esta misma línea de planteamientos se encuentra la CEPAL.<sup>197</sup>

En este contexto, la década de los 80 se caracterizó por los debates locales, regionales e internacionales en torno al currículo de la educación básica y su impacto en los diferentes niveles educativos, y en especial en la educación de las personas jóvenes y adultas, así como en la sociedad en general. Estas discusiones se hacen no sólo desde la academia sino también, desde los organismos multilaterales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica para la América Latina y el Caribe (CEPAL) el Banco Mundial y la

---

<sup>196</sup> Comisión Europea Primer Foros de la Sociedad de la Información 1996

<sup>197</sup> Propone fortalecer la enseñanza de actitudes básicas, mejoramiento de la enseñanza básica sobre todo en los niveles básico y medio, programas de educación y capacitación de adultos. Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad. CEPAL-UNESCO, Santiago de Chile 1992



UNESCO, que se adscribe al debate al publicar el libro de la CEPAL: Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.

La característica general de estos debates se centran en la eficiencia de la educación pública, cuestionan el rendimiento propedéutico y social, así como la prioridad de las inversiones destinadas a ella,<sup>198</sup> hacen énfasis en los desafíos internacionales,<sup>199</sup> señalando que se requiere no sólo una modernización económica de acuerdo al aumento de la productividad y competitividad en el contexto internacional, sino también en el fortalecimiento de los procesos democráticos.

Ante esta perspectiva, los organismos internacionales identifican el estado de la educación: la Comisión Internacional para el siglo XXI, reconoce que existen: “900 millones de analfabetos, 130 millones sin escolarizar, 100 millones de niños en deserción, Los tipos de educación primaria son muy criticables, reducido acceso a la educación secundaria y masificación de la educación superior.”<sup>200</sup> En Jomtien se identifica que: “más de la tercera parte de adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento letrado y a las nuevas habilidades y tecnologías, de los 100 millones de población infantil el 60% son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria, 960 millones de adultos son analfabetas, el analfabetismo funcional problema importante en todo el mundo, más de 100 millones de niños e innumerables adultos fracasan en completar los programas de educación básica, el servicio actual de la educación es gravemente deficiente”.<sup>201</sup>

Por ello la UNESCO, se plantea como parte central de sus preocupaciones: la educación básica para el siglo XXI, el papel que deberán tener las Ciencias Sociales en la problemática mundial, la democratización de la educación básica, los métodos y la formación de habilidades para la incorporación de los códigos de la modernidad, el impacto

---

<sup>198</sup> Existe un profundo desfase entre el sistema educacional tradicional, cuyos fundamentos se diseñaron en el siglo XIX y los requerimientos de la sociedad que se perfila para el siglo XXI, con un paradigma productivo que cambia vertiginosamente” Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad.

<sup>199</sup> El documento de la CEPAL, señala como retos: la revolución científico-tecnológica, la progresiva globalización de los mercados, la competitividad basada en la incorporación y difusión del progreso técnico, la aceptación social del progreso técnico, la investigación básica, educación y política pública, el nuevo paradigma de organización y gestión empresarial, el efecto horizontal de la nuevas tecnologías de información, la flexibilidad para responder a la demanda. Op. Cit.

<sup>200</sup> Op. Cit. Delors, Jacques (1996) “La Educación encierra un tesoro”...

<sup>201</sup> Conferencia Mundial sobre educación para Todos. (1990) Jomtien, Tailandia.

de la globalización en el aula, los derechos humanos, la cultura para la paz, el medio ambiente, entre otros, sin olvidar la necesidad de superar las tensiones entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, la tradición y la modernidad, el largo y corto plazo, las competencias y la igualdad de oportunidades, el desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, lo espiritual y lo material.<sup>202</sup>

Por su parte, en Dakar, los planteamientos son más fuertes al identificar que los de Jomtien son vigentes, pues 113 millones (60% mujeres), no tienen acceso a la primaria, todavía existen 880 millones de personas adultas analfabetas y pese a esto, la educación de adultos está al final de los presupuestos<sup>203</sup> nacionales cuando es considerada, o bien, está ausente.

Con respecto, a la educación de las personas jóvenes y adultas, en el siglo XXI, se debe contribuir a erradicar la pobreza y la miseria, producto de un capitalismo. Según palabras de Federico Mayor, quien fuera Director de la UNESCO, “en la medida que éste convierte a las personas en esclavas del mercantilismo, y el hecho de que el 20% de los habitantes del mundo sean dueños del 80% de los recursos del mundo, representa un peligro para la estabilidad y la seguridad internacional”.<sup>204</sup>

Por otro lado, el Banco Mundial (BM) centra sus apreciaciones desde la perspectiva de la eficiencia hacia la productividad, por lo que sus críticas se circunscriben a temas como la calidad dada la masificación de la educación superior, la ineficiencia de los recursos financieros e infraestructura, la falta de equidad de recursos, los costos unitarios entre los diferentes niveles de educación, el papel del gobierno, la inversión en recursos humanos cualificados, de ahí su pronunciamiento de que la educación básica es prioritaria para el logro de la calidad, eficiencia y equidad.

Desde la perspectiva del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la educación tiene una importancia decisiva para superar las brechas en materia de equidad y productividad; dado que el hecho de que millones de personas mayores de quince años no hayan iniciado o

---

<sup>202</sup> Cfr. “La Educación Encierra un Tesoro”

<sup>203</sup> Foro Mundial sobre educación, (26-28 abril 2000). Dakar, Senegal

<sup>204</sup> Rivero José. Ceremonia de Clausura del Foro “Retos y Perspectivas de la educación de Adultos en México”, Universidad Pedagógica Nacional, noviembre 1995, en Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos de la educación de las personas adultas en México 2000.

concluido su educación básica, en América Latina ha sido el mayor obstáculo para el crecimiento económico del área, y limita “el ritmo de acumulación de los factores productivos.”<sup>205</sup>

Tanto en los planteamientos de la UNESCO, como del BM y el BID se reconoce la importancia de la educación para el desarrollo económico y la crisis de la educación, por lo que estos organismos señalan la necesidad de reestructurar los sistemas educativos con el objeto de que respondan a los nuevos desafíos del mundo actual, lo que significa una mayor eficiencia, calidad y equidad. Para el BM y BID, es imperativo una mayor pertinencia y calidad, mientras que para la UNESCO lo es la internacionalización de la educación.

En la II Cumbre de las Américas, celebrada en Chile en 1998, se consideró a la educación elemento esencial de la política social y del desarrollo económico, por lo que debe ser integral e integradora frente a una realidad que va consolidando la globalización de las actividades económicas, la integración regional y, simultáneamente, la recuperación de los espacios locales como ámbito de realización personal del ser humano y de la comunidad de la que forma parte.

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) señala que el nivel y calidad de la educación son determinantes básicos de la productividad y del ingreso laboral, de ahí que el capital educativo mínimo, en términos de acceso al bienestar y al correspondiente ingreso laboral, requiere que las personas completen como mínimo doce años de estudio. Esta perspectiva, significa la necesidad de ampliar la cobertura de las acciones educativas dirigidas a las personas jóvenes y adultas, quienes por diversas razones han sido excluidos del sector educativo, a fin de que adquieran las aptitudes básicas que les posibilite una mejor inserción al campo laboral,<sup>206</sup> pues la pobreza, la desigualdad y la exclusión, están relacionados con los niveles de conocimiento o acceso a fuentes educativas, y debido a que los pobres dependen más que los ricos de su trabajo para subsistir, evidentemente es necesaria una educación accesible y además relativamente barata, para lo cual, el BM dentro de sus políticas de financiamiento prioriza la educación de primaria y secundaria.

---

<sup>205</sup> Banco Interamericano de Desarrollo. Estrategia de Educación Superior. 1997

<sup>206</sup> Op. Cit. CEPAL-UNESCO.

Para la CEPAL, la eficiencia involucra dos aspectos: los requerimientos del sistema económico y social; y las metas propias del sistema educativo, así como el rendimiento de los insumos utilizados. La equidad significa la igualdad de oportunidades de acceso a la educación,

Las recomendaciones internacionales suponen la reestructuración de la enseñanza y la investigación en las ciencias duras, sobre todo las que tienen que ver con la tecnología, para lo cual es necesario que la educación básica centre su currículo en el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y matemática a fin de desarrollar nuevas estructuras de pensamiento lógico-intelectual que permita acceder a los educados a los nuevos códigos de la modernidad. Por otro lado, no hay que olvidar que el cambio presenta contrastes significativos, pues al tiempo que el mundo se polariza socialmente, se acentúan las desigualdades dentro de las naciones y en el plano internacional se agravan los problemas de la pobreza, el desempleo y la marginación social.<sup>207</sup> Aparecen enfermedades nuevas y se tiene que hacer frente a la reaparición de otras que se consideraban extinguidas; así también el problema del deterioro del medio ambiente subsiste y avanza. Se habla de crisis del desarrollo, mientras sigue aumentando la disparidad entre los países industrializados y los países emergentes.<sup>208</sup>

Además de lo anterior, no existe paz en el mundo, aunque el fin de la segunda guerra mundial la prometía; en la actualidad proliferan conflictos sangrientos dentro de los Estados entre grupos étnicos, religiosos, civiles o políticos. Los problemas referidos, así como la persistencia de la violación de los derechos humanos en muchos países, plantean una interrogante a la conciencia humana y a todos los que consideran que los principios étnicos tienen un significado.<sup>209</sup>

Por las diferentes recomendaciones señaladas, es posible inferir que el papel que la educación debe jugar está asociado a la vinculación con el mundo del trabajo y de la

---

<sup>207</sup> Ver Revelli Marco "Crisis del Estado-Nación, territorio, nuevas formas de conflicto y de sociabilidad. En Viento del Sur No. 11, invierno 1997

<sup>208</sup> Keeling, David J. Conferencia Magistral "Las nuevas Tendencias de América Latina en el Contexto de la Globalización", Seminario Intemacional Nuevas Tendencias en América Latina en el Contexto de la globalización. 18-20 noviembre 2000 Huatusco Veracruz, México.

<sup>209</sup> Almeyra, Guillermo, " Autodeterminación democracias, nacionalismos y mundialización", en Viento Sur No. 15 junio 1999, Pim. 1997.

producción, generando los recursos humanos que allí sean demandados para favorecer la competitividad internacional. Las funciones sociales asignadas a la educación y a la escuela se refieren a los grandes objetivos para atender la integración nacional en cada país, el crecimiento económico y la superación de la pobreza consolidando una moderna ciudadanía, esto implica, por lo menos en México, reconceptualizar, entre otros, los tipos educativos, mejorar los planes y programas e incrementar los presupuestos asignados.

La reconceptualización de la educación para las personas jóvenes y adultas responde a la tendencia de favorecer la participación ciudadana real en los asuntos que le competen en su vida laboral, familiar y comunitaria; acrecentar y desarrollar las capacidades técnicas y profesionales a fin de responder de manera concreta a las exigencias que imponen las nuevas realidades productivas y económicas, así como la introducción de las innovaciones tecnológicas y de esta forma, se harían congruente con varios planteamientos internacionales como el de la CEPAL: “Toda la población debe estar capacitada para manejar los códigos culturales básicos de la modernidad, necesarios para moverse productivamente en la sociedad moderna”.<sup>210</sup>

Por otro lado, se lograría una educación que propicie nuevas relaciones entre los hombres y las mujeres sustentadas en la equidad entre los géneros en todos los espacios de sus vidas, particularmente al interior de las familias, en donde se pondere el respeto a los derechos reproductivos de ambos y, se promueva el reparto equitativo de las responsabilidades familiares.<sup>211</sup>

Cabe señalar que es probable que la modernidad tecnológica y la intelectual en un sentido humanista no caminen en la misma dirección, sino, como ha ocurrido en la historia capitalista reciente, en sentido contrario. Hoy, en los “países democráticos y modernos” imperan fundamentalismos conservadores del capitalismo más rancio y reaccionario. El campo de la educación es, muy probablemente, un corolario de lo que ocurra en el campo de la historia, si es que todavía existe. En México, por ejemplo, se han abierto discusiones

---

<sup>210</sup> Op. Cit. CEPAL (1992). “Educación y Conocimiento:

<sup>211</sup> Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo, El Cairo, 1994 y Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, 1995.

sobre las bondades del no crecimiento. En AL y Asia se ha discutido sobre la importancia de la economía del trabajo o del consumo frente a las crisis especulativas.

Por otro lado sería conveniente mencionar lo que se han propuesto las diferentes conferencias y foros internacionales y lo que han logrado, pues es de reconocer que éstos eventos son organizados e impulsados por organismos internacionales que aún cuando no son homogéneos sí tienen una hegemonía que les permite constituirse como orientadores o normadores del sentido, contenidos, políticas, acciones y resultados esperados de lo que se hace en los campos de la vida social en los que se interviene y entre ellos la educación para personas jóvenes y los adultos en general y específicamente en la educación básica.

Así se tiene en primer lugar que con la creación de la UNESCO, en 1945, la educación se coloca como uno de los ejes a trabajar desde una concepción compensatoria y remedial, establece el concepto de “educación fundamental” bajo dos pilares: la necesidad de una justicia social y la oportunidad de una coexistencia armoniosa entre las naciones. Cuatro años después, en Europa, particularmente en Dinamarca en 1949 se realiza la I Conferencia sobre Educación de Adultos, en Dinamarca, donde se asumió una concepción dinámica y funcional de este campo educativo, para lo cual se planteaba la importancia de tomar en cuenta las situaciones y problemas de los adultos, se distinguió entre la educación de adultos y la formación para el trabajo, aunque se reconoció la interdependencia entre ambas. Asimismo, expresó que el objetivo principal de la educación sería: “Proporcionar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas y sobre todo, permitirles participar en la vida de su comunidad.”<sup>212</sup>

Por otro lado, la Conferencia, preocupada por la paz y la convivencia (debido a los efectos de la II Guerra Mundial) entre las naciones y los diversos grupos sociales, formuló una serie de recomendaciones tendientes a fomentar una serie de valores como la comprensión y cooperación internacional; entre ellos destacaban: el favorecer un espíritu de tolerancia, la búsqueda de posturas reconciliadoras, la importante contribución de las asociaciones privadas, la necesidad de una cooperación entre éstas y el Estado, así como el mejoramiento

---

<sup>212</sup> UNESCO, (1949) I Conferencia de Educación de Adultos” 25 de junio, Elsinor, Dinamarca, Pág.9

de las condiciones de vida de los países menos desarrollados y el estudio de los problemas mundiales.

Además, es importante señalar que ya se mencionaban como problemas de la educación de adultos, los relativos a las discriminaciones y los Derechos Humanos, aunque no aparece de forma expresa la discriminación por motivos de discapacidad, como se puede observar en la siguiente cita:

“Todos los progresos que se pueden realizar gracias a una mayor libertad de comunicación entre los pueblos serán, sin embargo, de una utilidad limitada si los individuos son víctimas de discriminaciones fundadas en prejuicios.

Todo hombre tiene derecho a su parte de humanidad, cualquiera sea su origen o el color de su piel. La religión también es un asunto estrictamente personal, y todo hombre tiene el derecho de elegir su religión o no elegir ninguna.

Todo intento, en cualquier rincón del mundo, que trate de expoliar al ser humano de sus derechos fundamentales, por razones raciales o religiosas, debe, en consecuencia, ser combatido; es nuestra estricta obligación hacer conocer nuestro punto de vista en forma clara, cada vez que tengamos una oportunidad.”<sup>213</sup>

Posteriormente, once años después, del 21 al 31 de agosto de 1960, se realiza la II Conferencia Mundial de Educación de Adultos, en Montreal, Canadá, con el tema “*La educación de los adultos en un mundo en evolución*” con el propósito de analizar la situación de este tipo de educación y considerando los contextos sociales, económicos, sociales y políticos del momento. Debido a que en este evento hubo una mayor participación fue posible impulsar un proceso de cooperación internacional entre los países desarrollados y los que estaban en vías de desarrollo.

Los contenidos que se analizaron en la conferencia se organizaron en tres temáticas: el papel y contenido de la educación de adultos, sus modalidades y su estructura y organización; se reconoció abiertamente la importancia de la educación de adultos y su

---

<sup>213</sup> Ibid. Pág. 33

contribución “al desarrollo económico, social y político de los pueblos” y al mantenimiento de la paz. Una de las aportaciones fundamentales de esta Conferencia fue el reconocer que la educación era un proceso continuo que duraba toda la vida, además de ser “un derecho y un deber para toda la humanidad.”<sup>214</sup>

Por otro lado, también se acordó un concepto de educación de adultos más amplio y a que se incluía no sólo una educación sustitutoria, complementaria, sino de perfeccionamiento o de transformación que requería el uso de métodos tradicionales, así como de otros recursos o medios; en esa concepción se incluían sus finalidades, la formación profesional, la participación cívica y social, la alfabetización y la adaptación a los cambios sociales. Con respecto a la formación profesional, se recomendó que debiera comprender la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para el ejercicio de un oficio o de una profesión, y que debieran ligarse a situaciones reales y responder a necesidades concretas. Con esta acepción se superaba la definición circunscrita a la alfabetización, y se trató de satisfacer y dar una respuesta más completa a las necesidades de los adultos<sup>215</sup>.

La Conferencia asumió como principios rectores: la no discriminación y la apertura a la inclusión de las personas con discapacidad:

“El acceso a la educación y a la cultura debe efectuarse sin discriminación de raza, sexo, nacionalidad o religión, para contribuir así a la perfecta igualdad de derechos de mujeres y hombres en todos los sectores de la vida social.”<sup>216</sup>

En cuanto a los valores, la Conferencia promovió dar a la enseñanza de adultos un contenido inspirado en un humanismo integral (desarrollo intelectual, moral y estético), que comprendiera los valores del respeto, tolerancia, paz, fraternidad y convivencia.

Finalmente, en esta Conferencia se consideró que la educación de adultos formara parte de los sistemas nacionales de enseñanza de cada país, así como que los gobiernos de cada uno

---

<sup>214</sup> UNESCO (1963). II Conferencia Mundial de Educación de Adultos, 21-31 agosto 1960, Montreal Canadá, p. 5-10

<sup>215</sup> Aunque con respecto a la inclusión de la Formación profesional y técnica, países como Reino Unido, Suecia, Finlandia, Noruega y Países Bajos, dudaron de la importancia que la adquisición de competencias profesionales podía tener dentro del sistema de educación de adultos, por lo que las posturas fueron en ese momento también divergentes  
Unesco (1963) II Conferencia Mundial de Educación de Adultos, 21-31 agosto 1960, Montreal Canadá, p 38-39

<sup>216</sup> Id., p 29



de ellos deberían tener la obligación de crear las condiciones económicas y sociales para llevar a cabo la educación de adultos, dando una mayor concreción a la misma.

Varios de los planteamiento señalados por esta Conferencia no se consideraron en los diferentes países, y en relación a ello, Rivero<sup>217</sup> opina, que durante los 60, la educación de personas adultas se veía influenciada por las ideas de la revolución y el cambio en las estructuras de poder en la perspectiva de construir un nuevo orden social, por otro lado, se tenía el influjo de la idea de desarrollo comunal y el extensionismo rural evidentemente basadas en la Alianza para el progreso. Para ello era necesario privilegiar la satisfacción de necesidades básicas –adelantándose a Jomtiem, según Rivero- y la organización de la población como parte de los desarrollos nacionales, por lo anterior se le empezó a denominar educación popular de personas adultas. Por tales características, la educación de personas jóvenes y adultas fue asociada a la subversión por lo que los gobiernos latinoamericanos la marginaron de las políticas educativas durante mucho tiempo. El trabajo de Messina considera que hasta finales del siglo XX “en épocas recientes se observan esfuerzos aislados por incorporar la educación popular al aparato de estado (Bolivia, Colombia, Ecuador) Comprueba la ausencia de una educación básica de adultos en el sentido cabal del término. Antes bien, continúa desarrollándose una enseñanza primaria acelerada, con baja eficiencia terminal”.<sup>218</sup>

La Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos se celebró en Tokio, Japón del veinticinco de Julio al siete de Agosto de 1972, con el objetivo, esta vez, de analizar la situación y las tendencias de la educación de adultos, así como de considerar y examinar las perspectivas y estrategias futuras, poniendo especial atención a su política, administración, organización y financiación.

En dicha Conferencia se reconoció que la educación de adultos forma parte de la educación permanente, por lo que su objetivo sería ampliar las oportunidades de educación para todos, incluyendo la formación ocupacional y la atención a colectivos con dificultades de inserción (entre los que ya se encontraban las personas adultas con discapacidad), regida

---

<sup>217</sup> Op. Cit. RIVERO, José. “Enfoques y estrategias para ... págs. 314-326

<sup>218</sup> MESSINA, Graciela (comp.) (1999). *Estrategia regional de seguimiento a CONFINTEA V. Documento final*. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/ CEAAL/ CREFAL/ INEA, Santiago de Chile, p.172

bajo los valores de la igualdad, la participación y la no discriminación, y el reconocimiento del derecho a aprender. Concretamente, la cuarta recomendación sobre grupos desfavorecidos y la sexta sobre educación de los trabajadores, son un ejemplo de ello.

En la Conferencia, además, se destacó la relevancia de la educación como factor de democratización, así como el papel que podía desempeñar en el desarrollo económico, social y cultural, dedicando especial atención a los grupos más desfavorecidos y a la igualdad económica, social y cultural. A partir de estas orientaciones, se recomendó que las políticas de educación destinadas a estos grupos tuviesen prioridad, y que se establecieran políticas de cooperación, difusión, intercambio e investigación.

De la Conferencia emanaron 33 recomendaciones entre ellas destacan las referidas a la necesidad de proporcionar oportunidades de aprendizaje en el ámbito profesional y laboral a aquellos colectivos más desfavorecidos:

Algunas de las recomendaciones más importantes como parte de la distribución de oportunidades de aprender para todos fueron:

“1. Que el acceso público a la educación de adultos, incluida la alfabetización, debe cumplirse de manera que proporcione oportunidades de aprender a todos los ciudadanos sin distinción de raza, color, credo, sexo, edad, posición social o nivel de educación.”<sup>219</sup>

2. Que los métodos y contenidos debían responder y adaptarse a las necesidades e intereses de los adultos, fomentando la participación activa de éstos. La promoción de la democratización de la educación mediante la participación de organizaciones interesadas: sindicatos, asociaciones, organizaciones sociales y voluntarios, etc. La creación de oportunidades de aprender para los desfavorecidos, recomendando a los Estados miembros:

---

<sup>219</sup> Como vemos, se amplían las causas de no discriminación, incluyendo las de posición social y nivel de educación, que no se incluían en la conferencia anterior, aunque sigue sin mencionarse entre éstas los motivos de discriminación por discapacidad. UNESCO, (1972). III Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, Tokio 25 de Julio- 7 de Agosto, p 53.

3. Que prevean en los planes nacionales de desarrollo la creación de oportunidades de empleo adecuadas al nivel de instrucción de los trabajadores y los jóvenes, prestando especial atención a las necesidades de los grupos más desfavorecidos.
4. Que reconozcan plenamente los diplomas y calificaciones obtenidos fuera del sistema de educación escolar.<sup>220</sup>

Se reconoce y refuerza en esta conferencia por un lado, la importancia y el valor del trabajo y el ejercicio de un oficio y, por otro lado, la prioridad que tiene la formación profesional como medio o instrumento de participación siempre que responda a las necesidades de sus destinatarios.”<sup>221</sup>

Por su parte la UNESCO recomendó, además, que se incluyera en la legislación de cada país el derecho de los trabajadores a recibir una formación (ya fuese profesional o general) durante su jornada laboral, así como la promulgación de una legislación que sancionara el derecho de los trabajadores sin empleo a recibir una formación profesional remunerada como tiempo de trabajo, con el propósito de que esta formación se constituyera en un mecanismo de promoción social y de mejoramiento del nivel de vida de los grupos desfavorecidos, para lo cual sería necesario que las naciones dedicaran mayores recursos a su atención.

Finalmente, se subrayó el carácter complementario de la educación formal y la educación no formal (y el reconocimiento de las enseñanzas fuera de los marcos escolares). Esto se constituyó, en un marco en el que se circunscribirían las acciones y programas que posteriormente se fueron desarrollando para la formación ocupacional y en especial de las personas adultas con discapacidad.

Uno de los informes más importantes sobre la educación de adultos procede de la XIX reunión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en Nairobi del veintiséis de Octubre al treinta de Noviembre de 1976, en la que se elaboró *una Recomendación relativa*

---

<sup>220</sup> UNESCO, (1972). III Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, Tokio 25 de Julio- 7 de Agosto, Págs. 56- 57.

<sup>221</sup> Ibid., Pág. 58.

*al desarrollo de la Educación de Adultos*. Aunque no es una Conferencia Internacional, se incluye dada su relevancia y significatividad para el desarrollo de la educación de adultos.

En esta Recomendación se consideró que el acceso de los adultos a la educación, desde la perspectiva de la educación permanente, constituía un aspecto fundamental del derecho a la educación y un medio para facilitar el ejercicio del mismo, así como para la participación política, cultural, artística y científica. Se trató de garantizar que las naciones realizarán una distribución racional y equilibrada de los recursos educativos entre los jóvenes y los adultos, y entre los diferentes grupos sociales, una mayor igualdad política, social y económica, y la promoción colectiva o de progreso social en un marco de desarrollo comunitario.

Por otro lado, la Recomendación elaboró una de las definiciones de la educación de adultos que considera a este tipo de educación integrada dentro de un proyecto más amplio y global de educación permanente, siendo el hombre el agente de su propia educación mediante la continua interacción de sus acciones y su reflexión. En este sentido, debía abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que podían adquirirse por todos los medios, contribuyendo a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Con esta concepción se enfatizó la amplitud y diversidad de la educación de adultos.<sup>222</sup>

También se formularon algunos de los principios en los que debía sustentarse esta educación, a saber: educación integrada, flexibilidad, funcionalidad, autonomía, participación, educación recurrente, igualdad, así como las finalidades que debía tener. Entre esas finalidades se encontraban: la justicia social, la participación y la formación técnica y profesional. Los objetivos que de modo general se señalaron trataron de contribuir no sólo al desarrollo de la paz, la comprensión y el respeto de la diversidad, sino también a la inserción en el mundo del trabajo a través de una formación profesional avanzada.<sup>223</sup>

---

<sup>222</sup> UNESCO (1976) XIX reunión de la Conferencia General de la UNESCO, 26 de octubre-30 de noviembre, Nairobi, Págs. 7-10

<sup>223</sup> Ibid, Pág. 3

Se intentó promover la participación de los trabajadores en las actividades de educación de adultos para que pudiesen extraer de la experiencia que procura el trabajo, elementos y recursos útiles para la elaboración de los contenidos operacionales del proceso de educación.<sup>224</sup> La Conferencia aludió a ciertos grupos de adultos menos favorecidos e instó a los Estados miembros a:

“tomar medidas encaminadas a promover la participación en los programas de educación de adultos y de desarrollo de la comunidad de los miembros de los grupos menos favorecidos, rurales o urbanos, sedentarios o nómadas, y en particular los analfabetos, los jóvenes que no han podido obtener un nivel de instrucción general suficiente o una capacitación, los trabajadores migrantes y los refugiados, los trabajadores privados de empleo, los miembros de minorías étnicas, las personas que padecen deficiencias físicas o mentales, así como las personas que tropiezan con dificultades de adaptación social y los reclusos de las prisiones; en esta perspectiva, los Estados Miembros deberían participar en la búsqueda de estrategias de educación destinadas a fomentar relaciones más justas entre los grupos sociales.”<sup>225</sup>

De esta manera, esta Conferencia supuso un cambio en el concepto de educación y un cambio social para la puesta en práctica de la igualdad de oportunidades y la educación a lo largo de la vida, a través del establecimiento de medidas y programas concretos de actuación.

Según Madrigal,<sup>226</sup> la educación dirigida a las personas jóvenes y adultas en la década de los sesenta y setenta adquiere relevancia en varios gobiernos debido a los planteamientos de Paulo Freire, “que impactó particularmente a la sociedad civil en el trabajo comunitario, pero también con las adecuaciones de la política educativa, a los programas gubernamentales; sin embargo, los sustentos teóricos –dice el autor- se referían más a la economía política que a la educación”.

---

<sup>224</sup> Ibid, Pág. 11

<sup>225</sup> Ibid, pág. 4

<sup>226</sup> MADRIGAL, Juan. “Reflexiones sobre la profesión del educador de adultos”, en: *La Piragua*. No. 17, 1/2000. Revista del Consejo de Educación de Adultos para América Latina y el Caribe, México, 2000.

La Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, celebrada en París del diecinueve al veintinueve de Marzo de 1985, tuvo por título “*El desarrollo de la educación de adultos: aspectos y tendencias.*” En ella se analizaron temas tales como: la evolución de la educación de adultos y las perspectivas de su desarrollo, las prioridades en cuanto a las actividades educativas destinadas a fomentar la participación activa de los adultos en la vida económica, social y cultural, las modalidades de la cooperación internacional y regional para lograr el mejoramiento de la educación de adultos, así como la vinculación de la educación de adultos con programas de desarrollo global de las diversas comunidades.<sup>227</sup>

Esta Conferencia recupera la mayoría de las ideas y propósitos expresados en la III, con el propósito de que tuvieran una aplicación práctica. Se concibió la educación de adultos como una de las condiciones necesarias para enfrentar los retos derivados de cambios científicos y tecnológicos, se hace énfasis en el papel democratizador que debe tener tanto la educación de adultos como la educación permanente. Se reforzó, además, la tendencia a dar preferencia a los grupos menos favorecidos promoviendo el principio de la igualdad de acceso a todos a la educación.

Entre los destinatarios identificados para este tipo de educación, se encuentran los analfabetos, las mujeres, los jóvenes adultos, los desempleados, las personas deficientes o las personas disminuidas o minusválidas, los marginados, los trabajadores migrantes y los refugiados, y las personas de la tercera edad, con lo que se retoman las necesidades particulares de los grupos marginados. Referente a los grupos prioritarios a lo largo del documento se hicieron diversas y variadas alusiones a las personas con discapacidad, reconociendo “una nueva importancia a la educación de las personas minusválidas (...) y a las medidas adoptadas para facilitar la inserción de los minusválidos en la vida social, cultural y económica.”<sup>228</sup>

Específicamente, en el apartado referido al analfabetismo se incluyó, en último lugar, como grupo destinatario, a los “impedidos”, incidiendo en el hecho de que los programas de alfabetización debían “atender a las necesidades o circunstancias especiales de las minorías étnicas, culturales o lingüísticas, de los trabajadores migrantes y sus familias, y de los

---

<sup>227</sup> UNESCO (1985) IV Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, 19-29 de marzo, París, p 4

<sup>228</sup> Ibid, p 25

refugiados, las personas desplazadas y los impedidos.”<sup>229</sup> Se subrayó, además, la necesidad de “proporcionarles cursos de postalfabetización y formación profesional para que pudieran acceder al mundo del trabajo.”<sup>230</sup>

Por otra parte, se establecieron los objetivos, fines, funciones, contenidos, métodos, estructura, organización y financiación de la educación de adultos, prestando especial atención a la contribución de esta educación al fomento de la participación activa en la vida económica, social y cultural, así como en la tarea de favorecer la cohesión social. La formación y el perfeccionamiento profesional fueron al mismo tiempo aspectos claves de la educación de adultos, junto con la preparación para el desarrollo personal, cultural y comunitario (cívico), y la enseñanza de una formación general, fomentándose, así, una concepción integral de la educación de adultos. Específicamente se debatió el tema del analfabetismo colocándolo, como objetivo prioritario de la educación de adultos, al destacar que éste representaba más un fenómeno socio-económico que la ausencia de la capacidad de leer y escribir. Aquí también se incluyeron “los impedidos” como grupos prioritarios de actuación en este ámbito llamando la atención sobre sus necesidades de formación básica.<sup>231</sup>

Otro aspecto importante que se trató, fue la promoción de los derechos humanos (el derecho a aprender y el derecho al trabajo) y el papel destacado que la formación profesional como preparación para el empleo vuelven a tener dentro de la educación de adultos. Con respecto al ámbito de los derechos, se consideró fundamental el derecho a la educación y que ésta debía garantizarse a todos, favoreciendo la igualdad de oportunidades de acceso “a través del establecimiento de medidas como priorización de grupos desfavorecidos, escuelas de segunda oportunidad, así como el ejercicio efectivo de dicho derecho.”<sup>232</sup>

Por otro lado, se incorporó, además, una declaración sobre el “Derecho a aprender”, como un reconocimiento del derecho a la educación que tienen todas las personas en cada

---

<sup>229</sup> Op cit. Pág. 43

<sup>230</sup> Ibidem

<sup>231</sup> Ibid. Pág. 53

<sup>232</sup> Ibid. Págs. 19-20

momento de sus vidas. Asimismo, también se destacó la importancia de la educación de adultos en la lucha contra los prejuicios, la intolerancia y el racismo, la cooperación y paz internacional, el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, al igual que los principios de participación, igualdad, protección del medio ambiente y mejora de la calidad de vida.<sup>233</sup>

En torno al papel de la educación de adultos como facilitador también del goce del derecho al trabajo, la UNESCO subrayó la formación y perfeccionamiento profesional como eje primordial de los “nuevos aspectos o funciones abarcados por la educación de adultos”<sup>234</sup> y como elemento capaz de contribuir al desarrollo socioeconómico. Entre las principales funciones asignadas por la Conferencia a esta educación, se señaló que debía desempeñar la cualificación profesional como instrumento capaz de dar respuesta a los cambios y necesidades demandadas por el mercado laboral, al tiempo que se definían algunas de las finalidades que la formación ocupacional debía tener: “Responder a los cambios del mercado laboral, acompañar las transformaciones tecnológicas, sobre todo, relacionadas con la introducción de nuevas tecnologías, incrementar las competencias profesionales, facilitar las reconversiones y garantizar una mayor movilidad profesional y geográfica, en un periodo de modificación de la estructura de la fuerza laboral que, en numerosos países, es origen del paro forzoso.”<sup>235</sup>

También se destacó la importancia que la transición de los jóvenes (“adultos jóvenes que aún no han empezado a trabajar”), los trabajadores y los desempleados, como destinatarios de la formación, fue otra de las aportaciones de esta Conferencia. Con esto, se observa como la UNESCO otorga singular importancia al desarrollo profesional de los individuos y en especial a la formación ocupacional de colectivos específicos.

Otros elementos significativos de esta Conferencia fueron la búsqueda de un enfoque propio para la educación de adultos (*Andragogía*), el papel primordial de las asociaciones como impulsoras de la misma y de la orientación profesional, la necesidad de formación de los educadores de adultos, el desarrollo de la investigación, y la importancia de un

---

<sup>233</sup> UNESCO (1985) IV Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, 19-29 de marzo, París. Págs.- 25-28

<sup>234</sup> Ibid., Págs. 13-16

<sup>235</sup> Ibid., Pág. 13



desarrollo local y una planificación descentralizada, como “forma de aproximarse y responder mejor a las necesidades reales de los educandos adultos.”<sup>236</sup>

Finalmente, la Conferencia de París enumeró una serie de objetivos que se debían desarrollar referidos a cubrir las distintas necesidades de los países y simultáneamente presentó una serie de recomendaciones que recogían todos los aspectos comentados del Informe General entre los más sobresalientes destacan:

- El derecho a la educación “es un derecho inalienable de todo ser humano, sin distinción de razón, sexo, edad, situación social, ideas políticas y confesiones religiosas.”
- Las funciones y programas de la educación de adultos debían definirse, además, en el contexto de la persona y la sociedad con el fin de proporcionar oportunidades educativas plenas e iguales a todos los grupos.
- La necesidad de establecer y crear las condiciones financieras, materiales y sociales, así como la adopción de disposiciones jurídicas que garantizaran la igualdad de acceso a la educación y su aplicación efectiva, particularmente en la aplicación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- La aplicación de enfoques integrados para determinar los campos prioritarios de desarrollo de la educación de adultos.
- La perspectiva de una mejor justicia social, la mejora de la calidad de vida, la introducción de los principios, conceptos y realizaciones de la andragogía para la elaboración de una teoría sobre educación de adultos, la investigación, el intercambio de ideas y experiencias, la cooperación internacional y el fomento de la dimensión local como ejes o núcleos de actuación.<sup>237</sup>

Las orientaciones emanadas de esta Conferencia reafirman los propósitos expuestos en el Informe donde se incluyó una Declaración sobre el “Derecho de aprender”. Este “Derecho

---

<sup>236</sup> Ibid, Pág. 37

<sup>237</sup> Ibid, p 45-74

de aprender” se consideró como un derecho fundamental que debía ser reconocido a través de la creación de las condiciones que posibilitasen su ejercicio y que reforzasen la igualdad de oportunidades, la participación y la “definición de un proyecto de sociedad más humano.”<sup>238</sup> Con ello se profundizó un poco más en las ideas expresadas por la anterior Conferencia.

La V Conferencia se celebró en Hamburgo del catorce al dieciocho de Julio de 1997. El lema de la Conferencia fue “que la educación de adultos sea una alegría, un instrumento, un derecho y una responsabilidad compartida.”<sup>239</sup> En esta Declaración se asume que la educación de adultos es “El conjunto de procesos de aprendizaje formal o no, que considera el entorno social de las personas adultas gracias al cual desarrollan las capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus capacidades y mejorar sus competencias técnicas y profesionales o las orientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad”.

La educación de adultos comprende la educación formal y permanente, la educación no formal y toda gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica,” ello refleja la conjunción de las ideas expresadas en conferencias anteriores, considerando la educación de adultos en el contexto de la educación permanente, como educación a lo largo de toda la vida y declarando que ésta constituía un derecho: “El reconocimiento del derecho a la educación y el derecho a aprender durante toda la vida es más que nunca una necesidad; es el derecho a leer y escribir, a indagar y analizar, a tener acceso a determinados recursos, y a desarrollar y practicar capacidades y competencias individuales y colectivas.”<sup>240</sup>

Conjuntamente con este reconocimiento se señaló que se deberían adoptar medidas para su desarrollo. En relación con los objetivos y contenidos de la educación de adultos, en esta reunión internacional se siguen las líneas planteadas en las otras Conferencias como: una perspectiva de la educación permanente y el desarrollo humano, sostenible y equitativo, en

---

<sup>238</sup> Ibid. Pág. 74

<sup>239</sup> UNESCO (1997), V Conferencia Internacional de Educación de Adultos 14-19 de Julio Hamburgo, Pág. 9.

<sup>240</sup> Ibid..

la que la educación se consideraba a la vez una condición para la participación, la justicia, la igualdad, la democracia, la autonomía y la tolerancia.

Es, por tanto, la educación un derecho, un deber y una responsabilidad para con los demás y con la sociedad en su conjunto, que debía ser reconocido y aplicado. Asimismo, se reconoció que las circunstancias particulares de cada Estado miembro, determinarían las medidas que los gobiernos adoptasen para hacer realidad los objetivos. Estas ideas fueron congruentes con las normativas que se derivaban del Tratado Constitutivo de la Unión Europea.<sup>241</sup>

Por otro lado, en la Conferencia se debatió y analizó la práctica educativa de los educadores de Adultos evidenciándose los problemas de las prácticas existentes y se recomienda que la nueva educación de adultos debiera tener una interconexión directa dentro de los sistemas formal y no formal, así como innovaciones y una mayor creatividad y flexibilidad. En esa perspectiva se proponen nuevos enfoques de la educación de adultos enmarcados en el concepto de una educación a lo largo de toda la vida, cuya meta última fuera la creación de una sociedad educativa.

Una de las aportaciones más importantes de esta Conferencia lo constituye la propuesta de un Plan de Acción concreto que instaba a los Estados miembros a adoptar medidas y políticas que permitieran desarrollar la educación de adultos, requiriendo para ello la colaboración de los distintos ministerios, organizaciones, organismos e implicados en ella. Este Plan se desarrolló en torno a diez temas entre los que se incluyeron la atención a determinados grupos o colectivos y el cambiante mundo del trabajo.<sup>242</sup>

Cabe destacar que en esta Conferencia se continúa el énfasis en la necesidad de fomentar la conciencia acerca de los prejuicios y la discriminación en la sociedad. Concretamente, dentro del capítulo sobre educación de adultos y democracia, el punto *b* del apartado 1.3,

---

<sup>241</sup> UNESCO. (1997). IV Conferencia Internacional de Educación de Adultos 14-19 de Julio Hamburgo. Págs. 7-8

<sup>242</sup> Otros temas tratados fueron: Educación de adultos y democracia: el desafío del siglo XXI; mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos; garantizar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica; educación de adultos, igualdad y equidad en las relaciones, entre hombre y mujer, y mayor autonomía de la mujer; la educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población; educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información; la educación para todos los adultos: los derechos y aspiraciones de los distintos grupos; los aspectos económicos de la educación de adultos; y el fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad internacionales.

que a la letra dice: “(...) tomando medidas a fin de eliminar la discriminación en la educación a todos los niveles, ya se trate de discriminación por motivos de género, raza, lengua, religión, origen nacional o étnico, o discapacidad, o de cualquier otro tipo.”<sup>243</sup> Se introduce por primera vez, la no discriminación por motivos de discapacidad.

En cuanto a la calidad de la educación de adultos, en la Conferencia se debatieron, además de la propia práctica educativa, algunas líneas de acción para su mejora que debían analizarse minuciosamente a fin de diseñar propuestas y estrategias para la evaluación de las actividades y el programa. Así en el inciso 20 del Plan de Acción se plantea el compromiso de mejorar las condiciones para la formación profesional de los educadores de adultos y monitores, destacando la vinculación estrecha que guardan éstas con la necesidad de mejorar la contratación y el empleo, las condiciones de trabajo y la remuneración del personal; todo ello a fin de garantizar la calidad y estabilidad.

Para continuar con la cronología de las propuestas de los organismos internacionales, la Conferencia de Brasilia UNESCO/CEAAL, se realizó en 1997, con la participación de los gobiernos y la sociedad civil con el objeto de considerar una nueva política de EDJA en el contexto de las transformaciones de la educación en la región y del sector educativo particularmente. Se formuló un breve diagnóstico respecto al impacto de las políticas de ajuste de los gobiernos regionales en las políticas sociales con objeto de emitir recomendaciones a la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V), entre los debates que se realizaron destaca, el debate sobre los efectos de la mayor cobertura que los sistemas educativos están obteniendo en la región y los efectos que estos tienen en la superación del analfabetismo, sin embargo, se señaló que el hecho de que la alfabetización se circunscribiera a las aulas con niños, perdía su carácter de política integral, abandonándose la educación de padres y madres, las políticas de mejoramiento del entorno cultural de los niños y niñas y la superación del analfabetismo funcional. Del mismo modo, se diluyen las posibilidades de desarrollar programas de alfabetización en el mundo productivo (trabajadores) y acciones de segundo nivel en el campo de la alfabetización tecnológica que es una demanda del mundo actual.

---

<sup>243</sup> UNESCO (1997), V Conferencia Internacional de Educación de Adultos 14-19 de Julio Hamburgo. Pág. 13

Se reiteró que los gobiernos consideran la EDJA como una política compensatoria, con poco financiamiento y recursos técnicos atrasados y poca o nula capacitación y se señaló la necesidad de reivindicar a la EPJA como condición necesaria de la equidad y se propuso que se mejorara la calidad. Así plantea que la EPJA *debe ser* parte de la política global del estado y la sociedad civil y prestar especial atención a los grupos postergados (jóvenes, mujeres, indígenas); debe asumir una visión amplia y una articulación con la transformación productiva y el trabajo; debe impulsar una formación humana centrada en los valores, para fortalecer los derechos humanos, la equidad de género y la ciudadanía democrática, entre otros aspectos.

Ante esto en la IV Conferencia de Brasilia se definieron algunas opciones estratégicas claves que marcaron la orientación de la presión regional en la V CONFINTEA, donde las más significativas fueron:

- “una EDJA que forma parte de los esfuerzos por una mayor equidad en el mundo, centrando su acción en la enseñanza y el aprendizaje y mejorando la calidad de sus procesos educativos;
- una EDJA que considere entre sus prioridades la atención de la juventud.
- una EDJA que prioriza sus vínculos con la transformación productiva y el trabajo;
- una EDJA que es parte de estrategias de superación del círculo vicioso de la pobreza y de políticas de población y de conservación y manejo sustentable del medio ambiente, en el marco de un desarrollo justo;
- una EDJA que desarrolla prácticas orientadas a fortalecer valores democráticos, a perfeccionar los sistemas de participación ciudadana y a la promoción de los derechos humanos de hombres y mujeres;
- una EDJA que plantea la universalidad del derecho a la educación para toda la vida y promueve el aprendizaje permanente como expresión de un

verdadero desarrollo humano, según sostuvo en su momento la Conferencia de Jomtien.”<sup>244</sup>

En estos planteamientos, la visión latinoamericana centraba su atención en una educación de adultos con un carácter permanente y desde la consideración de las condiciones económicas y sociales en las que se coloca la mayoría de las personas jóvenes y adultas destinatarias de esta educación, subyace en la educación permanente hacia la constitución de los sujetos como ciudadanos.

Por otra parte, en diciembre de 2009, en Brasil, se llevó a cabo la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos CONFITEA VI, la cual tuvo como finalidad renovar el impulso internacional al aprendizaje y la educación de adultos, y cerrar la brecha entre la visión y el discurso, por una parte, y la falta de políticas sistemáticas y eficaces y de condiciones para el aprendizaje y la educación de adultos, por la otra. Concretamente, los objetivos de la CONFITEA VI fueron:

- Impulsar el reconocimiento del aprendizaje y la educación de adultos como un elemento importante y un factor conducente al aprendizaje a lo largo de toda la vida, del cual la alfabetización es la base;
- destacar el papel crucial del aprendizaje y la educación de adultos para la realización de los programas actuales de educación y desarrollo internacional (EPT, ODM, DNUA, LIFE y DEDS);
- renovar el impulso y el compromiso políticos, y elaborar los instrumentos para su ejecución a fin de pasar de la retórica a la acción.

La CONFITEA focalizó su atención en la mejora de la calidad del aprendizaje y la educación de adultos como un campo en sí mismo, y se concentró en tres o cuatro cuestiones prioritarias.

---

<sup>244</sup> UNESCO (1997). La Conferencia Regional UNESCO/ CEAAL de Brasilia, En: [http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/CEDEAL/acervo\\_digital/coleccion\\_crefal/no\\_seriadados/EDSINEX/capii.htm#La%20Conferencia%20Regional%20UNESCO/%20CEAAL%20de%20Brasilia](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/no_seriadados/EDSINEX/capii.htm#La%20Conferencia%20Regional%20UNESCO/%20CEAAL%20de%20Brasilia) Consultada el 25 de julio del 2008.

Para lograr los objetivos mencionados a fin de avanzar en el reconocimiento y la integración horizontal y vertical del aprendizaje y la educación de adultos, así como pasar de la retórica a la acción, la CONFINTEA VI se propuso concretar los siguientes resultados y productos:

- fomento del apoyo activo, el impulso político y el compromiso con el aprendizaje y la educación de adultos en un país o entre países;
- aseguramiento de la sinergia con las agendas de EPT, DNUA, LIFE , DEDS y los ODM a nivel nacional e internacional;
- creación de vínculos e interfaces con otras áreas (por ej., salud, agricultura);
- aumento de la cooperación nacional e internacional (entre los gobiernos y la sociedad civil; organizaciones bilaterales y organismos de las Naciones Unidas);
- concepción y aplicación de nuevas modalidades de financiación nacional e internacional (por ej., compromiso de las organizaciones internacionales de desarrollo y cooperación sur-sur);
- mejora del desarrollo profesional y de la calidad de la educación de adultos;
- consolidación del empoderamiento de todos los actores (responsables de la formulación de política, profesionales-practicantes, investigadores, sector privado, educandos adultos y no escolarizados);
- producción de instrumentos aplicables o adaptables internacionalmente (por ej. niveles de referencia) para medir el avance y asegurar la ejecución; y
- aprobación del documento final de la conferencia (por ej., “Marco de acción”) que incluye los instrumentos.

Además de las conferencias anteriores, hay otras reuniones internacionales que orientan la política educativa dirigida a las personas jóvenes y adultas, una de ellas fue la conferencia

Mundial sobre Educación para Todos realizada en 1990 celebrada en Jomtien, Tailandia, donde el tema central lo constituye el énfasis que se hace sobre las necesidades básicas de aprendizaje, y es justamente a partir de esto que se inicia el debate sobre lo que habría de entenderse por ellas y que aún hoy está en la mesa de discusión educativa. Por su parte la UNESCO las refiere a dos aspectos básicos: primero como las herramientas básicas para continuar aprendiendo y segundo como contenidos fundamentales para seguir viviendo como parte de una familia y una comunidad.

Los esfuerzos institucionales son el marco para el análisis y desarrollo de puntos de vista de diferentes especialistas, donde también se identifican puntos de acuerdo. Así, por ejemplo, en general se encuentran críticas a los últimos eventos internacionales, donde Hernández, Schmelkes, Méndez, Kalman, entre otros, critican el término necesidades básicas, emanado de la Conferencia de Jomtien, aunque comparten los aspectos relevantes de ella y coinciden en señalar que el concepto de necesidad se confunde con el de satisfactor.

Cabe destacar que en medio de este debate, aparece el documento de CEPAL UNESCO: que considera la “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (1992). De éste se destaca: las destrezas culturales básicas para intervenir en la vida pública y en la producción. (Manejo de las operaciones básicas, la lectura, y comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y análisis crítico del entorno; la recepción e interpretación de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y ejecución de trabajos en equipo). Al respecto, Hernández se suma a las críticas y debate la noción de conocimiento centrada en la producción de riqueza y la capacidad de los sistemas educativos para formar profesionales independientes o dirigentes sociales, antes que asalariados con escasos recursos para desarrollarse en organizaciones complejas.

Aunque reconoce una perspectiva humanista en los discursos sobre la competitividad, la tecnología y las formas de organización del trabajo, en relación con los conocimientos y habilidades, la “sociedad del conocimiento” ocupa el lugar que, en otros discursos teóricos, ocuparon los medios de producción, sobre todo cuando millones de personas no se tiene



acceso al conocimiento y tampoco a los medios de producción.”<sup>245</sup> La educación como proceso cultural, histórico y social queda definido desde la relación efectividad/calidad/eficiencia”; por otro lado, no es claro el discurso de la cultura...”<sup>246</sup>

En este tenor, surge la discusión sobre qué contenidos incluir en la Educación Básica de personas Jóvenes y Adultas, además de considerar a la escuela como medio de acceso al conocimiento científico, vía disciplinas pero con una crítica constante a las formas de desarticulación que se imponen en el campo de la EPJA, en una perspectiva de plantear la educación como práctica de la libertad.

---

<sup>245</sup> Hernández Flores Gloría. *Políticas educativas ...*, Pág. 46

<sup>246</sup> *Ibid*, Pág. 67

## **Capítulo 3. Política educativa nacional para las personas jóvenes y adultas**

### **3.1 Antecedentes y desarrollo de la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) en México**

Las orientaciones internacionales descritas, han tenido en México diferentes mecanismos y acciones compensatorias y remediales circunscritas en buena medida en la Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas; sin embargo, es importante destacar que en el país las acciones dirigidas a la población mayor de quince años que no concluyó su educación básica viene desde el siglo XVII, como lo demuestra Méndez,<sup>247</sup> quien hace una amplia revisión de la historia del campo de la educación de adultos. Destaca el papel de la oralidad en la transmisión y recepción de contenidos ideológicos en la sociedad prehispánica, el carácter con preeminencia religiosa como contenido educativo y a partir del siglo XVII – dice– contenidos vinculados con artes y oficios. Hace referencia a Tanc, quien consideró que en el siglo XVIII se desarrollaron tres programas para adultos, aunque no existiera el concepto, a saber: la castellanización de adultos indios, la instrucción técnica y matemática de artesanos y empleados, en su mayoría jóvenes y el inicio de algunas clases especiales impartidas por maestros particulares. Recuerda las primeras escuelas para alfabetizar a personas adultas en 1814 en relación con la Constitución de Cádiz; la primera escuela (otra primera) para personas adultas en 1822, como “escuela ambulante”, Lancasteriana, sostenida por una compañía, y que en 1833 se contó con leyes que ayudaron a establecer escuelas de “primeras letras” para personas adultas.

Considera “importante destacar que la mayoría de las iniciativas para personas adultas del siglo XIX, se dirigieron a artesanos, operarios, oficiales y maestros” en un ámbito de discusión ideológica: si aprenden dejaran de ser y hay quien cree que no deben aprender, deben conformarse y perseverar en el trabajo. Destaca que la educación pública funcionaba en las capitales y ciudades importantes, la presencia de los periódicos, las escuelas gratuitas para adultos (1866) y la cobertura era muy pequeña. Los maestros requerían formación, pues muchos apenas sabían leer y escribir.

---

<sup>247</sup> Méndez, Ana Maña (2001) El aprendizaje profesional y ... Pág. 66-67

Durante el periodo posrevolucionario los gobiernos mexicanos perfilaron cinco proyectos educativos importantes que tendieron a construir la identidad de la nación por lo que serían la fuente de orientación de las políticas educativas del siglo XX. Dichos proyectos se caracterizaron por un reconocimiento importante por parte del Estado en la educación.

Los proyectos educativos son los siguientes: el de Vasconcelos, que vinculó la educación con los valores de soberanía, independencia y nacionalismo; por otro lado, marcó un perfil popular y laico de la educación y su relación con los aspectos de tipo social. El segundo proyecto es el socialista, que aunque duró poco tiempo, dio los ideales de una educación democrática y equitativa; el tercer proyecto es el tecnológico, cuya meta era la industrialización del país, el cuarto fue el de la unidad nacional, como una expresión del pluralismo y tolerancia hacia las diversas ideas y; finalmente el quinto, consolidado en los años 70 se caracterizó por el reconocimiento a los valores urbanos, la productividad, el protagonismo y la formación científica.<sup>248</sup>

Diversos historiadores destacan que de 1911 a 1921, el proyecto revolucionario, en sus diferentes fracciones, contempla a la educación como un instrumento integrador a la vida nacional, además de constituirse en la mejor manera de propagar el ideario revolucionario. La función educativa sería aumentar el bienestar del pueblo y hacerlos más productivo.<sup>249</sup> En este periodo, Palavacini considera la necesidad de una educación vinculada a las necesidades de los obreros, por ello, se fundan las escuelas profesionales y se busca no separar la práctica de la enseñanza teórica, surgen las escuelas rudimentarias dirigidas a la población campesina.

Para el caso de los alumnos inscritos en el Distrito Federal se trató de fomentar la capacitación en oficios dentro de las escuelas primarias superiores, hacia 1913, se introdujeron materias como niquelado, esmaltado, carpintería, talabartería y tornería.

Posteriormente en 1921. Vasconcelos es nombrado rector de la UNAM. Se *retoma* discursivamente el tema de la *escolarización de las personas adultas*, se desarrolló el

---

<sup>248</sup> Latapí, P (1998) Un siglo de educación en México I y II. Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional de las Artes, México.

<sup>249</sup> Monroy Huitrón Guadalupe, "Política Educativa de la Revolución 1910-1940", Colección Cien de México SEP-Cultura. Págs. 100-101

programa de maestros misioneros y Casas del pueblo que después se convertirían en Escuelas rurales, con el apoyo de las propias comunidades, mismas que eran centros educativos verdaderos; se podía participar de acciones como la capacitación laboral, la alfabetización funciones de cine y fiestas.

Así, en términos generales, los antecedentes de la educación de las personas jóvenes y adultas en el país se caracterizaron por los siguientes avances y características:

Entre 1921 y 1929, con el surgimiento de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes (1921), se crearon las primeras escuelas rurales federales mismas que posteriormente recibieron también el nombre de Casas del Pueblo,<sup>250</sup> en tanto, la Escuela Técnica, Industrial y Comercial coadyuvó en la alfabetización. Simultáneamente, surgen las Misiones Culturales promovidas e impulsadas por Vasconcelos con el objeto de capacitar a jóvenes que pudieran hacerse cargo de la educación en su comunidad y consecuentemente de las acciones de alfabetización vinculadas a las necesidades de la población. Las Escuelas Rurales contaron con Escuelas Nocturnas Anexas o bien, dedicaron dos horas diarias a la enseñanza, se organizaron las Escuelas Regionales Agrícolas para Indígenas y Campesinos, en 1928 se crearon los Centros de Educación para Indígenas, se impulsaron las escuelas circuito y sobre todo se puso en marcha una campaña de Alfabetización para los adultos.<sup>251</sup>

Las Misiones, según Méndez, fueron “cuerpos docentes ambulantes que desarrollaban una intensa labor educativa y mediante cursos breves preparaban a los maestros en servicio” aunque, dadas las condiciones, se desarrollaban con educadores de adultos. No obstante, se valora el lugar y sentido de las escuelas rurales “como espacio abierto de acción comunitaria y medio de modernización del país, dio cabida a la educación para adultos” y refiere que en 1928, se realizaban diversas acciones en las escuelas: cultivo en terrenos propios, pequeñas industrias y talleres, campañas de limpieza, vacunación, construcción de caminos, dotación de agua, correos y cooperativas.

---

<sup>250</sup> Filho, Lorenzo. (1963). “Educación Comparada” IFCM, SEP México Pág. 304

<sup>251</sup> INSTITUTO Superior de Ciencias de la Educación (ISCEEM), (1989). “Cronología: Educación de Adultos en el País y en el Estado de México”, Toluca. Pág.13.

Con relación a los presupuestos Hernández y Méndez consideran que, desde los años veinte, las acciones educativas, han tenido una distribución estructuralmente desigual en el territorio nacional, sobre todo en lo relativo al analfabetismo: “Obregón informaba de 52 000 adultos alfabetizados en relación con los millones de analfabetas en el país,”<sup>252</sup> debido entre otras circunstancias, al bajo financiamiento.

Por su parte la política de Calles cambia el sentido del discurso de Vasconcelos hacia una enseñanza práctica cuyo sentido era socializar al pueblo. La educación de adultos se centró en la alfabetización y castellanización de indígenas con hegemonía hacia el “paradigma productivista” occidental: “ya que las escuelas regionales campesinas –creadas en esos años mediante la fusión de las escuelas centrales agrícolas, las normales rurales y las misiones culturales-, los internados regionales creados en sustitución de la Casa del Estudiante Indígena, clausurada en 1932- y el resto del aparato escolar se subordinaron al desarrollo económico y transformación de las relaciones productivas.<sup>253</sup> Méndez informa sobre otras experiencias, entre los años 28 y 33, con las escuelas de círculo, no se dice dónde, cuántas, cobertura, entre otros datos. Además de la creación de la estación experimental de investigaciones pedagógicas y antropología social en Michoacán, un periódico y un programa de radio educativo.<sup>254</sup>

En el periodo de 1934 a 1940, las misiones de Vasconcelos extienden sus servicios a las zonas urbanas, dando origen a la creación del Departamento de Misiones Culturales,<sup>255</sup> paralelamente se forman los Departamentos de: Escuelas rurales y de Asuntos indígenas- Este último manejaba un sistema de escuelas primarias con internado y actividades de mejoramiento y defensa de las comunidades, nacen las Escuelas Regionales Campesinas<sup>256</sup> y Centros Agrícolas, se impulsan diversas acciones a favor de los indígenas (1º Congreso Indigenista Interamericano), se crea el Instituto Nacional de Trabajadores con el objeto de establecer primarias, secundarias y preparatorias para adultos en horarios vespertinos y nocturnos en las cuales los materiales, contenidos y metodologías buscaban la vinculación

---

<sup>252</sup> Méndez, Ana Maña (2001) El aprendizaje profesional y la ..., Pág. 54

<sup>253</sup> Hernández Flores Gloría. *Políticas educativas para población ...*, Pág. 55

<sup>254</sup> Op. Cit., Pág. 55

<sup>255</sup> Filho..., Págs. 316-317

<sup>255</sup> INSTITUTO Superior de Ciencias de la Educación ..., Pág.13.

<sup>256</sup> Filho..., Pág. 321

con la vida del trabajador y prepararlo para la “lucha de clases” (en 1939 fueron cerradas al igual que las secundarias para adolescentes, las escuelas secundarias por cooperación). Se instituyó, derivada del Congreso Nacional de Educación de Popular de 1937, la Comisión Nacional de Educación Popular con el objeto de atender nueve zonas generales de la República Mexicana con promotores especiales y los denominados ejércitos de cultura popular integrados por jóvenes, adultos y niños, esto propició que los organismos de alfabetizadores crecieran a 33 comités Estatales, 161 comités de zona, 1153 comités de sector, 588 subcomités municipales y 2042 delegaciones.<sup>257</sup> Estas acciones revelan la importancia que la EBA adquiere durante el gobierno cardenista.<sup>258</sup>

Como se observa en líneas anteriores, la educación de adultos, históricamente, recibe un impulso considerable en virtud de que pretendía que el adulto estuviera consciente de sus derechos, se organizara colectivamente y los defendiera; no obstante, estas acciones no están exentas de un carácter remedial respecto a la desigualdad del sistema educativo o a con las diferencias económicas. Así en la política educativa dirigida a la población joven y adulta era la alfabetización y sus destinatarios fueron fundamentalmente obreros y campesinos.

Para el periodo de 1940-1952, el discurso de la unidad nacional se perfila una educación para la paz, la democracia y la justicia, así Torres Bodet como Secretario de Educación planteaba una formación ética fundada en el amor a la patria y a la libertad. Bajo su dirección, la Educación de Adultos adquiere un sentido diferente “se conceptualiza la educación de adultos como un medio para atenuar la oposición entre la cultura elitista y la ignorancia de las masas”. En ese sentido se realiza la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo,<sup>259</sup> cuya currícula hacía énfasis en lectura, escritura y lo técnico manual, con la finalidad de que los egresados fuesen ciudadanos nacionalistas capaces de integrarse a la modernización e industrialización. En esta perspectiva en 1944, surge la Ley de

---

<sup>257</sup> Larroyo, Francisco, (1981). “Historia Comparada de la Educación en México”, México, Editorial Porrúa. Págs. 494-495.

<sup>258</sup> Ruiz Mercedes, Discurso del Estado Mexicano en el Campo de la Educación de Adultos”, II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Educación No Formal de Adultos y Popular, Pátzcuaro 1993, p.3.

<sup>259</sup> “La campaña debía dirigirse en forma especial a zonas rurales, donde había y hasta ahora existe la mayor cifra de analfabetos y donde también gran número de comunidades indígenas desconocía completamente el español”. *ibid.* Pág. 364.

emergencia<sup>260</sup>. De esta forma, se producen cambios importantes en cuanto a la incidencia de organismos internacionales en la toma de decisiones de las políticas locales, sobre todo, tras la creación de la UNESCO en 1945.

Otra acción instrumentada por Torres Bodet es la reorganización de las Misiones Culturales diversificando su tipo y personal adscrito, así surgen las: “misiones para barrios de trabajadores”, “misiones culturales rurales”, “misiones de centros mineros”, “misiones motorizadas”, “misiones pluviales” y “misiones cinematográficas para centros indígenas”; con ello se amplió el servicio educativo y se incorporó el teatro popular, las bibliotecas, las publicaciones, la radio y el cine.

Durante este periodo y en el contexto de la ampliación de la cobertura de la educación, se reorganiza la Secretaría de Educación Pública en 1950; para entonces las misiones culturales se habían consolidado como instrumentos específicos de la educación de adultos, por lo que, desde entonces forman parte de la Dirección General de Alfabetización y Educación Extra-escolar instituida en 1947, conjuntamente con el Departamento de Alfabetización y el de Extensión Cultural. Cabe señalar que el Departamento de Misiones Culturales, para 1951, constaba de tres secciones técnicas y un servicio de inspección, que se integraba por 17 especialistas, 386 profesores misioneros y 39 operadores cinematográficos, una partera, una trabajadora del hogar y choferes.<sup>261</sup> Se crean Centros de Educación Extraescolar con el objetivo era contribuir al mejoramiento de las comunidades con bajos niveles socioeconómicos y culturales.

Junto a lo anterior se realiza el Plan de Extensión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria o Plan de Once Años, en el que destaca la preparación de maestros y la atención a zonas rurales en aspectos de alfabetización al mismo tiempo que se despliegan acciones de salud y trabajo a cargo de instancias oficiales. En cuanto a las personas que dirigen los procesos educativos en las diferentes comunidades se comienza a señalar la necesidad de formación de educadores de adultos con métodos y contenidos específicos.

---

<sup>260</sup> “La ley exigía a cada ciudadano que enseñara a leer por lo menos a una persona analfabeta, para ello, se instalaron centros (en un principio para adultos y posteriormente para niños y jóvenes que no asistían a la escuela) con horarios especiales, Véase Filho Op. cit. Pág.367

<sup>261</sup> Filho ..., p. 348-362

De 1952 a 1970, se logró la creación de los Centros Coordinadores Indígenas para castellanizar y alfabetizar a la población indígena con la ayuda de promotores. Éstos últimos, jóvenes egresados de algún internado, o con una escolaridad mínima de cuatro años en primaria, eran capacitados a través de cursos de adiestramiento y enviados a las diferentes etnias del país (aún cuando en muchas ocasiones no dominaran la lengua del lugar).<sup>262</sup> Así en 1955 se reorganizan nuevamente las instituciones dedicadas a la educación y que en 1958 se realiza una nueva campaña con Torres Bodet.

En 1959, la Dirección de Alfabetización y Educación Extraescolar, impulsa la alfabetización (aunque sin reformas respecto a las acciones anteriores), desde una perspectiva en la que los conocimientos son útiles para la vida cotidiana del adulto, sobre todo en lo que se refiere a salud, educación física, prácticas de trabajo, aprovechamiento del tiempo y protección de los recursos naturales. Estas acciones estuvieron a cargo, en primera instancia, de instructores gratificados, profesores sin empleo y algunos profesores en servicio; en segunda, con instructores voluntarios que recibían remuneración únicamente para su pasaje.

A principios de la década de los sesenta, las políticas educativas dirigidas a las personas jóvenes y adultas tienen una influencia de las orientaciones de la Conferencia de Educación de Adultos celebrada por la UNESCO en 1960. En ella se plantea una educación funcional y un *nuevo concepto en educación de adultos*. Con base en estas recomendaciones internacionales, la política del gobierno en México “divide en tres áreas las prácticas políticas en la materia: Básica, tecnológica y formación cívica y cultural Hernández señala que en este momento: “se gesta la separación explícita de la educación básica, ligada a la escolarización y otras actividades educativas vinculadas a la educación de adultos en general”. Para la autora, ésto contribuye a reforzar el carácter compensatorio de la educación. Se liga en el discurso, según señala, con formas extraescolares y sistemas abiertos.

Por su parte, Méndez da cuenta que en 1960, se crearon nuevas cartillas para la alfabetización, dirigida a población específica, integrantes del ejército y obreros. En 1962

---

<sup>262</sup> Véase, Torres Septián, Valentina (1994), “En Busca de la Modernidad 1940-1960”, en “Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México”, INEA, México Tomo 3. Págs. 560-561.



se pone en marcha el Plan Nacional de Capacitación para el trabajo: que comprende el Servicio Nacional de Adiestramiento de la Mano de Obra. Para 1965, la educación para adultos comenzó a adquirir relevancia política y académica, por lo que se celebró en 1967 el primer Coloquio sobre Educación de adultos, para hacer un diagnóstico.

De manera sistemática y desde entonces, los interesados en el campo, cuestionan la pertinencia pedagógica de los contenidos, mobiliario, recursos y métodos dirigidos a la población adulta, pues ésta se centraba en la currícula de educación primaria para niños, sin considerar los saberes previos de la población adulta.

Con respecto a la necesidad de capacitar rápidamente a los egresados de primaria que se insertaban al campo laboral, surge en 1963, el Programa Nacional de Capacitación para el Trabajo, cuya primera etapa contemplaba la creación de 20 centros para el trabajo agrícola y 10 para el industrial, para lo cual se formaron, a través de las escuelas de capacitación para instructores, a técnicos dispuestos a impartir cursos; esto último derivó en la creación del Centro Nacional de Enseñanza Técnico Industrial en el año de 1964.<sup>263</sup> Para 1966, se incorporan a las actividades de alfabetización, con base en las recomendaciones de la UNESCO y las experiencias de algunos países, así como de los primeros programas en la radio y la televisión.

Como consecuencia de la crisis sociopolítica de 1968 y de los debates pedagógicos, particularmente, la política de educación de adultos se reorienta a tres áreas sustantivas: básica (a través de la campaña de alfabetización), salas de lectura y centros de educación de adultos y Tecnológicas; (operadas por las acciones de las misiones culturales, brigadas y centros de capacitación).

Por último, es importante, el papel que desde entonces ha desempeñado en la formación de educadores de adultos, el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), establecido en Michoacán con el objetivo de capacitar a maestros normalistas, agrónomos, enfermeras, médicos y trabajadores sociales, en aspectos de planeación, organización y desarrollo de proyectos comunitarios que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de la localidad. La importancia del CREFAL rebasa las fronteras nacionales

---

<sup>263</sup> Torres ..., Págs. 564-565.

para constituirse en un organismo que promueve la educación fundamental en el ámbito internacional mediante el auxilio en la solución de problemáticas específicas que los habitantes de diversas regiones latinoamericanas enfrentan cotidianamente.

Para la década de los 70,<sup>264</sup> el problema de la educación básica para adultos, enfrentaba el reto de llegar a 6 millones de personas mayores de quince años analfabetas, más 10 millones que no terminaron la primaria y 9 más sin concluir la secundaria. Así en 1971, diversas autoridades educativas explican los fracasos de los esfuerzos gubernamentales por la alfabetización. Para entonces, Ángel José Hermida, director general de Educación Funcional (SEP), plantea que la alfabetización no tiene ningún objeto si se encuentra desvinculada de problemas amplios que incluyan el desarrollo personal y social “a los adultos iletrados no les interesa la alfabetización prioritaria”. Por otro lado destacó, que esto es uno de los problemas que aquejan al analfabetismo nacional. Por su parte, Ramón G Bonfil, subsecretario de Educación Primaria, y Normal, en el XIX Seminario Nacional de la Reforma Educativa, reconoce que los esfuerzos de alfabetización han fracasado debido a que su enseñanza no es atractiva y se limita sólo a los conocimientos rudimentarios.<sup>265</sup> En este contexto se crea el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), con la misión de elaborar los libros de texto para Alfabetización y Primaria Intensiva (PRIAD 1975).

El 15 de diciembre de 1973, se pone en marcha el Plan Nacional de Educación para Adultos en todo el país, con el propósito de erradicar el analfabetismo y llevar la educación a todo el país, se planteaba que el Plan sería una promoción educativa profunda y permanente, por lo que no se constituía como una campaña pasajera<sup>266</sup>. En este mismo año, en el senado se modifica la Ley General de Educación que derogó a la Ley Orgánica de 1942, el cambio otorgó a la SEP la función de ampliar, coordinar, distribuir, diseñar, actualizar y flexibilizar las acciones y servicios de educación elemental, media, técnica y superior”.

---

<sup>264</sup> A mediados de la década se reconceptualiza la alfabetización. Véase Schmelkes Silvia y Kalman Judith en “Necesidades Básicas de los Adultos”, encuentro de especialistas, INEA 1994 P. 24-27

<sup>265</sup> Acevedo José. 20 “La educación de adultos en los últimos 14 años: Banco de Datos del INEA En: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/062/062009.pdf> consultada el 23 de julio 2008

<sup>266</sup> Id.

Posteriormente en diciembre de 1975 se crea la Ley de Educación de Adultos donde en su segundo artículo reconocía que la educación básica para adultos formaría parte del Sistema Educativo Nacional y se destinaría a las personas mayores de 15 años que no hubieran iniciado o concluido sus estudios de primaria o secundaria; además en este tipo de educación se encontrarían incluidas la educación extraescolar basada en el autodidactismo y la solidaridad social.

En ese sentido el Gobierno se comprometía a proporcionar la educación básica a las personas mayores de quince años que lo requirieran, de manera gratuita, con validez oficial y en la modalidad extraescolar; lo que fundamenta, entonces, el Sistema Nacional de Educación para Adultos (SNEA). Con ello, surge la necesidad de planear y organizar de una manera más sistemática la EDA.

Respecto de la Ley Nacional de Educación de Adultos de 1975, Hernández<sup>267</sup> opina que éste es un intento para regular la educación asistemática o informal; cita la definición del artículo 2 y los objetivos comprendidos en el artículo 4, donde considera que sus contenidos muestran el intento por articular sus acciones diversas que se daban en el país a través de campañas, jornadas, programas, pero que requerían reconocer la especificidad de este tipo de educación gubernamental. Continúa señalando, que legislar la modalidad extraescolar, así como los principios del autodidactismo y la solidaridad social son políticas que legitimaban prácticas que se daban muchos años atrás; reconoce que un acierto de esta legislación es definir la educación de adultos desde el concepto de educación continua, donde involucra metas más amplias que las definidas sólo por la educación básica escolarizada.

En ese tiempo se pilotea un proyecto de acreditación y certificación de primaria para adultos y se implanta el Plan Nacional de Educación de Adultos, a fin de hacer llegar los servicios educativos a las comunidades más alejadas Los Centros de Acción Educativos se convierten en Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), además la Dirección de Educación extraescolar toma la responsabilidad de otorgar certificados de educación primaria a los egresados de estos centros, creándose en la SEP la Coordinación Nacional de

---

<sup>267</sup> Hernández Flores Gloría. *Políticas educativas para población ...*, Pág. 78

Sistemas Abiertos (1977), y al mismo tiempo se pone en marcha el Programa Nacional de Grupos Marginados que posibilita más tarde, la implantación del “Programa de Educación para Todos”, cuya prioridad sería el Programa de Educación para Adultos.

Pedagógicamente, se consideraba la alfabetización como la primera fase de la educación básica de adultos, para ello se diseñaron diferentes programas y métodos, en ese sentido se elaboraron dos libros introductorios a la educación primaria intensiva para adultos: un auxiliar y el cuaderno de trabajo del alumno<sup>268</sup>, Para la primaria se diseñó el programa de Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD), con el que se buscaba que las personas cursaran y acreditaran en tres años este nivel educativo, para ello se contaba con materiales para las cuatro áreas: matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales, cada uno de estos materiales tenía tres niveles, cada uno de éstos a su vez, comprendía dos partes, cada una integrada en ocho unidades temáticas con objetivos generales, desarrollo de actividades y ejercicios de evaluación por lo que los educandos estudiaban con un total de 12 libros de texto proporcionados por la SEP en forma gratuita. Cabe señalar que estos materiales estuvieron vigentes por más de veinte años.

Por su parte, los educandos que desearan cursar la secundaria habrían de hacerlo a través del programa de Secundaria Abierta para Adultos (SECAB), en la que los textos fueron estructurados de la misma manera que en la primaria con las cuatro áreas fundamentales, con actividades y ejercicios de autoevaluación y divididos en dos partes, las cuales se desarrollarían durante doce cursos en un periodo de dos a cuatro años, la diferencia con el PRIAD radica en que estos libros tenían un costo para el adulto.

Como se puede observar la educación en general adquiere un desarrollo significativo en todos los niveles, y en especial la educación dirigida a las personas jóvenes y adultas, no sólo por la expansión del sistema educativo, sino también, por la reforma educativa y la promulgación de leyes y reglamentos, entre los que destaca la Ley Nacional de Educación para Adultos. Y justamente, de ello se derivan dos elementos fundamentales que hasta en nuestros días son los pilares de este tipo de educación: el autodidactismo y el voluntariado o también denominado solidaridad social; el primero deja en el adulto la responsabilidad

---

<sup>268</sup> TORRES, Valentina (1994), "Reforma y Práctica", en: Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México, México, INEA, Tomo 3, Págs. 610-683.

del autoaprendizaje, en tanto el segundo, refiere a personal que sin pago alguno operará los diferentes programas educativos.

El sexenio de López Portillo (1976-1982) se caracterizó por incorporar nuevas perspectivas de planeación, lo que se reflejó en Plan Nacional de Educación presentado en siete volúmenes a fines de 1977, en el se incluía un diagnóstico del sistema educativo, así como programas de trabajo para la educación básica, la formación de maestros, la educación en zonas deprimidas y para grupos marginados, la educación abierta, la capacitación, la educación tecnológica, la educación superior, la difusión de la cultura; la juventud, el deporte y la recreación, y la educación para la salud.

No obstante, el Plan carecía de metas, que se anunciaban para los meses siguientes. El intempestivo cambio del secretario de Educación Pública, sustituido por Fernando Solana, hizo que el Plan nunca fuera terminado y que en su lugar se adoptaran un conjunto de políticas menos ambiciosas, pero de enfoque muy práctico, con los llamados Programas y Metas del Sector Educativo 1979-1982, que comprendían 5 grandes objetivos y 52 programas, de los cuales 11 se definían como prioritarios, todos con metas precisas calendarizadas hasta 1982.<sup>269</sup>

En materia de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas en este sexenio se dieron los siguientes hechos. Por un lado se reconocía la existencia de 1 400 000 personas atendidas por el Sistema Nacional de Educación para Adultos en diversos niveles, en todo el país, de esta atención era sabido que la demanda real se centraba en la población 15 a 25 y en menor medida en personas mayores de 40 años. Paralelamente, se detecta que en México había 27 millones de jóvenes y adultos sin educación básica, esta situación indicaba la necesidad de instrumentar otras alternativas, entre ellas se destacó el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados, que para aquel entonces aspiraba atender a 13 millones en esta condición.<sup>270</sup>

Por su parte, en el Plan de Educación se expresaban como metas llevar la educación a todos los niños, impulsar la castellanización, ampliar la educación de adultos no alfabetizados e

---

<sup>269</sup> En: <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>

<sup>270</sup> Acevedo José. 20 "La educación de adultos ..."

integrarlos y capacitarlos en una actividad productiva, para ello se creó una instancia que instrumentaría sus acciones el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos, su propósito fundamental era garantizar la calidad y el desarrollo organizado de los servicios educativos extraescolares (enseñanza abierta), impartidos por instituciones públicas y privadas.

En 1978, se crearon, en sustitución de la Dirección General de Grupos marginados, dos direcciones generales: la Dirección General de Educación Indígena y la Dirección General de Educación de Adultos, que actualmente opera los CEBA; ambas con modalidades escolarizadas y extraescolares y derivado de esta última se crea el Programa Nacional para Adultos cuyo lema es: “Educación para todos”, bajo los auspicios del Consejo Nacional a Grupos Marginados; enfrenta problemas de falta de recursos, poca disposición de los adultos, formación mínima de los educadores y dificultad para relacionar educación con empleo o mejoras en la economía.

El programa de educación de adultos se organizó en dos etapas: “atención al rezago en un periodo de 8 años y atender a los demandantes de educación formal.” En el documento Metas del Sector Educativo 1979-1982, la SEP se propone mejorar en un 50% la eficiencia terminal de la educación básica, que entonces sólo corresponde a la primaria; reducir de 20 a 10% el analfabetismo y ofrecer secundaria a más de 4 millones de educandos. Acerca del analfabetismo, se propone que 3 millones de adultos con primaria incompleta y 2 millones con secundaria incompleta acrediten estos estudios o estén incorporados a los servicios de educación para adultos. Estas aspiraciones se planteaban alcanzarlas a partir de que la SEP estableciera una serie de acuerdos interinstitucionales, entre las que destacan: el Instituto de Educación Obrera de la CTM, en Yucatán, el Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud (CREA), la Secretaría de la Reforma Agraria; el Congreso del Trabajo y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; con el Gobierno de Tlaxcala, el Sindicato de Terraceros de la R.M., la Secretaría del Trabajo, el Congreso del Trabajo y S.R.A CONASUPO, CANACINTRA, CANACO.<sup>271</sup> La SEP a partir de estos convenios buscaba demostrar que en dos meses se podía alfabetizar a una persona siempre y cuando se combinara con las labores productivas.

---

<sup>271</sup> Id.

Por otro lado en 1980, se introducen los principales medios de comunicación masiva como la televisión, cinematografía y la radio para llevar la educación a 40 mil comunidades rurales aisladas geográficamente; con ellas se buscaba atender a 26 millones de adultos que no concluyeron o iniciaron su educación básica: 6 millones analfabetos; 13 millones sin primaria completa y 7 millones sin secundaria terminada.

Es importante hacer notar, que dadas las condiciones económicas, políticas, educativas y sociales, históricamente hasta los años 70, la Educación de Adultos desde el punto de vista gubernamental se encontraba de alguna manera vinculada a la Educación Básica de Adultos, aún cuando ésta se incluye en la primera; sin embargo, los antecedentes históricos revelan cómo a medida que ésta se institucionaliza<sup>272</sup> bajo una concepción racionalista en la que organismos oficiales especializados son los responsables de coordinar, planear, ejecutar y evaluar las acciones educativas dirigidas a la población adulta, la Educación de Adultos ha circunscrito sus esfuerzos a la Educación Básica de Adultos (EBA).

Lo importante de esta década es que se elaboran nuevos programas, se cuestionan los fundamentos y conceptos de los programas existentes, a pesar de que se mantienen las formas de trabajo, basadas en la solidaridad social. En los casos de las Misiones culturales y los CEBA se continúa con presupuestos exiguos, sin capacitación, sin materiales educativos y atendiendo a muy poca población.

Tras varias acciones de la Educación de personas jóvenes y adultas, siendo Secretario de Educación Pública Fernando Solana Morales, finalmente en 1981, se impulsó el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) con el objeto de alfabetizar a un millón de mexicanos de julio de ese año a junio de 1982. Esta acción comienza con la participación de nueve gobernadores, el 1º de julio. Entre los objetivos más importantes del PRONALF destacaron: Reducir el analfabetismo y poner en práctica una dinámica permanente de alfabetización: crear conciencia nacional respecto al problema del analfabetismo; incrementar la capacidad del Estado Mexicano para ofrecer servicios de alfabetización y

---

<sup>272</sup> Según Parsons, la institucionalización “es el proceso integrador y estabilizador por excelencia; forma un sólido vínculo entre la sociedad y la cultura y la cultura de un lado, y la personalidad y motivación por otro lado, entonces, la institución se entiende “como un complejo de normas institucionales”. En: Timasheff Nicholas S. (1994). “La Teoría Sociológica”, México, Fondo de Cultura Económica. Págs. 306-307.

orientar la expansión de los servicios de educación básica para adultos y de capacitación para el trabajo hacia los lugares donde se dio la alfabetización.

Finalmente en el Diario Oficial se publica en 1981 el decreto de creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos,<sup>273</sup> anunciado, también, en el Informe Presidencial. Tendrá entre sus objetivos promover y propiciar servicios de alfabetización, así como de educación primaria y secundaria para adultos, en cumplimiento de la Ley Nacional de Educación de Adultos.

Un rasgo importante de la política educativa en general del sexenio 1976-1982 fue el impulso a la descentralización educativa que se dio en marzo de 1978, con la creación de las delegaciones de la SEP en los Estados de la República; esta política reforzaba intentos descentralizadores previos poco exitosos, cuya urgencia ponía de manifiesto la creciente evidencia de lo inapropiado del centralismo en un país de las dimensiones de México, por lo que el INEA operaría en cada entidad a través de Delegaciones, coordinaciones de zona y microrregiones. En la actualidad este organismo sigue siendo rector de la educación básica de adultos en México, concentra el 75% de la oferta de educación básica y alfabetización. Al respecto, cabe destacar que en ningún país de América Latina existe una instancia gubernamental, autónoma y similar que proporcione atención a la demanda potencial de educación básica para personas jóvenes y adultas como la de nuestro país.

Con el hecho de que la elaboración de planes sexenales fuese de carácter obligatorio, tanto de tipo general como para cada sector, en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), la política educativa quedó orientada en el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*, el cual se inscribía dentro de una crisis económica que estalló a principios de 1982. En el Programa señalado se aspiraba a una *revolución educativa*, puntualizando los aspectos de calidad educativa y de sentido democrático y nacionalista como factores para la construcción de una sociedad más igualitaria, para ello se planteaban seis objetivos: elevar la calidad a partir de la formación integral de docentes; racionalizar el uso de los recursos y ampliar el acceso a servicios, dando prioridad a zonas y

---

<sup>273</sup> SEP, Diario Oficial de la Federación, 31 de agosto de 1981, En: [http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/96002/2/ddecreto\\_31agost\\_1981\\_2.htm](http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/96002/2/ddecreto_31agost_1981_2.htm), Consultado el 23 de julio del 2005.



grupos desfavorecidos; vincular educación y desarrollo; regionalizar la educación básica y normal y desconcentrar la superior; mejorar la educación física, el deporte y la recreación; y hacer de la educación un proceso participativo.<sup>274</sup>

Los logros de la política educativa del sexenio distaron mucho del eslogan de *revolución* con que se le designó; la crisis económica se reflejó en la reducción de los recursos para la educación, en especial los relativos al salario de los maestros, que sufrieron un grave deterioro. Otro aspecto central de la política, el relativo a la descentralización, no mostró avance alguno.

Respecto a la educación para las personas jóvenes y adultas, habría que señalar que sus orientaciones quedaron plasmadas en cuatro documentos, el primero evidentemente era el Plan Nacional de Desarrollo 1982-1988, *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 Programa de Mediano Plazo INEA (PMP)* y *Programa de Acción Institucional (PAINEA)*.

El Plan Nacional de Desarrollo 1982-1988, plantea promover el desarrollo del individuo y de la sociedad mexicana; ampliar el acceso a todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación; y mejorar los servicios de esta área.<sup>275</sup>

*El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, tenía* como objetivos: elevar la eficacia de los programas de alfabetización para reducir el índice de analfabetismo del 13% al 4%, ofrecer la educación primaria y secundaria a la población demandante mayor de 15 años, así como favorecer la creación y consolidación de sistemas de capacitación para el trabajo y de promoción sociocultural, por otro lado, este programa se planteaba como líneas de acción: la priorización de las zonas urbano-marginales y rurales, mismas que serían atendidas con la participación de la sociedad, la adecuación de contenidos, en particular, los modelos de atención individualizada, la coordinación

---

<sup>274</sup> Poder Ejecutivo Federal, Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, México, SEP. Pág. 38

<sup>275</sup> Ibid, Págs. 77-78

interinstitucional, la continuidad educativa y los programas de capacitación para el trabajo.<sup>276</sup>

Pedagógicamente en los programas sustanciales, se priorizó la alfabetización para lo cual se decidió:

- Orientarla primordialmente a la formación y capacitación para el trabajo productivo.
- Ampliar la utilización de los medios de comunicación, regionalizando en lo posible sus contenidos, de acuerdo con las necesidades locales.
- Realizar programas integrados de educación familiar, educación para la salud, educación sexual, educación para el descanso y la recreación.<sup>277</sup>
- Trabajar con el método de Paulo Freire, la palabra generadora, a través de 14 palabras.
- Utilizar seis modalidades de atención grupal, individual, telealfabetización, radioalfabetización y la alfabetización destinada a la población rural y a los grupos étnicos, solamente se aplicaron las dos primeras con una cobertura muy baja, pues en todo el país sólo captaba el 1% de la demanda educativa.<sup>278</sup>

Dada la situación económica por la que atravesaba el país, el INEA impulsó una estrategia masiva para el programa “Movimiento Nacional de Alfabetización”, el cual se propuso alfabetizar mediante un plan quinquenal (1982-1986) a 273 463 personas de 15 a 49 años de edad (más del 60% de la demanda potencial estimada en 433 097 personas) y reducir el índice de analfabetismo a un 8.4% para 1986.<sup>279</sup>

---

<sup>276</sup> Op. cit.

<sup>277</sup> SEP (1983), "Lineamientos de política educativa, 1983-1988. Propuesta Sectorial", México. Pág. 42

<sup>278</sup> NOVELO, Geraldine, et al. (1991), "Semblanza del Programa de Alfabetización, 1981-1991", en: Educación de Adultos, No. 3, enero-febrero, México, INEA, SEP. Págs. 4-7.

<sup>279</sup> SEP (1986b), "Síntesis de la propuesta del programa de trabajo para la educación de adultos, durante el período 1986-1992.", p-33

En torno a la currícula y materiales de primaria y secundaria no hubo cambios importantes en sus contenidos, pues continuaron utilizándose los textos nacionales que se difundieron en 1975. Sin embargo, se diseñó y experimentó, entre 1983-1985, un Modelo de Educación Diversificada para Adultos (MOEDA), dirigido a los sectores más pobres del país, pero sólo operó en el Distrito Federal y en cinco Estados del país; este partía de una acción cultural, colectiva, selectiva y regional de las personas jóvenes y adultas, se pretendía elevar sus niveles de bienestar y contribuir al desarrollo nacional y a su democratización, en ese sentido se utilizaba una metodología que partía de la realidad propia de los estudiantes en la perspectiva de un proceso autogestivo.<sup>280</sup>

*El Programa de Mediano Plazo INEA (PMP)*, concretiza el plan y programa señalados anteriormente y promueve los programas de alfabetización, educación básica, educación comunitaria y educación permanente y capacitación no formal para el trabajo; no obstante, prioriza los dos primeros para ser congruente con la política educativa. Además, a partir de 1985, se realizan una serie de materiales en lengua indígena con el propósito de alfabetizar algunos grupos étnicos, tratando de superar algunas de las variaciones y diferencias lingüísticas.

Con relación a la Política Educativa de 1988-1994, cabe decir que se condensa en tres documentos: El Programa de Modernización Educativa, El acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la Ley General de Educación. En todos ellos el eje será la modernización de la cual se despliegan valores como: la calidad, la equidad y la productividad, los cuales se operativizan en las instituciones, los rituales y el financiamiento. El Programa se encuentra conformado por diez capítulos, donde el número cuatro está dedicado a la educación de adultos, en él después de un diagnóstico se plantean lo siguiente:

Una premisa que subyace a la modernización educativa en este campo es que el adulto es un sujeto social que construye su propio conocimiento a partir de su cotidianidad, también otorga un papel protagónico a la sociedad en el quehacer educativo; además de proponer

---

<sup>280</sup> CASTRO, José M. (1986), Decisiones en la planificación de la educación de adultos: El caso del modelo de educación diversificada para adultos, MOEDA, México, CREFAL/ UNESCO p 15

medidas como la ampliación de la oferta educativa, programas pertinentes y de calidad y corresponsabilidad del Estado y la sociedad en este campo educativo.

Este programa se propuso los siguientes objetivos:

- Consolidar con la participación sistemática y comprometida de toda la sociedad, un proyecto solidario con el quehacer educativo para los adultos.
- Integrar un sistema nacional de adultos basado en el autodidactismo, que articule coherentemente servicios educativos flexibles y pertinentes.
- Promover la creación de una infraestructura de investigación y desarrollo académico en este campo para mejorar la calidad de los servicios.
- Ofrecer un modelo innovador de apoyo a la educación de adultos que asimile las alternativas actuales y las que se funden en las estructuras de organización comunitaria y social.

El programa reitera la responsabilidad del Gobierno en cuenta a la normatividad de los propios programas, materiales didácticos y la acreditación; para lo cual destaca la colaboración de autoridades municipales para operar los servicios educativos.

Pedagógicamente, el Programa Nacional para la Modernización Educativa (1989-1994) planteó la necesidad de reorientar el modelo pedagógico para la educación básica de adultos a efecto de adecuarlo a las características y expectativas de los adultos, mediante los contenidos nacionales y los específicos por estado, región y situación social. Bajo este lineamiento el INEA generaliza en el país el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA) a partir de 1990.<sup>281</sup> Cabe señalar que con el MPEPA, se rompe la lógica curricular por áreas al decidirse estructurarlo por temáticas de interés cotidiano, como la vida familiar, comunitaria, laboral y nacional (ámbitos de desarrollo de las personas jóvenes y adultas).

---

<sup>281</sup> Los antecedentes de este modelo se encuentra en el documento "Modelo de desarrollo curricular de educación básica para adultos. Diagnóstico y descripción" (INEA, México, 1986), por su parte el Consejo Técnico de la Educación de la SEP, y el 3 de noviembre de 1988 aprobó los programas para primaria y secundaria.

En cuanto a los basamentos legales se tiene que en julio de 1993 se publicó la Ley General de Educación, que derogó las leyes anteriores. Los principales planteamientos de la Ley General de Educación en Materia de Educación de Adultos<sup>282</sup> son:

- “Está destinada a mayores de 15 años que no pudieron iniciar o concluir su educación básica.
- Prestará servicios educativos de primaria y secundaria, así como la formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población
- Se apoyará en la solidaridad social.
- Acreditación de conocimientos
- Se realizarán campañas educativas para elevar los niveles socioculturales y de bienestar para la población, tales como la alfabetización y educación comunitaria.
- Se acreditarán los conocimientos mediante los exámenes.
- Quienes participen como “voluntarios – educadores” tendrán derecho a que se les acredite como servicio social.”<sup>283</sup>

Pese a los esfuerzos realizados, la Educación Básica para Personas Jóvenes y adultos que se ofrece, se caracteriza, hasta hoy, por ser un servicio educativo con múltiples problemáticas que obedecen a varias situaciones entre las que destacan:

- a) las políticas compensatorias o remediales que Estatalmente se dirigen a esta población, sin atender las causas originales de las diferentes problemáticas.
- b) La organización y políticas propias de la institución que en todo el país es la encargada de los servicios educativos para la población joven y adulta (INEA).

---

<sup>282</sup> Poder Ejecutivo Federal (1993) Ley General de Educación México p.13

<sup>283</sup> Id., artículo 43 p.13

- c) Un perfil de las y los educadores encargados de dirigir los procesos educativos, tanto por su formación, origen, necesidades y deseos.
- d) Una escasa o nula formación de los educadores encargados de ofrecer la Educación Básica de Adultos.
- e) Un programa de Educación Básica para personas Jóvenes y Adultas basado en competencias, y que por tanto, requiere de quienes lo operan que en la práctica posean ciertas competencias.
- f) Las condiciones laborales en las que las y los educadores desarrollan los programas educativos para la población joven y adulta.
- g) Los bajos presupuestos destinados a este servicio educativo.
- h) La escasa o nula oferta de formación específica dirigida a los educadores que dirigen los procesos educativos de la Educación Básica para Adultos.
- i) El privilegio, dado a nivel nacional, de las metas sobre los procesos de aprendizaje.
- j) Es un campo en construcción al igual que la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
- k) La escasa investigación de este campo, en comparación con la educación destinada a niños o la educación superior.

Lo antes señalado, hace que la Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas se constituya en una práctica educativa en la que se manifiestan una serie de quehaceres educativos que no necesariamente corresponden con los requerimientos actuales que demanda la sociedad, lo que obedece justamente a la poca importancia que se la ha conferido a este campo dentro del Sistema Educativo Nacional.

En el sexenio 1994-2000, para la EBPJA, existían una serie de modelos dispares y sin articulación alguna; por ejemplo, en secundaria persistía el modelo creado en la década de los 70, mientras que en primaria, algunas entidades contaban con los libros de la primaria

intensiva para adultos y un modelo pedagógico para la primaria de los adultos. Por su parte la alfabetización se encontraba desvinculada de las propuestas anteriores, en ese sentido, la administración educativa inició un proceso de búsqueda de experiencias e innovaciones para la conformación de un nuevo modelo que articulara los programas educativos y respondiera a las necesidades de la población joven y adulta, así la política educativa en el año 2000, planteada en el documento Educación Permanente, elaborado por el equipo de transición educativa, se consideró recuperar los programas de alfabetización, educación básica, capacitación en y para el trabajo, pero incorporando además la capacidad para desarrollar competencias básicas de aprendizaje en los sujetos; se sugiere además la alfabetización tecnológica, la educación ciudadana, la educación para la salud, la superación personal, entre otras. Desafortunadamente, este proyecto no fue recuperado en las orientaciones del Programa de Desarrollo Educativo.

El Programa de Desarrollo Educativo,<sup>284</sup> pone énfasis en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias y habilidades básicas vinculadas a su vida cotidiana, bajo la perspectiva de capacitar en y para el trabajo a las personas jóvenes y adultas de nula o escasa escolaridad, además de favorecer en ellas el acceso al empleo. De esta manera se pretendía dar cobertura de educación básica a cerca de 35 millones de personas que no iniciaron o concluyeron su educación básica.

Los lineamientos que orientaron todas las acciones de la educación de adultos en México, específicamente a través del INEA serían:

- a) Revisar los fundamentos conceptuales de la educación de adultos.
- b) Reorientar el funcionamiento de las dependencias, instituciones y programas hacia el desarrollo de las capacidades fundamentales entre los adultos de escasa escolaridad.
- c) Flexibilizar los programas y sistemas de educación para adultos.
- d) Diversificar la oferta educativa para adultos.

---

<sup>284</sup> Poder Ejecutivo Federal (1996) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, México.

- e) Desarrollar los mecanismos de normalización y reconocimiento de aprendizajes empíricos y competencias globales.

En esa perspectiva en 1996, se inició una revisión de los fundamentos de la educación de adultos, considerando no sólo los del Programa de Desarrollo Educativo, sino también los diferentes documentos internacionales de política educativa para el campo, en ese sentido se analiza su funcionamiento, programas y oferta educativa. Para 1997 se presenta una propuesta de modelo que integraría los programas de alfabetización, primaria y secundaria, a partir del desarrollo de las capacidades de las personas que aprenden mediante temas de interés centrados en sus necesidades, ello implicaba la flexibilización y diversificación de la oferta educativa.

Durante tres años se desarrolló la primera parte del modelo que se denominó Modelo de Educación para la Vida (MEV), cuya estructura es modular y se fundamenta en el desarrollo de competencias. Se diseñaron 33 módulos, los cuales para su reproducción requirieron de la gestión de un crédito externo con el Banco mundial de 5 millones de dólares.<sup>285</sup>

Las orientaciones de la política para educación de los adultos, reconocen la importancia que tienen las instituciones y organismos que en la actualidad atienden la educación básica de adultos como los CEBAS, los Centros de Educación Extraescolar, las escuelas primarias nocturnas y secundarias para trabajadores, el IMSS, la Secretaria de Salud, la Secretaria de la Defensa Nacional y la Secretaria del Trabajo y Previsión Social. En esa perspectiva la instauración de MEV, implicó la coordinación de acuerdos interinstitucionales.

Para el año 2000 por un lado, se inicia un proceso de capacitación de los diferentes equipos del INEA en el Modelo el modelo de Educación para la vida y el Trabajo en todas las entidades del país, con el objetivo de que se apropiaran de sus objetivos, metodología y ruta diversificada. Y por otro, se logra pilotear este modelo de educación en el estado de Aguascalientes y posteriormente, en seis entidades más: Jalisco, Nuevo León, Tamaulipas, Chihuahua, Tabasco y Yucatán.

---

<sup>285</sup> INEA, (2006) Informe de rendición de cuentas 200-2006, MEVyT, Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo- En: [http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/libro\\_blanco.pdf](http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/libro_blanco.pdf) consultado el 22 de julio 2008



Como puede verse lo anterior implicó una reforma profunda de los servicios de educación básica para adultos, que evidencia que este programa manifiesta una mayor apertura en la conceptualización del campo de la educación de adultos, aunque mantiene su sentido de educación compensatoria, pues conserva su énfasis en la educación básica.

En cuanto a la operación de los servicios se introdujo la Nueva Estrategia de Operación (NEO), en la que la organización de los programas educativos se verían favorecidos al Conformar Puntos de Encuentro (PE) que posibilitan la ubicación de los asesores de acuerdo a sus perfiles e intereses, así como el concentrado de todos los servicios en un mismo lugar evitando que las personas se desplacen a lugares distantes y poco apropiados. De sus orientaciones cabe destacar lo siguiente:

- a) Introducir el Pago por Productividad (PP) que ha significado una mejor remuneración para diferentes figuras involucradas en los servicios que brinda el INEA, en particular a asesores o educadores.
- b) Aumentar la escolaridad de los perfiles de los asesores.
- c) Incrementar el número de personas incorporadas a los servicios de educación básica, de exámenes acreditados y certificados expedidos.

Es de resaltar que uno de los principios fundamentales de este sexenio fue la calidad educativa, conformada por cuatro componentes: la relevancia o pertinencia, la equidad, la eficiencia y la eficacia. Al respecto, Campero<sup>286</sup> menciona que el INEA emprendió una serie de cambios en sus planes de estudio, tanto de alfabetización, primaria y secundaria e impulsó una política de orientación para la vida a través del Programa SEDENA-SEP-INEA, que sentó las bases del Modelo de Educación para la Vida (MEV); modelo modular, flexible, relevante e integral, que reconoce las necesidades y los saberes previos de las personas jóvenes y adultas, marcando una ruptura importante con los programas anteriores.

---

<sup>286</sup> Carmen Campero (2001) En La Encrucijada: Avances, Retos y Perspectivas de la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas. Marzo- En: [http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/redepja/Doc\\_4.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/redepja/Doc_4.pdf) Consultado el 23 de julio 2008.

Por otro lado, señala Campero que simultáneamente a la conformación del modelo, se impulsaron políticas y programas orientados a favorecer la eficacia y eficiencia de los servicios educativos, entre ellas destaca la política de Federalización del INEA, que para finales del año 2000 se había realizado en 29 de las entidades federativas. Otra es la creación del el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), orientado a dar más agilidad y eficiencia a los trámites, lo que ha repercutido en una mejora de la calidad de la información que se maneja, cabe señalar que aún en la actualidad, existen delegaciones estatales que no cuentan con este programa; en su mayoría corresponden a las entidades con mayores índices de analfabetismo como Guerrero.

En cuanto a la formación, se observa que el modelo implicaba que las diferentes instancias del INEA, se apropiaran de él, de manera que se generó un proceso de capacitación mediante: reuniones, estatales, talleres, u otras modalidades. Ésta formación fue diferenciada de acuerdo a las características de la población en cada entidad, un hecho a notar en este proceso fue que la capacitación a los asesores que trabajarían se llevó a cabo con base en el nuevo modelo.

Pese a los diferentes avances en la EBPJA que ofrece el INEA, se observa que si bien condujo una serie de capacitaciones tendientes a formar a sus figuras institucionales, es notorio que no existen políticas destinadas a la formación de sus agentes, es decir no se atienden las recomendaciones contraídas por el gobierno en la V Conferencia, cayendo en una contradicción debido a que sus programas requieren de un perfil específico de educador capaz de dirigir los procesos de aprendizaje en la lógica que plantea el Programa de Desarrollo Educativo.

Cabe señalar que tras 75 años de un Partido (PRI) en el poder, en el 2000, sería otro partido quien lo ocuparía, por lo que la política educativa fue influenciada por los cambios de gabinete, en primer lugar es preciso destacar que, a diferencia de las anteriores administraciones, en el Programa Nacional Educativo 2001-2006 (ProNaE) se presentan las nociones de justicia y equidad educativa, de identidad nacional y de ahí se deriva el papel que la educación debería jugar para fortalecerlas bajo una ética pública sustentada en valores democráticos. La dimensión multicultural; por otro lado, se plantea en ese mismo documento la responsabilidad pública sobre la educación sustentada en la participación de

la sociedad, la innovación educativa en la sociedad del conocimiento y, por último, se reconoce la complejidad de introducir cambios debido al anquilosamiento de la estructura del Sistema Educativo Mexicano, a su dimensión, al exceso de normas, a la falta de recursos y a la falta de continuidad y consistencia de los programas educativos.

Una de las variantes que tiene la orientación política en materia educativa en ese periodo, lo constituye la visión transexenal al plantearse una perspectiva de la educación hacia el 2025, y de esta forma visualizar que será:

- Equitativa y con buena calidad porque asegurará igualdad de oportunidades de ingreso, permanencia y logro académico.
- Pertinente porque responderá a las necesidades de las personas y a los requerimientos del desarrollo nacional.
- Incluyente porque atenderá la diversidad cultural regional, étnica y lingüística del país.
- Integralmente formativa porque combinará propósitos científicos y técnicos, con una concepción de humanismo para nuestro tiempo

El ProNaE entonces, establece tres objetivos estratégicos que a su vez deben desarrollarse en los subprogramas de cada nivel y tipo educativo. Estos objetivos son:

- Avanzar hacia la equidad en educación.
- Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.
- Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social.<sup>287</sup>

Con relación a la educación de personas jóvenes y adultas el ProNaE 2001-2006 señala que para favorecer el desarrollo y el aprendizaje a lo largo de la vida, la educación jugará un

---

<sup>287</sup> Poder Ejecutivo Federal (2001) Programa Nacional de Educación 2001-2006, México. Pág. 77

papel primordial. Para el caso de los jóvenes y adultos, la educación estará enfocada hacia la vida y el trabajo, ofrecerá opciones educativas equitativas que estimulen el aprendizaje a lo largo de la vida; con ella se buscará que se reduzcan las desigualdades sociales y se brinden opciones diversificadas en todos los tipos educativos a los diferentes sectores de población.

Al retomar los planteamientos internacionales y los señalados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se consideró que la Educación para la vida y el Trabajo deberá promoverse mediante métodos flexibles, abiertos tanto a la participación de grupo como al desarrollo personal o autodidacta, con modalidades presenciales, libres y a distancia; para lo cual sería necesario la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para crear propuestas curriculares que respondan a las necesidades de grupos diversos de población. En ese sentido, reconoce los modelos del INEA y el Programa de Secundaria a Distancia como propuestas pedagógicas abiertas dirigidas a los mexicanos mayores de 15 años que desean concluir su educación básica, en ambos casos, se caracterizan por su flexibilidad y pertinencia. Por otra parte, se señalan como puntos críticos de coincidencia entre estas dos opciones el contar con recursos escasos y basarse en el apoyo solidario de voluntarios.<sup>288</sup> Es importante señalar que, en el caso de la Secundaria a Distancia, en realidad su desarrollo descansa en maestros y personal universitario.<sup>289</sup>

Con relación a los enfoques de orientación de los programas educativos dirigidos a esta población en el ProNaE 2001-2006, distingue dos subconjuntos de la educación no formal:

- “Por una parte, la oferta educativa orientada a construir los conocimientos y habilidades básicos a quienes no pudieron obtenerlos en la edad convencional y a través de la escolaridad formal. Como la educación básica debe proporcionar el bagaje esencial para la vida en una sociedad democrática moderna, este subconjunto puede designarse con la expresión educación para la vida.

---

<sup>288</sup> Programa Nacional de Educación 2001-2006. Secretaría de Educación Pública. México. Pág. 226

<sup>289</sup> -SEP SEA. (2003) Situación actual del programa Secundaria a distancia para Adultos. Noviembre 2003. En: <http://sea.dgme.sep.gob.mx/doc/diagnostico.pdf> Consultada el 13 de de septiembre 2004

- Por otra parte, la oferta educativa enfocada a desarrollar habilidades específicas, de muy diverso tipo, que se requieren para ocupar de manera efectiva posiciones diversas en el aparato productivo, se designa como educación para el trabajo.”<sup>290</sup>

En ese sentido, se retoman los planteamientos del sexenio anterior en cuanto a generar el acceso de oportunidades, “hacia grupos de población adulta que han quedado excluidos de las actuales estrategias y cuya educación es condición necesaria para la equidad. El sistema educativo debe ofrecer oportunidades de aprendizaje a los ciudadanos de cualquier edad, cultivando la diversidad de capacidades, vocaciones, estilos y necesidades educativas especiales.”<sup>291</sup> Es en ese sentido, que el INEA busca generalizar el MEV, ahora MEVyT a lo largo del país, pues cuando inició la administración sólo operaba de manera completa en tres entidades, 24 trabajaban con un Modelo denominado de Transición, que consistía en la coexistencia de la alfabetización con el MPEPA, el MEVyT y la Secundaria (PRIAD). En tanto cinco entidades tenían dos modelos MPEPA y MEVyT.

El INEA en coordinación con el Centro de Estudios para la Calidad de Vida (CECAVI), ha implementado un proyecto con el uso de las tecnologías de información y comunicación. Este proyecto consiste en realizar una serie de aplicaciones que complementen las rutas educativas desarrolladas por el CECAVI para integrar a jóvenes, adultos y gente de la tercera edad (educandos) en las tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación. Mediante el uso de estas aplicaciones, se le facilitará al educando (usuario final) la integración de nuevos conocimientos a través del uso de nuevas tecnologías, y sus aplicaciones, en la vida y el trabajo.

Actualmente, uno de los proyectos de investigación del CECAVI, consiste en brindar asesoría al INEA en los proyectos de Plazas comunitarias. Estas plazas son centros donde se cuenta con los materiales impresos o digitalizados del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) utilizados en la educación de jóvenes y adultos, así como las TIC, y medios para el aprendizaje: DVD, videos y equipos de cómputo con Internet.

---

<sup>290</sup> Poder Ejecutivo Federal (2001) Programa Nacional de Educación 2001-2006, México. Pág. 219

<sup>291</sup> Ibid.

La función del CECAVI consiste en la modificación del esquema educativo usado en estas Plazas, de tal forma que los educandos se acerquen a las TIC, con el propósito de aprender a través de los recursos tecnológicos de la computadora. Las Plazas Comunitarias, parten de un esquema educativo diferente al tradicional, que consiste en reunir diferentes campos de conocimientos en un módulo general de interés y utilidad para los educandos. Por ejemplo, se pueden concatenar temas de matemáticas, ciencias sociales, y civismo en un Módulo llamado “Producir y conservar el campo”. A partir de este esquema pedagógico, los educandos aprenden a partir de temas útiles a lo largo de la vida y se sienten motivados para hacer uso provechoso de sus conocimientos.

Cada Plaza Comunitaria consta de una sala presencial, donde se imparten clases, una sala de cómputo, integrada de al menos cuatro equipos, un servidor, conexión a Internet, impresora, escáner; y una tele-aula, donde se cuenta con televisor, videocasetera, DVD y conexión a la Red Edusat. Como personal cuentan con un promotor, encargado y difusor del centro, un asesor técnico, que conoce y sugiere el uso de tecnologías; asesores, que son personas encargadas de guiar al educando; los educandos son personas interesadas en aprender conceptos, procesos y/o conocimientos útiles para mejorar su calidad de vida.

Dadas estas características en 2001 surgen las primeras plazas comunitarias permanentes; sin embargo, ante la necesidad y características de varias poblaciones, en el 2004 se instalaron Plazas comunitarias móviles en Michoacán y Jalisco- En la actualidad existen 18 en 16 entidades del país, realizando entre otras acciones campañas de promoción, difusión e incorporación al servicio educativo en puntos de encuentro y plazas comunitarias, atención a las personas que no han concluido su educación básica, aplicación de exámenes en línea, entre otros.

Los propósitos, que se le asignan a las Plazas comunitarias son:

- “Aprovechar la disposición de traslado que ofrece la plaza comunitaria móvil para acercar los servicios del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) con apoyo de la tecnología, a población joven y adulta de comunidades donde no es factible la creación de una Plaza Comunitaria fija, o en aquellas que aún carecen de

espacios que les permitan el acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

- Ampliar los servicios educativos del INEA, a la población joven y adulta de los actuales círculos de estudio y puntos de encuentro, incluyendo los servicios de acreditación en línea.
- Acercar las TIC a las comunidades que por sus características de dispersión o marginación no cuentan con el acceso a estas tecnologías, por lo que su oferta se compone de:
  - Educación primaria o secundaria para jóvenes y adultos de 15 años o más con educación básica incompleta.
  - Acceso a todos los miembros de la comunidad para que puedan comunicarse utilizando el correo electrónico y los foros de discusión.
  - Acceso a recursos tecnológicos como: Internet, Intranet, computadoras, lector de DVD, pizarrón interactivo, escáner, copiadora e impresora.
  - Posibilidad de utilizar variados medios informativos y recursos disponibles en Internet.
  - Acceso al portal educativo en línea o local del CONEVyT y a materiales educativos en discos compactos.
  - Posibilidad de acceder a servicios de educación media y cursos de capacitación para el trabajo a través de Internet con apoyo de instituciones educativas que proporcionan este tipo de servicios en línea.
  - Alfabetización tecnológica con prioridad a los usuarios de los servicios de educación de adultos.”<sup>292</sup>

---

<sup>292</sup> INEA (2004) “Guía para la adquisición de una plaza comunitaria móvil” México, p. 6

Uno de los principales críticos de esta política, aunque reconoce los esfuerzos por reducir la brecha digital, es Salinas Amezcua<sup>293</sup>, quien cuestiona la importancia que se da a la tecnología, los contenidos e insumos; las necesidades de subordinar el uso de los medios a la construcción de ambientes de aprendizaje basados en la solución de problemas; la falta de una concepción clara que articule la oferta de contenidos y servicios; las limitaciones de la propuesta para brindar alternativas para la formación en el trabajo, el peso que se le atribuye a la educación como estrategias para el desarrollo y el combate a la pobreza, la importancia de no equiparar el acceso a la información con el acceso al conocimiento, así como el supuesto que con tener la oferta se logrará la incorporación de los más excluidos y por tanto la equidad y la reducción de la brecha social.

En el 2002 se crea el Consejo Nacional para la Vida y el trabajo, se constituye con una instancia intersecretarial, que actúa en forma permanente, asesorando y apoyando la articulación de acciones que garanticen la educación para la vida y el trabajo. Su objetivo es promover, vincular, promover e impulsar los programas, mecanismos y servicios dirigidos a la población joven y adulta, a fin de generar un sistema solidario que consolide y fortalezca la unidad de la función educativa en todo el país, de tal forma que se garantice el acceso al aprendizaje. También en este año se integran al MEVyT en trece entidades a las diez que ya estaban operándolo, logrando hasta entonces que 23 Estados lo hubieran generalizado.

En el año 2003, se realizó en México el Encuentro Latinoamericano de Educadores y Educadoras de Personas Jóvenes y Adultas,” en el que se debatió sobre la formación en diferentes países y se constituyó un Plan para la Región.

Respecto a la formación, se observa que durante este tiempo, el INEA, ha buscado mejorar la formación de su personal mediante diplomados y cursos de actualización sobre el MEVyT en su conjunto y otros sobre algunos ejes temáticos de este programa; sin embargo, señala Campero, “el alcance es muy limitado y prevalecen los cursos breves (8 horas) y de carácter instrumental. La estrategia de formación “en cascada”, que si bien se rompió al inicio de la implantación del MEVyT, “ha propiciado que los contenidos y

---

<sup>293</sup> Amezcua Salina, B, Porras Laura y otros. (2004) Tecnologías de información, educación y pobreza en América Latina, telecentros: conceptos, estudios y tendencias, UDLA, CEAAL, OREALC, Plaza y Valdez, México. Pág. 98



objetivos de dichos cursos se diluyen en su transmisión de las oficinas centrales hasta los asesores(as), pasando por las áreas de formación de las Delegaciones e Institutos Estatales y por los técnicos docentes, esto tiene como consecuencia que cuando llegan a éstos se limitan a una exposición sintética o, en el mejor de los casos, un curso de capacitación incompleto.” La brevedad de los cursos y la priorización de los aspectos de operación se relaciona con que los *técnicos docentes* carecen o tienen muy poca formación específica sobre el campo de la educación para las personas jóvenes y adultas.”<sup>294</sup>

Paralelamente a esta oferta educativa, la Secretaría de Educación Pública en 1996, a través, de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (DGMME) de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y con el apoyo del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), crea el Programa Secundaria a Distancia para Adultos (SEA), el cual adquiere su validez mediante el decreto del 21 de mayo de 2001, el cual funcionaría con el soporte de la red satelital Edusat, creada en 1995. Esta plataforma tecnológica permitiría atender a la población objetivo y mejorar la calidad de la educación al proponer que los procesos de enseñanza y aprendizaje se dieran a través de los medios electrónicos de comunicación.

En el mes de mayo de 2000, el programa SEA dio inicio en nueve Entidades Federativas: Baja California Sur, Colima, Durango, Distrito Federal, Jalisco, Nuevo León, San Luis Potosí, Sonora y Yucatán; incorporándose a finales del mismo año seis más: Chihuahua, Estado de México, Michoacán, Quintana Roo, Sinaloa y Veracruz. Durante 2001 y 2002 se agregaron otras nueve: Aguascalientes, Campeche, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Nayarit, Puebla y Zacatecas, llegando a un total de 24 Estados. Sin embargo, entre 2002 y 2003, Zacatecas y Morelos anunciaron su cancelación. Actualmente SEA opera en 22 Entidades Federativas.

Ahora bien, en la actualidad en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), enmarca en dos ejes la política educativa en la que se involucra a la población joven y adulta desde el

---

<sup>294</sup> Campero Cuenca, C. (2007). La Formación de Educadores y Educadoras: Elemento sustantivo para la Calidad de la Educación? En [http://www.inea.gob.mx/foros/mesa2/ponencias%20expuestas%20foro/pex\\_6.pdf](http://www.inea.gob.mx/foros/mesa2/ponencias%20expuestas%20foro/pex_6.pdf) Consultado 22 de julio 2008

punto de vista en dos ejes: economía competitiva y generadora de empleos y, la Igualdad de oportunidades; en el primero las orientaciones se encuentran en el objetivo 13.

Es en el segundo eje donde se puede percibir una mayor cantidad de acciones, distribuidas en los cuatro objetivos siguientes:

- “Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas”, El segundo objetivo: “Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida.”<sup>295</sup>
- “Incorporar plenamente a los pueblos y a las comunidades indígenas al desarrollo económico, social y cultural del país con respeto a sus tradiciones históricas y enriqueciendo con su patrimonio cultural a toda la sociedad.”<sup>296</sup>“Eliminar cualquier discriminación por motivos de género y garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres y los hombres alcancen su pleno desarrollo y ejerzan sus derechos por igual.”<sup>297</sup>“Abatir la marginación y el rezago que enfrentan los grupos sociales vulnerables para proveer igualdad en las oportunidades que les permitan desarrollarse con independencia y plenitud”<sup>298</sup>

Estas orientaciones son recogidas y desarrolladas en el Programa Sectorial de Educación, donde se reconoce como reto principal que “más de 30 millones de personas no concluyeron o nunca cursaron la primaria o la secundaria, es decir, un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica o no ha podido concluirla. El

---

<sup>295</sup> Presidencia de la República. México, Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, Transformación Educativa, Sistem Intemet de la Presidencia. En: [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=transf\\_edu2](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=transf_edu2) consultado el 2 de agosto del 2008.

<sup>296</sup> Presidencia de la República. México, Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, Transformación Educativa, Sistem Intemet de la Presidencia. En <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=pueblos-indigenas> consultado el 2 de agosto del 2008

<sup>297</sup> Presidencia de la República. México, Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, Transformación Educativa. En <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=igualdad-entre-mujeres-y-hombres> Consultado el 2 de agosto del 2008.

<sup>298</sup> Presidencia de la República. México, Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, Transformación Educativa. en <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=grupos-vulnerables> Consultado el 2 de agosto del 2008.

promedio de escolaridad es inferior a la secundaria terminada, lo que constituye una grave limitante a nuestro potencial de desarrollo. Nuestro sistema educativo presenta serias deficiencias, con altos índices de reprobación y deserción de los alumnos, y bajos niveles de aprovechamiento”.<sup>299</sup>

Para enfrentar esta situación, en el objetivo 2, se plantea: “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”, también se señala: “Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales. Para lograrla, es necesaria la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia. El momento demográfico que vive México obliga a realizar un esfuerzo mayor”<sup>300</sup>

En congruencia con ello, se proponen las siguientes acciones:

- “Ofrecer servicios educativos gratuitos a jóvenes y adultos de 15 años o más que se encuentren en condición de rezago educativo con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, para la adquisición acreditación y certificación de los conocimientos y aprendizajes en el marco de la educación integral y en atención a su formación ciudadana.
- Impulsar el desarrollo curricular y la innovación pedagógica como base para la construcción de modelos educativos flexibles, que respondan a las necesidades de grupos específicos de población como mujeres indígenas y jóvenes y adultos de 15 a 39 años de edad entre otros, y que motiven su permanencia en los servicios hasta concluir la educación básica.
- Contar con nuevos elementos para reorientar y fortalecer los modelos de atención dirigidos a la población en situación de rezago educativo, mediante la realización de evaluaciones sistemáticas que consideren distintas

---

299 Secretaría de Educación Pública, Programa Sectorial de Educación. En [http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/archivos/prog\\_sec.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/archivos/prog_sec.pdf) Consultado el 2 de agosto 2008

300 Ibidem.

dimensiones, tales como los aprendizajes, la pertinencia y relevancia del modelo educativo, la eficacia de los esquemas de atención y sus resultados en relación con la disminución del rezago educativo.

- Hacer más estrecha la colaboración del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) con programas nacionales y estatales de desarrollo y participación social, así como con otros enfocados a los jóvenes y a la promoción del deporte y la cultura, para potenciar el impacto de las acciones dirigidas a la población sin escolaridad básica, con el fin de que un mayor número de personas curse o concluya sus estudios, en el marco de una atención integral.
- Revisar los proyectos que involucran el empleo de TIC en la atención de los adultos, y mejorar su operación con base en una planeación estratégica que permita diversificar y ampliar la oferta de atención, así como alentar el desarrollo de nuevas iniciativas que incluyan el uso de estas herramientas.
- En la vertiente de la educación para la vida, continuar y consolidar la atención de la población adulta que no ha concluido su educación secundaria, a través de Secundaria a Distancia para Adultos (SEA), mediante esfuerzos coordinados de la Subsecretaría de Educación Básica y el INEA.
- Consolidar al INEA como un instrumento de competitividad económica y desarrollo social, a través de una mejor focalización de sus programas de combate al rezago educativo hacia personas entre 15 y 39 años, por estar en una edad productiva clave para el resto de sus vidas y por su incidencia positiva en la continuidad educativa de sus hijas e hijos.
- Establecer acuerdos o en su caso convenios con organizaciones de la sociedad civil que se encuentran participando en acciones colaterales o directas de atención a grupos en situación de vulnerabilidad.
- Fortalecer el desempeño del personal voluntario que atiende los servicios, mediante la revisión y reformulación de los esquemas de incorporación,

inducción, actualización, permanencia y del sistema de estímulos vigente para que, además de la gratificación que se les proporciona por sus resultados, se consideren otros beneficios.

- Continuar y fortalecer la participación con las comunidades de mexicanos en el extranjero, con el fin de ofertar los servicios de educación básica a los connacionales que así lo demanden.
- Adecuar y fortalecer el marco de acción institucional del INEA y el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT).
- Promover la interacción integral, dinámica y eficiente de los diferentes programas y servicios de educación para los adultos, así como la coordinación y colaboración entre los sectores público, social, privado y con la sociedad civil, con el fin de establecer puntualmente las responsabilidades y los compromisos para combatir el rezago educativo.
- Concertar una agenda mayor a un año entre los diferentes programas y servicios de educación para los adultos, que contemple fórmulas novedosas y eficientes de coordinación entre los mismos, así como con los sectores privado y social.
- Establecer acuerdos específicos de colaboración con las subsecretarías de educación básica, media superior y superior, de modo que se genere una vinculación que pueda ser aprovechada en beneficio de los educandos potenciales y activos de los servicios de educación para adultos.
- Impulsar, en el seno del CONEVyT y del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), el desarrollo de nuevas iniciativas que involucren una mayor participación y compromiso por parte de las entidades federativas y los municipios en la atención y disminución del rezago, y consolidar las que hayan dado resultados efectivos.

- Analizar y consensuar una propuesta para incrementar la participación de las entidades federativas y los ayuntamientos en el combate al rezago educativo, que incluya las metas que cada entidad federativa alcanzará por esta vía, además de los medios y procedimientos específicos para lograrlo.
- Integrar un padrón nacional de todos los programas educativos dirigidos a la atención de los jóvenes y adultos sin escolaridad, así como sus beneficiarios, en los niveles estatal y municipal, con el fin de crear sinergias que permitan identificar y compartir experiencias exitosas, hacer un uso más eficiente de los recursos y proporcionar una atención más integral a los beneficiarios.
- Acordar, en el seno del CONEVyT, el levantamiento de un censo de programas y servicios educativos que se proporcionan a los adultos en las entidades federativas y los municipios, como base para un impulso de mejora general, la planeación más adecuada de la atención a la población que lo requiere y el aprovechamiento óptimo de los recursos con los que se cuenta.”<sup>301</sup>

Como se puede observar, pese a lo diferentes planteamientos internacionales que se hacen respecto a la educación dirigida a la personas jóvenes y adultas, ésta finalmente gira en torno a la educación básica desde una perspectiva remedial donde su operación descansa en la sociedad, quien a través del voluntariado trabajará en la perspectiva de disminuir los índices de personas sin educación básica, y aunque se tengan modelos de vanguardia el problema radica en la formación de sus educadores.

Actualmente en México, se hacen esfuerzos por atender las demandas y urgencias de la educación para jóvenes y adultos. Tomando como base el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2006-2012<sup>302</sup>, se destaca la preocupación por abatir los rezagos educativos, donde se

---

<sup>301</sup> Secretaría de Educación Pública, Programa Sectorial de Educación En [http://www.sep.gob.mx/work/sites/sepl/archivos/prog\\_sec.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/sites/sepl/archivos/prog_sec.pdf) Consultado el 2 de agosto 2008

<sup>302</sup> Plan Nacional de Desarrollo. Igualdad de Oportunidades, Transformación Educativa. En: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades/transformacion-educativa.html> consultada el 1° de septiembre de 2010.

señalan los siguientes argumentos con base prioritaria en La igualdad Social y la Transformación Educativa:

“Aún cuando persisten rezagos de consideración en el sistema educativo nacional. Los más importantes son la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad, y a los avances en materia de tecnología e información. Otro reto ligado al anterior es superar la desvinculación entre la educación media superior y superior y el sistema productivo”.

”El rezago en educación básica asciende a 32.5 millones de personas de más de 15 años que no concluyeron, o que nunca cursaron, la primaria o la secundaria. De ellos, la mitad son jóvenes de entre 15 y 35 años. Actualmente los años de escolaridad promedio de las personas entre 15 y 24 años son de 9.7. Nos proponemos alcanzar al final del sexenio un promedio de 12.5 años”.

El nivel nacional de analfabetismo es de 7.7%, aunque con notables variaciones entre los Estados de la República. Por ejemplo, mientras en Baja California el porcentaje de población analfabeta es de 1%, en Chiapas es de 18.9%. Un indicador relevante para entender el problema de la calidad educativa es el desempeño de estudiantes de primaria y secundaria. Éste continúa siendo muy bajo en lo referente a la comprensión de lectura, la expresión escrita y las matemáticas. Además, la brecha en calidad entre escuelas públicas y privadas sigue siendo considerable. Las pruebas EXCALE y ENLACE, aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), muestran que la condición socioeconómica de los estudiantes es el factor que más se relaciona con el nivel de logro educativo.

Así también reconoce que, las escuelas urbanas presentan niveles de logro sistemáticamente más elevados que las telesecundarias o las escuelas de educación indígena. Las escuelas privadas alcanzan calificaciones mejores a las logradas por las escuelas públicas. Por su parte, los alumnos de telesecundaria, educación comunitaria e indígena son quienes obtienen los puntajes más bajos.

El rezago educativo de la juventud impide avanzar con un mejor ritmo en lo referente a crecimiento económico y superación de la pobreza. Este rezago afecta el logro de otros objetivos nacionales como el apego a la legalidad, que debería ser cultivado como parte integral de la formación en las sucesivas etapas de la educación de los jóvenes.

El PND señala como uno de los problemas la infraestructura educativa, que también presenta atrasos y desigualdades entre los distintos niveles. Por ejemplo, sólo poco más de la mitad de los planteles de secundaria se encuentra en nivel óptimo; en primaria, 14% de las escuelas presentan cuarteaduras en sus edificaciones. Las telesecundarias se encuentran en condiciones poco operativas: menos de cuatro de cada diez cuentan con salón de cómputo y biblioteca, y la proporción de escuelas que tienen laboratorios de física, química y biología es todavía menor.

Otro, es el que se refiere al sistema de educación indígena que, según señala, presenta severas deficiencias en la calidad de los servicios, que se traducen en bajos niveles de eficiencia terminal y resultados claramente inferiores a los promedios nacionales. Las dificultades que se presentan en el sector tienen que ver con la escasez de maestros bilingües, la presencia de alumnos que hablan diferentes lenguas en un mismo grupo, así como con el aislamiento y la marginación de las comunidades donde habitan.

Un problema adicional, que apenas comienza a ser atendido, según se reporta en 2006, es la educación de niños y jóvenes indígenas que han emigrado con sus familias, por razones económicas, a estados donde antes prácticamente no existía población indígena, como Nuevo León, Zacatecas, Aguascalientes, Coahuila, Baja California Sur y Tamaulipas.

Al respecto, una de las acciones de gobierno planteadas en el PND 2006-2012 para la educación de jóvenes y adultos, la encontramos en el Objetivo 10<sup>303</sup> Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas. Que a la letra señala: “Invertir más en educación es imprescindible para elevar la calidad educativa. También lo es llevar los servicios educativos a donde más se necesitan. No basta con tener una escuela cerca de una comunidad; se necesita un entorno

---

<sup>303</sup> Plan Nacional de Desarrollo. Igualdad de Oportunidades, Transformación Educativa. En: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades/transformacion-educativa.html> consultada el 1° de septiembre de 2010.



económico y familiar favorable para ingresar y mantenerse en ella. En un país como México, caracterizado por elevados contrastes entre las familias y entre las regiones, es necesario apoyar a los estudiantes más rezagados de modo que estén en condiciones de aprovechar las oportunidades que ofrece la educación. Propiciar la igualdad de oportunidades educativas entre las dimensiones personal y regional es el objetivo de las estrategias diseñadas para esta tarea.”

*La estrategia 10.3 plantea:*<sup>304</sup> *Fortalecer los esfuerzos de alfabetización de adultos e integrar a jóvenes y adultos a los programas de enseñanza abierta para abatir el rezago educativo.*

Si bien en los últimos años se ha logrado reducir significativamente el analfabetismo, esta deficiencia sigue presentándose de manera muy acentuada en varios estados de la República, tanto en el medio rural así como entre los pueblos y comunidades indígenas. Quien no sabe leer ni escribir añade a su situación de pobreza el enorme riesgo de jamás poder salir de ella. Por ello se dará un impulso renovado a los programas de alfabetización, así como a la educación básica para jóvenes y adultos fuera de edad escolar a través de los sistemas escolarizados y no escolarizados. Se estimulará una más amplia participación social en las tareas de combate al rezago educativo.

Para Rivero,<sup>305</sup> la alfabetización de jóvenes y adultos en las dos últimas décadas ha sido desatendida. Las Metas de Educación para Todos (Jomtien, 1990) se mimetizaron con la educación escolar de niños. Las Metas del Milenio para el Desarrollo (2000-2015) no toman en cuenta a los adultos y sus requerimientos de aprendizaje. La banca de financiamiento internacional, de mucha influencia en las reformas educativas iberoamericanas basó su “veto” a la alfabetización y educación de adultos en argumentos como los siguientes: (i) recursos insuficientes y necesidad de focalizar la acción en la infancia y en las escuelas, y (ii) la hipotética ineficacia atribuida a programas de alfabetización de adultos.

---

<sup>304</sup> Ibidem

<sup>305</sup> Id.

Además señala: Dakar significó en alguna medida rectificar lo anterior vinculando a dos de sus objetivos con la alfabetización y la educación con personas jóvenes y adultas y argumentándose para ello que la educación de niños y niñas está íntimamente vinculada con las de sus padres y que la supuesta ineficiencia de los programas de alfabetización que fue reconocida por el Banco Mundial no se basó ni en información o conocimientos confiables.

Y destaca los efectos de CONFINTEA V, que en la región dio nuevos y más amplios derroteros a la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA). La insistencia latinoamericana por asumir que la mayoría de participantes de estos programas eran jóvenes dio nuevo sentido a la modalidad.

La Década de la Alfabetización post-Dakar e importantes iniciativas como el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (2007-2015) que apunta más que a la alfabetización a universalizar la educación básica de jóvenes y adultos, dando principal papel en el logro de objetivos a los propios países de la región, dan importantes signos de esperanza y renovación.

Finalmente la CONFINTEA V ha motivado que en la región se planteen nuevos énfasis como los siguientes<sup>306</sup>:

- Que la EPJA sea reconocida como parte del derecho a la educación en el marco del derecho a aprender a la educación a lo largo de la vida, considerándose criterios de disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.
- Que prevalezca como sujeto de la alfabetización y la EPJA no solo el criterio de carencia y vulnerabilidad, sino la condición de sujeto de derechos con saberes y potencialidades propios. Dar particular importancia a la diversidad.
- Fortalecer tareas alternativas de la EPJA y la educación popular. Los elementos contextuales anteriores no pueden olvidar como orígenes principales del analfabetismo la enorme desigualdad regional, la pobreza acumulada y los bajos

---

<sup>306</sup> Ibidem.

niveles de eficiencia de escuelas en sectores populares. Sigue vigente la tarea alfabetizadora como parte de una lucha socioeconómica y política además de educativa.

- Principales posibles focos de debate de la alfabetización: el aprendizaje a lo largo de la vida. Necesidad de superar concepciones tradicionales de alfabetización, restringidas a la lectura y escritura básica como destreza aislada. Alfabetización como práctica social que contribuye a un propósito más amplio e integral: la educación permanente o a lo largo de la vida.
- Necesidad de cambio de paradigma: de la alfabetización al aprendizaje en educación básica, de la educación a lo largo de la vida al aprendizaje a lo largo de la vida, de la educación de adultos a la educación y al aprendizaje de jóvenes y adultos.
- Verdadero desafío: ofrecer a niños, jóvenes y adultos no sólo acceso a manejo de lectura y escritura, sino a una educación básica capaz de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje y de posibilitar que sigan aprendiendo.
- La alfabetización y la educación básica como derecho humano esencial.
- Límites o distorsiones del uso político electoral de la alfabetización.
- Principales expresiones rescatables de voluntad política en apoyo a la alfabetización “Reducir o erradicación del analfabetismo” como principal meta. La alfabetización como oferta educativa remedial y para pobres; improvisación y populismo focalizando resultados en cifras estadísticas.
- Importancia o precariedad de declaración de “territorios libres de analfabetismo” con programas de corta duración y limitados a enseñanza básica de lectoescritura. Visión compensatoria y no de derechos humanos en las políticas y los programas en gobiernos de la región.

- Diferenciación entre naturaleza política de la educación/alfabetización y el uso político de las intervenciones educativas por parte de quienes las impulsan.
- Importancia de la convergencia Estado – Sociedad Civil
- Métodos y materiales pertinentes.

⇒ ¿Una única opción metodológica o varias opciones metodológicas?

⇒ Importancia de métodos y materiales que superen concepción mecánica del aprendizaje en la alfabetización, de codificación y decodificación, separado del sentido, el significado y la aplicación del lenguaje escrito en situaciones y problemas de la vida diaria.

⇒ Textos y libros para neoalfabetizados: necesidad de políticas y estrategias específicas antes que de recojo de libros usados.

- Generación de ambientes que estimulen la lectura a niveles local y nacional, incorporando y articulando todas las instituciones, medios y tecnologías disponibles (escuela, bibliotecas, familia, iglesias, espacios deportivos, centros comunitarios, medios de comunicación).

- Rol de los medios de comunicación (TV y radio) como sostenedores o apoyadores de programas

- Formación de cuadros.

⇒ Necesidad de formación de cuadros como prioridad más que de capacitaciones light (de corta duración, improvisadas sin pensar en sus malos efectos en la acción alfabetizadora).

- Búsqueda de alfabetizadores con criterio y capacidad analítica, con conocimiento del medio, con dominio

de lengua por utilizar, capaces de vincularse y actuar en lo micro y macro.

- Necesidad de pensar no sólo en alfabetizadores y facilitadores.
- Una acción renovada demanda en algunos casos ampliación o sustitución de cuadros en todos los niveles, con visión actualizada y claridad de estrategias comunes para la educación a lo largo de la vida.

⇒ ¿Abrir una nueva especialidad para docentes de jóvenes y adultos?

⇒ ¿Promover, más bien, la formación de educadores polivalentes capaces de enseñar a niños, trabajar con adultos y la comunidad?

- Carácter integral e intersectorial de la Alfabetización

⇒ Asumir integralmente la alfabetización significa considerar simultáneamente cuatro ejes o dimensiones: (1) asegurar buena alfabetización de niños en primeros grados de la escuela pública, la más importante institución alfabetizadora; (2) alfabetización de calidad a jóvenes y adultos sin escolaridad, (3) asumir mejor conocimiento y estrategias efectivas para encarar el analfabetismo funcional, y (4) expandir la denominada “alfabetización digital” o NTIC.

- ¿Alfabetización a cargo exclusivo de los Ministerios de Educación?

⇒ Importancia de la presencia activa de sectores como Salud, Agricultura, Trabajo en programas de alfabetización.

- Recursos y gestión para la alfabetización y educación permanente
- La precariedad institucional de la Alfabetización y Educación con Personas Jóvenes y Adultos en Iberoamérica.
- Escasa visibilidad política de la EPJA en estructuras oficiales respecto a otras modalidades. Esa debilidad política se expresa en debilidad presupuestal y falta de institucionalidad.
- Análisis de casos innovadores como: Chile, Paraguay. El caso INEA de México. La alfabetización estadual en Brasil.
- Alfabetización sin recursos: alfabetización precaria. ¿Cómo lograr que los Estados asuman compromisos financieros explicitados en el PIA?
- La alfabetización como parte de mayor gasto e inversión social.
- La cooperación internacional como fuente de recursos.
- ¿Cómo desarrollar más la conciencia colectiva sobre la exigibilidad de la EPJA y de la educación permanente?
- Evaluación de los programas de alfabetización en la región.
- Aproximaciones a una mejor concepción de “calidad educativa” en términos de adquisiciones culturales sustantivas, de desarrollo de la responsabilidad, de formación de actitudes para la convivencia, de mejorar igualdad de oportunidades-
- ¿Creación de subsistemas de evaluación de programas alfabetizadores y de aprendizaje a lo largo de la vida?
- Importancia del aprendizaje informal.
- Competencias básicas para la vida como concepto clave.
- El problema de la sobredosis de construcción de indicadores.

- Programa LAMP y sus cinco niveles de alfabetización.
- Asumir poner foco en la educación básica de jóvenes y adultos.
- Asumir diversidad cultural y lucha estructural contra la pobreza.
- ¿Son suficientes los esfuerzos por combatir la inequidad generadora de pobreza?  
¿Bastan las intervenciones focalizadas ad-hoc sin cambios profundos que afecten inequidad distributiva?
- Los fenómenos migratorios internos y externos.
- El crecimiento y transformaciones demográficas con mayor población joven y aumento de expectativas de vida en adultos mayores.
- Importancia cultural de alfabetización de indígenas y de no confundir alfabetización con castellanización.
- La EPJA y el rompimiento de la transmisión intergeneracional de la pobreza requiere de tres acciones insoslayables (1) Asumir desafíos de diversidad e interculturalidad. (2) Incorporar temáticas que favorezcan paternidad responsable y atención de primera infancia, (3) Educar a la mujer pobre, y (4) Incorporar temáticas de educación ambiental y educación del consumidor.<sup>307</sup>

### **3.1.1 Situación de la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) y la educación básica para personas jóvenes y adultas (EBPJA) en México**

Aunque en el apartado anterior se ha abordado la educación básica dirigida a la población joven y adulta desde la lógica de las políticas nacionales, es importante precisar la situación actual de la EBPJA, y para empezar con esta temática, es pertinente retomar la reflexión que hace Messina al señalar que la educación de adultos se entrelaza con la educación primaria, y también con la alfabetización y la secundaria; de tal manera, agrega, “que resulta difícil diferenciarlas. Si bien existieron entre fines del siglo XIX y principios del XX

---

<sup>307</sup> Rivero, José (2010). Alfabetización de Jóvenes y ...

otros programas para adultos –escuelas de artes y oficios, cursos del hogar agrícola, misiones culturales–la formalización de esta modalidad se expresó a través de las escuelas primarias de adultos (en algunos países denominadas “escuelas complementarias y suplementarias”). La autora realiza además, una investigación sobre la primaria de adultos en América Latina, y señala que el campo de la educación de adultos surge como parte del “proceso de democratización de las sociedades nacionales y asociada con necesidades de integración política y constitución de nacionalidad. Es una propuesta y casi oferta exclusiva Estatal y como resultado de la estrategia alfabetizadora de los gobiernos, han coexistido “la educación primaria, la alfabetización y la capacitación laboral de adultos, con programas no articulados entre sí”<sup>308</sup>

En México, la educación dirigida a la población adulta asumió características diferentes al resto de los países de América Latina, pues desde el periodo revolucionario del siglo XX, ésta tuvo un impulso sin precedentes con esfuerzos que trataron de vincular la educación básica y la alfabetización con el desarrollo social aunque para ello se sustenta en la participación de la sociedad, sin formar educadores específicos para el campo.<sup>309</sup>

En la actualidad ante los rápidos cambios científicos y tecnológicos que se desarrollan en todos los campos de la sociedad resulta impostergable que la educación proporcione a todas las personas jóvenes y adultas “los conocimientos, las habilidades, los valores y las aptitudes que necesitan para sobrevivir, mejorar su calidad de vida y poder participar de manera plena y responsable en la vida de sus comunidades y de su nación, dar ímpetu y adaptarse a nuevas situaciones y seguir aprendiendo, de acuerdo con sus necesidades e intereses particulares”<sup>310</sup>; en ese sentido, la educación dirigida a las personas jóvenes y

---

<sup>308</sup> MESSINA, Graciela (comp.) (1999). ... Págs. 39-41.

<sup>309</sup> Según reporta el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), entre 1921 y 1929 se crearon las Casas del Pueblo, surgen las Misiones Culturales, inicia sus labores la Escuela Técnica, Industrial y Comercial, se organizan las Escuelas Regionales Agrícolas para indígenas y campesinos; las Escuelas Rurales cuentan con escuelas nocturnas anexas, o bien se dedican dos horas diarias para enseñar a las personas adultas. Se fundan las escuelas técnicas para ferrocarrileros, mecánicos, electricistas y obreros. En 1928 había 4 mil bibliotecas; se crearon los Centros de Educación para indígenas, se impulsaron las escuelas de circuito; se lanzó una Campaña de Alfabetización, todo con la ayuda entusiasta de la sociedad civil. *Cronología: educación de adultos en el país y en el estado de México*, ISCEEM, Toluca, 1989, pág.13.

Entre 1934 y 1940 se crearon: las Escuelas Regionales Campesinas y Centros Agrícolas, 50 bibliotecas en zonas rurales; el Departamento de Asuntos Indígenas, que maneja un sistema de escuelas primarias con internado y actividades de mejoramiento y defensa de las comunidades; se multiplicaron las Escuelas Rurales y las Casas del Pueblo. Se organizaron ocho congresos indigenistas y el Primer Congreso Indigenista Interamericano.

<sup>310</sup> Cifras .Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. AÑO



adultas ha tenido que reconceptualizarse en la vía de los hechos influenciada en buena medida por recomendaciones nacionales e internacionales, entre ellas destaca el: incorporar las necesidades de aprendizaje de la población, mismas que constituyen las bases sobre las cuales tendrán que girar todos los aprendizajes, con el objeto de que las personas estén en condiciones de desarrollar sus capacidades individuales y potencialicen su inserción al mercado laboral dentro de un mundo globalizado. Esto implica, cambiar las tendencias educativas, de cualquier país, pero sobre todo las naciones cuyos índices de analfabetismo y rezago educativo superan la media poblacional.

Con relación a la educación básica para las personas jóvenes y adultas (EBJA), objeto de este análisis, se observa que las personas que no iniciaron o concluyeron su educación básica en su momento, son considerados en condición de rezago educativo. Actualmente, el INEA reconoce que: “46 de cada cien mexicanos presentan rezago educativo ya sea en primaria o secundaria y que el 42% de esa población se encuentra en el rango de edad de 15 a 39 años”<sup>311</sup>, donde las entidades en las que se concentra el problema son Puebla, Chiapas, Guerrero, Michoacán, Veracruz e Hidalgo.

Una de las razones más claras por las cuales la población mayor de quince años no concluyó o inició su educación básica, entre otras, fue la escasa cobertura de la escuela que durante varias décadas privó en el país, aunado a ello, estudios recientes señalan la inasistencia y la deserción escolar de niños y jóvenes- Suárez plantea, con base en un análisis del Censo General de Población 2000, que el 10% del total de niños de 12 a 14 años en el país no asistía a la escuela. Esta proporción traducida a volumen representa más de 2 millones de niños. Al desagregar la inasistencia a la escuela por edades, se observa que los más grandes porcentajes son para los niños en edad de asistir a pre-escolar (5 y 6 años) y a la secundaria (12-14 años). Esto es así porque, hasta hace poco (1991), estos dos niveles no eran considerados parte de la “enseñanza básica”<sup>312</sup>. Al respecto la Encuesta Nacional de la Juventud<sup>313</sup> aplicada en el 2005, revela como se muestra en el siguiente cuadro, que la

---

<sup>311</sup> Jiménez Sergio Javier, **Firma Calderón convenio contra rezago educativo**. El Universal, Tehuacán, Puebla, Miércoles 04 de junio de 2008.

<sup>312</sup> Suárez Zozaya, Ma. Hermelinda, **Rezago Educativo de los Mexicanos en México y en los Estados Unidos**, En: <http://simposio.asu.edu/2004/docs/mesas/2/suarezpdf> Consultada el 25 de julio 2008

<sup>313</sup> Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Estudios sobre la Juventud (2006) Encuesta Nacional de la Juventud. En:

mayoría de los encuestados señala haber no haber concluido la secundaria, en este aspecto es de notarse que las mujeres son las que en mayor medida concluyen la educación básica.

Cuadro 4. Encuesta Nacional de la Juventud

México, 2005								
Grupos de edad	Primaria incompleta o menos	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Preparatoria incompleta	Preparatoria completa	Universidad incompleta	Universidad completa o más
<b>HOMBRES</b>								
12-14	10.3	18.7	62.9	7.6	0.5	-	-	-
15-19	1.4	7.6	7.0	29.0	26.7	16.2	12.0	-
20-24	2.2	8.0	2.3	17.9	9.5	20.2	28.1	11.7
25-29	6.1	5.5	7.9	20.0	2.2	13.6	20.1	24.7
Total	4.5	9.4	17.0	19.6	11.1	13.5	15.9	9.0
<b>MUJERES</b>								
12-14	6.2	20.9	69.2	19.6	0.2	-	-	-
15-19	3.8	4.3	7.6	3.5	29.1	11.3	16.6	-
20-24	2.6	14.9	3.9	27.2	5.9	14.4	27.3	8.9
25-29	9.4	14.3	4.7	22.1	4.0	15.6	12.5	10.7
Total	5.2	12.6	16.9	22.0	11.6	11.2	15.5	5.0

Fuente: Encuesta Nacional de la Juventud/INJ/CESJ

También se observa en el cuadro que la edad crucial en la que se da la deserción escolar se encuentra entre los 15 y 17 años, ciertamente, como se observa en el siguiente cuadro, las condiciones económicas aunque concentran el mayor porcentaje, no son las únicas causas de la deserción, sino, según la Encuesta le sigue la respuesta “no me gusta estudiar,” lo cual habla de la falta de sentido y valor de la educación. Muchos jóvenes encuentran que la escuela es aburrida o impertinente, debido a que la cultura escolar en general va expulsado cada vez más a los jóvenes, tal y como se reconocía en el Plan Nacional de Educación 2001-2006, el 25.9 de los niños de secundaria deserta antes de concluirla.<sup>314</sup>

[http://www.consulta.com.mx/interiores/99\\_pdfs/15\\_otros\\_pdf/oe\\_20060523\\_ENJuventud2005.pdf](http://www.consulta.com.mx/interiores/99_pdfs/15_otros_pdf/oe_20060523_ENJuventud2005.pdf) Consultada el 22 de julio 2008.

<sup>314</sup> Poder Ejecutivo Federal (2001) Programa Nacional de Educación 2001-2006, México 219

**Cuadro 5 México 2005**

<b>Motivos</b>	<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>	<b>Total</b>
Tenía que trabajar	51.3	34.8	42.4
Porque ya no me gustaba estudiar	30.3	28.1	29.1
Porque acabé mis estudios	18.0	16.0	16.9
Mis padres ya no quisieron	9.0	14.8	12.1
Para cuidar la familia	5.2	15.3	10.6

\* Los resultados no suman 100

Para atender la demanda potencial y real de la EBPJA, existen las siguientes instituciones en las distintas entidades del país.

Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) que son instituciones dependientes de los Secretarías Estatales de Educación y tienen como propósito dar atención en alfabetización, primaria y secundaria a la población adulta mayor de 15 años, existe también la atención a alumnos de 10 a 14 años que por alguna razón no puedan incorporarse a una escuela en el nivel primario; asimismo se da capacitación para el trabajo productivo en los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX), donde no solamente se atienden en educación primaria y secundaria, sino también se cuenta con talleres de sastrería, corte y confección, forja y soldadura, taquigrafía y mecanografía, entre otros.

Cabe señalar que quienes dirigen los procesos educativos, son en general docentes cuya formación inicial es la docencia en primaria para niños y que en diferentes momentos han sido capacitados bajo el esquema de carrera magisterial.

En cuanto a la acreditación se tiene que a quienes son alfabetizados se les otorga una constancia, en primaria y secundaria, se extiende un certificado de terminación de estudios. Estos documentos son de validez oficial, ya que son expedidos por la Secretaría de Educación en el Estado y con ellos pueden continuar sus estudios en escuelas de Educación

media Superior. Entre los Estados que cuentan con CEBAs, se encuentran: Oaxaca, Guerrero, Michoacán Yucatán, Jalisco, Veracruz y Nuevo León.

Primarias Nocturnas y Secundarias para Trabajadores. Puebla. Guanajuato y Nuevo León, son las entidades que brindan este servicio, mismo que constituye una alternativa educativa que depende de la Secretaría de Educación Estatal. Los programas se pueden cursar en 10 meses para la Primaria Intensiva para Adultos, que está dividida en tres partes; cada parte tiene cuatro áreas de estudio: español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Se ofrecen sesiones de dos horas diarias de lunes a viernes, los horarios dependen de las posibilidades y acuerdos de cada grupo con su asesor o asesora (se les llaman asesores a las personas que guían el aprendizaje de quienes acuden a los grupos a estudiar).

Durante tres meses y una semana estudian los contenidos de: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, pertenecientes al programa de cada parte y presentan exámenes, con el fin de terminar en 10 meses las tres partes y obtener el certificado de la primaria. En general este servicio lo brindan maestros que provienen de las normales con el apoyo de la cartilla de alfabetización, cuatro cuadernos especiales, así como diversos materiales impresos, dependiendo del servicio educativo.

Para la secundaria, se ofrecen dos opciones: presencial y semipresencial. En ambos casos se sigue el plan de estudios de la Secundaria Abierta para Adultos (SECAB), que consta de 3 grados con 4 áreas de estudio cada uno: español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Para acreditar es necesario presentar exámenes, los cuales se han dividido en 4 bloques para cada grado, mismos que al final se promedian de manera que los estudiantes presenten porciones y no todo el contenido correspondiente al programa de cada grado.

La forma presencial se da a través de un grupo de aprendizaje que cuenta con un asesor o asesora. Tienen sesiones de 2 horas de lunes a viernes, en alguna escuela que les presten, en un local o en el sitio que consigan. Estudian e investigan los contenidos de las 4 áreas. Para hacerlo se apoyan en fichas didácticas y en guías de estudio. La duración aproximada para cada grado es de 3 meses; además de la presentación de los 4 exámenes de los 4 bloques. El

asesor indica al grupo los días en que se aplicarán los exámenes. Son los promotores quienes los aplican y califican.

Además de las modalidades de formación que ofrece la SEP a través de los Estados, también se cuenta con espacios destinados a la formación de jóvenes y adultos, como se describe a continuación.

Salas de lectura. Son espacios en los que se ofrecen una serie de cursos de fomento a la lectura y los programas de alfabetización, primaria, secundaria y están presentes en los estados de Oaxaca, Puebla y Nayarit.

Centros de Extraedad (CEDEX). Espacios de formación permanente que brindan servicio escolarizado a la población mayor de 15 años que por diversas razones no concluyeron o cursaron la educación básica. También se les brinda la formación para desempeñar un trabajo que mejore sus condiciones socioeconómicas o culturales a través de la alfabetización (programa de 10-14 años), primaria, secundaria y preparatoria en sistema abierto. Los CEDEX están dirigidos: a la población urbana en el Estado de Morelos, trabajando en un horario de 18:30 a 20:00 hrs. a excepción de Xochitepec que labora en horario matutino (CEDEX del Reclusorio).

La Dirección de Educación Elemental, a través de Educación para Adultos, suma esfuerzos en pro de la alfabetización. El analfabetismo en el país es un reto que compete tanto a autoridades federales, estatales y municipales. Morelos, Oaxaca, Puebla, Veracruz, Nuevo León.

Misiones Culturales. Son agencias que promueven el mejoramiento económico, cultural y social de las comunidades rurales (menores de 5,000 habitantes) a través de la capacitación para el trabajo, educación básica, recreación y cultura, las cuales son solicitadas por las autoridades municipales correspondientes, dependen de las Secretarías de Educación Estatal y ofrecen los programas de alfabetización primaria y secundaria, además de la capacitación para el trabajo productivo dentro de la comunidad, abarcando cinco ámbitos con se muestra en el cuadro 6:

**Cuadro 6. Cursos de la Misiones culturales**

<b>Educación familiar</b>	<b>Educación para la salud</b>	<b>Actividades recreativas</b>	<b>Actividades agropecuarias</b>	<b>Actividades opcionales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corte y confección</li> <li>• Bordados y tejidos</li> <li>• Cocina y repostería</li> <li>• Juguetería y florería</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfermería y primeros auxilios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deportes</li> <li>• Atletismo</li> <li>• Danza</li> <li>• Teatro</li> <li>• Poesía</li> <li>• Educación cívica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agricultura y ganadería</li> <li>• Carpintería</li> <li>• Albañilería</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balconería</li> <li>• Textilería</li> <li>• Electricidad doméstica</li> </ul>

Las Misiones Culturales, aún se encuentran en las entidades de: Oaxaca, Guerrero, Puebla, Veracruz (12) Michoacán y Morelos (4)

Como se observa, estas opciones no se encuentran en todas las Entidades, de ahí que el INEA, a través de los diferentes organismos descentralizados en cada entidad, asuma la responsabilidad de llevar los servicios educativos.

### **3.1.2 Principales programas de la Educación Básica de Adultos en México**

En el contexto globalizador adverso a los grupos desfavorecidos, disminución del crecimiento económico y aumento de la pobreza, se produce la “transición del Estado intervencionista y benefactor a su achicamiento”. El papel del Estado se ha definido por su aplicación de la lógica del mercado donde los presupuestos más bajos son destinados a los programas de política social y política de deuda. Esto profundiza las desigualdades, en lugar de nivelar o de resarcir una carencia o un daño<sup>315</sup>. Las prácticas gubernamentales de educación básica, como se comprenden ahora, han sido históricamente constituidas por los proyectos de sociedad en las que se han visto inmersos, la identificación de lo básico con lo mínimo y como lo fundamental, aspectos conceptualizados de diferentes maneras en cada gobierno y en propuestas curriculares, entre las más recientes en las dos últimas dos décadas son: El Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA), El

---

<sup>315</sup> Tapia Guillermo (2009) Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 7, Número 4, pp 18

Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), ambos del INEA, la Secundaria a Distancia de la SEP y el Proyecto de Posprimaria del CONAFE, son innovaciones que han intentado dar respuestas a las necesidades e intereses de los jóvenes y adultos atendiendo al reto de la relevancia y calidad educativa. Además intentan también una mayor flexibilidad en la organización de sus actividades.

Respecto a los programas educativos de la EBJA, Hernández<sup>316</sup> considera, que “la educación tiene el mismo papel que en la posguerra, pero ahora con nuevos contenidos, es decir, busca el desarrollo de habilidades para el trabajo en términos del sentido y la organización que se impone desde el actual modelo de productividad; para ello, cita los artículos 43 y 46 de la Ley General de Educación de 1993, en los que se define y acota la modalidad de educación básica para adultos y donde desaparece del apartado referido al autodidactismo y la conservación de la solidaridad social.

El autodidactismo es más parte de una estrategia política, que una propuesta pedagógica seria, en términos de no estar acompañada de acciones que coadyuvan a la formación de un sujeto autodidacta. Con la legislación del 93 se hace obligatoria la educación secundaria, (lo) que impacta... al “extender” los niveles educativos que se debe atender.

El programas que se considerada en este trabajo es el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), y se deja para otra ocasión el modelo de Secundaria a Distancia de la SEP, el Proyecto de Posprimaria de CONAFE y el Programa de Secundaria para adultos. El MEVyT es propuesto por las instancias oficiales, de tal manera que, su diseño curricular integra las disposiciones oficiales, planes y programas de estudio, así, en sus materiales se concretan los fines sociales culturales, de socialización que le han sido asignados a la educación en contenidos básicos.

Distintos autores o teóricos señalan que los programas de la EBJA, se ubican en torno a uno o varios modelos curriculares., dependiendo el enfoque que asuman:

Distintos autores o teóricos señalan que los diversos programas de la EBJA, se pueden ubicar en torno a modelos curriculares. Desde los siguientes ámbitos o enfoques:

---

<sup>316</sup> Hernández Flores Gloría. *Políticas educativas para población en ...*, Págs. 65-66

1. Acreditación equivalente y no equivalente.<sup>317</sup>
2. La educación básica desde la satisfacción de las necesidades básicas.<sup>318</sup>
3. La educación básica ligada al trabajo
4. La educación básica ligada con el desarrollo humano; derechos humanos, entre otros
5. La educación de adultos como una educación política
6. La educación básica entendida como alfabetización, la primaria y la secundaria atribuido a gobiernos.<sup>319</sup>

Para el caso del MEVyT, es posible afirmar que curricularmente se ubica en mayor medida en el enfoque 6, en cuanto a metas. Sin embargo, de manera más amplia, se encuentran todos los enfoques en su diseño, dado que se caracteriza por atender diferentes ofertas.

Por su parte Cabrera,<sup>320</sup> considera que en los modelos curriculares de la educación básica predominan los enfoques individualizantes y conductistas, pero a nivel de discurso exaltan la participación crítica para contribuir en el desarrollo personal y comunitario, mejorar las condiciones de vida y promover cambios y transformaciones sociales.

Esta percepción, en el caso del MEVyT es de considerarse con cuidado en relación al proceso de aprendizaje individual, pues a lo largo de diferentes módulos, las actividades demandan que la persona joven y adulta interactúe con otras, sea en su familia o en algún círculo de estudio. Con relación a lo conductual, este enfoque se observa de manera particular en los círculos de estudio, pues es ahí donde el educador, ante la falta de formación, despliega sus habilidades pedagógicas adquiridas a lo largo de su experiencia como alumno.

---

<sup>317</sup> Latapí, citado por Schmelkes y Kalman 1994 en *La educación de adultos: estado del arte*. Centro de Estudios Educativos. México, 1994, pág. 58

<sup>318</sup> Schmelkes, Sylvia (1996). "Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes ... pp. 13-43.

<sup>319</sup> Hernández. Op. cit. Pág. 111

<sup>320</sup> Cabrera, O. La educación de adultos frente al dilema de la modernidad, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Nueva Época Vol. 2, Número 3, 1994, pág. 128 En:

[http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/coleccion\\_crefal/rieda/a1994\\_3/indice.htm](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a1994_3/indice.htm) Consultada el 10 de septiembre 2010



Al respecto, Campero<sup>321</sup> señala que las propuestas curriculares que se desarrollen tendrían que incorporar posturas en torno a la sociedad, la formación y la educación e implicar siempre una selección de elementos culturales. En suma, la participación de los sujetos, no sólo en los contenidos sino en las formas, tiempos y procesos diversos de aprendizaje, a partir de una noción de relevancia como proceso de construcción individual y colaborativa.

El Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA) se desarrolló en los años ochenta en un marco de crisis social en el que se agudizan problemas de pobreza y distribución del ingreso. El Modelo se ubica en la orientación modernizadora expresada en el Programa de Modernización Educativa y es producto de la redefinición de las prioridades, de la revisión y racionalización de los costos educativos lo que a la vez, supuso el ordenar y simplificar los mecanismos para su administración y, lo más importante, innovar los procedimientos para articular niveles de primaria, secundaria y la alfabetización. En noviembre de 1988 se aprueba el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos elaborado por el INEA y se define la aplicación obligatoria para todo el sistema abierto de la educación básica para jóvenes y adultos en todo el territorio nacional. Este Modelo tiene la siguiente estructura que se muestra en el cuadro 7:

<b>Cuadro 7. Modelo de Educación Primaria para Adultos</b>	
<b>Material básico para el adulto</b>	<b>Material de apoyo</b>
<i>12 módulos para el joven o adulto:</i>	
<i>Español 1, 2, 3 y 4</i>	<i>Diccionario</i>
<i>Matemáticas 1, 2, 3 y 4</i>	<i>Constitución Política de los</i>
<i>Ciencias: Vida Familiar,</i>	<i>Estados Unidos</i>
<i>Vida Laboral,</i>	<i>Mexicanos</i>
<i>Vida Comunitaria y</i>	
<i>Vida Nacional</i>	

Los ajustes al modelo se ubicaron principalmente en los contenidos y áreas del plan de estudios con los siguientes objetivos:

1. “Adecuar el proceso educativo a las necesidades prioritarias de la nación y responder a las expectativas e intereses de los usuarios reales y potenciales.

<sup>321</sup> Campero, Carmen y Gloría Hernández. “Entretejando experiencias y conocimientos”, en: *La Piragua*. No. 17, 1/2000, Revista del Consejo de Educación de Adultos para América Latina y el Caribe, México, 2000, pág.122

2. Proponer una pedagogía específica más acorde con las necesidades educativas de los adultos.
3. Elevar la calidad y expansión de los Servicios de Educación Básica”.<sup>322</sup>

Innovación, calidad y cobertura<sup>323</sup> fueron ejes para elaboración del programa. en ese sentido la estructuración del plan de estudios constituyó en dos partes. La primera parte se delineó con un carácter instrumental (cálculo básico y lectoescritura), en la tanto la segunda parte se circunscribe a desarrollar elementos vinculados a las necesidades de las personas jóvenes y adultas en la vida cotidiana. Al respecto Hernández señaló Hernández opone el carácter “sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje” y señala que a lo largo del modelo faltó profundizar en el reconocimiento del sujeto cognoscente donde se sitúan la flexibilidad y la relevancia en términos pedagógicos”.<sup>324</sup>

En oposición a este modelo, surge el MEVyT, cuya concesión se dio en la elaboración de planes dirigidos a la primaria a través de las siguientes actividades: diseño de materiales didácticos como libros de texto, materiales complementarios y de apoyo, así como auxiliares didácticos para los agentes educativos; además de estrategias de capacitación permanente para los agentes institucionales y educativos, diseño del modelo de evaluación del aprendizaje con énfasis en la evaluación formativa y con el propósito de la autoevaluación; elaboración de lineamientos para la operación del nuevo modelo que determinan políticas y normas para la planeación, programación y asignación de recursos y lineamientos para promover la participación de los agentes operativos y diversas asociaciones e instituciones.

La concepción del educando que subyace en este modelo es desde la carencia,<sup>325</sup> por ello, persiste la idea de “dotarlos” sin que en la práctica se consideren sus saberes, hay autores que señalan que más que un programa como éste se debe relacionar la calidad educativa

---

<sup>322</sup> INEA 1992

<sup>323</sup> INEA, 1998B

<sup>324</sup> Hernández Flores Gloría. *Políticas educativas para población en ...*, pág. 111

<sup>325</sup> El término **carencia** se refiere a la falta o privación de algo. Se trata de un concepto que proviene de la lengua latina (*carentiā*). El verbo carecer, del latín *carescere*, significa tener falta de algo. Muchas veces, una carencia física o mental implica la existencia de una necesidad. Es decir, las necesidades son aquellas situaciones en las que el ser humano siente la falta o privación de algo. Cuando el nivel de carencia es muy intenso, se transforma en necesidad. Retomado de <http://definicion.de/carencia/> Consultado el 3 de septiembre de 2010.

con las condiciones de vida, mediante programas articulados en los que se garantice su acceso, permanencia, desarrollo de habilidades para el trabajo y para la vida.

Con relación a la práctica educativa que realizan los educadores, o asesores como se les conoce, Ávila<sup>326</sup> refiere que en cualquiera de las modalidades de atención (individual o en círculo de estudio), ésta continúa bajo una perspectiva vertical centrada en exposiciones por parte del asesor, inspiradas en el estilo tradicional de la escuela, o bien monólogos colectivos donde la experiencia y el saber de los adultos no se movilizan ni se ponen en común durante el proceso de aprendizaje”.

Respecto a la evaluación en todos los modelos del INEA, Ávila, señala que siempre está centrada en un modelo escolar trasladado al sistema abierto donde se privilegia la funcionalidad del conocimiento, y desde una perspectiva personal, va de lo urbano a lo rural, más que la relación del conocimiento con la experiencia de la vida cotidiana del adulto. Por otro lado, cabe señalar que las actividades de estos materiales no contemplan una evaluación, ésta se lleva a cabo desde las instancias normativas, bajo exámenes estandarizados, En este sentido, Ávila deja clara su posición y señala la necesidad de crear una propuesta curricular que permita “reconocer no sólo al sujeto social, sino también al sujeto cognoscente”; se respalda en la afirmación de De Agüero es necesario “considerar la participación del joven o adulto, en las decisiones sobre qué contenidos y cómo enseñarlos.”<sup>327</sup>

Por otro lado, en su evaluación de los materiales, De Agüero señala que aunque hay “algunos campos no tratados como: lo axiológico, lo familiar, lo colectivo y lo afectivo, MEVyT es un gran avance en materia educativa, al incorporar contenidos que se relacionan con la vida cotidiana del adulto; diferenciar los programas para jóvenes y adultos, y poblaciones y rurales al ofrecer contenidos educativos que partan de lo nacional para ir a lo

---

<sup>326</sup> Ávila, Alicia (1997), *Hacia una redefinición de las matemáticas en la educación básica de adultos*, México, spi, Pág, 36

<sup>327</sup> *Ibíd.* Pág. 113

regional, sin embargo, el avance curricular no se concreta dado que no hay formación de los asesores para conducir los procesos de aprendizaje.<sup>328</sup>

Pese a las críticas, después de los materiales de la Primaria para Adultos (PRIAD), el modelo de MPEPA, es un avance en tanto que diferencia a los jóvenes y adultos de los niños, las zonas rurales de las urbanas y va de lo nacional a lo regional.

### ***Posprimaria***

Para la década de los 90, las personas jóvenes y adultas mayores de quince años que habían concluido la primaria pero no la secundaria, oscilaba entre 17.3 y 19 millones, por lo que se planteó la necesidad de diseñar un plan para secundaria que fuera pertinente y relevante a niveles local y regional y que ofreciera alternativas culturales, tecnológicas y productivas a los destinatarios. Es así que se crea en 1996 la Posprimaria, recuperando la experiencia del CONAFE en cuanto a los programas de secundaria desarrollados para las zonas rurales desde los 70, financiados por SEP y sustentados en dos de los principios básicos de la educación comunitaria: las necesidades de las familias y su participación.

Su basamento jurídico es la reforma de 1993 donde se cita que es indispensable extender el período de educación general y se incluye la secundaria en la educación básica. Curricularmente, el programa incluye los siguientes ejes:

- a) Interés de la comunidad, utilidad práctica y social de los nuevos saberes.
- b) Acceso a nuevas fuentes de información, a nuevos conocimientos.
- c) Adquisición de competencias y destrezas básicas para la vida.

En torno a la metodología, se sustenta en la capacidad de los participantes para aprender por cuenta propia, a fin de que aquellos estudiantes que quieran acceder a estudios superiores lo puedan hacer.<sup>329</sup> Ello, implica metodológicamente establecer una interacción

---

<sup>328</sup> De Agüero Servín, Mercedes, *adultos* (2000). Mercedes de Agüero Servín "Modelo y criterios de evaluación de materiales y contenidos de alfabetización y primaria para adultos" Revista mexicana de investigación educativa, Vol. 5, N° 9, p'g.102

<sup>329</sup> Cámara Gabriel, (1999). *Posprimaria Comunitaria Rural, El desafío de la relevancia, la pertinencia y la calidad*, conafe, México, pág.14-15.

distinta entre el educador y los educandos, donde la figura del educador puede desarrollarse de diversas formas, dependiendo de los participantes, los contenidos a desarrollar, las estrategias educativas sugeridas para trabajar y las condiciones institucionales. Se parte teóricamente del dominio de destrezas básicas de aprendizaje que el educando posee, o de su interés de “ descubrimiento, donde un aprendizaje ocurre en cuanto se relaciona el nuevo tema con lo que evidentemente ya sabe la persona”, Cámara<sup>330</sup> señala que “la competencia de aprendizaje por cuenta propia requiere de un método que se basa en el dialogo y parte de la elección informada con ayuda del instructor; el estudiante va directamente a los textos y aprende a comprender en ellos la información que necesita.” En ambos casos, el eje es el diálogo como medio para facilitar la comprensión.

La estructura curricular del Modelo de transición era la que muestra el cuadro 8:

<b>Cuadro 8 Transición</b>		
	<b>Primaria</b>	<b>Secundaria</b>
<b>Métodos, modelos y ejes</b>	<b>Método palabra generadora y modelo MPEPA</b>	<b>Modelo SECAB</b>
<b>Módulos</b>		
<b>Lengua</b>	La palabra/Español 1ª. Parte, Vol. 1 Español 1ª. Parte, Vol. 2 Español 2ª. Parte, Vol. 1 Español 2ª. Parte, Vol. 2	Español 1 Español 2 Español 3
<b>Matemáticas</b>	Cálculo Básico. Matemáticas 1ª. Parte, Vol. 1 Matemáticas 1ª. Parte, Vol. 2 Matemáticas 2ª. Parte, Vol. 1 Matemáticas 2ª. Parte, Vol. 2	Matemáticas 1 Matemáticas 2 Matemáticas 3
<b>Ciencias</b>	Educación para la Vida Familiar Educación para la Vida Comunitaria Educación para la Vida Laboral Educación para la Vida Nacional	Ciencias Sociales 1 Ciencias Sociales 2 Ciencias Sociales 3 Ciencias Naturales 1 Ciencias Naturales 2 Ciencias Naturales 3

<sup>330</sup> Cámara, Gabriel y López, Dalila (2001). *Tres años de Posprimaria Comunitaria Rural*. Conafe, México, pág.30 –32

Dentro de las investigaciones realizadas respecto a la operación de la Posprimaria, destacan las aportaciones de Pieck,<sup>331</sup> quien reconoce la coexistencia de una propuesta curricular y pretende vencer las prácticas tradicionalistas, haciendo relevante la necesidad de una formación de personas en la especialidad requerida para el aprendizaje; sin embargo, es necesario que las propuestas de contenidos se puedan desarrollar desde las prácticas de los sujetos, por lo que es decisivo el apoyo en las prácticas para el desarrollo de la intervención curricular. Agrega que a una innovación le deben acompañar condiciones relativas a la operación del programa y de vida de las personas para su permanencia, en cuanto a recursos, condiciones y expectativas.

Cabe destacar que la Posprimaria fue diseñada para la población joven y adulta mayor de quince años con prioridades diferentes a la educación, pero sus prioridades y estructura curricular y de operación quedan formalmente para las escuelas regulares o generales.

### **Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo**

Como se señaló en páginas anteriores, el Programa de desarrollo educativo 1995–2000 se propuso una reorientación para la educación de básica de persona jóvenes y adultas que se concreto en el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) cuya estructura curricular cambia al dejar de denominar a cada nivel por su nombre: Alfabetización, primaria y secundaria para llamarse: etapa Inicial, Segunda y Tercera de la educación básica.<sup>332</sup>

Al MEVyT le antecede una etapa de transición en 1998, como preparación para la implantación del nuevo modelo; sobre la base de una “reconsideración del INEA sobre sus formas de trabajo, las modalidades de atención, la actualización de contenidos, un cambio en los contenidos, un cambio en los materiales de estudio y las formas de evaluar el aprendizaje,”<sup>333</sup> Se mantienen los contenidos y materiales en los que se concreta el programa de estudios. A continuación se describen las principales características del MEVyT.

---

<sup>331</sup> PIECK, E. (1999): “Educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo”, en Boletín Proyecto Principal Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, n.º 50, pp. 5-27.

<sup>332</sup> INEA,1998:7

<sup>333</sup> INEA,1998:10

El MEVyT<sup>334</sup>, es una propuesta educativa que tiene como propósito fundamental ofrecer a las personas jóvenes y adultas la educación básica vinculada con temas y opciones de aprendizaje basados en sus necesidades e intereses, por lo cual podrán elegir los módulos que más les interese estudiar, según el nivel correspondiente.

El modelo plantea el tratamiento de los contenidos y temas desde la recuperación de experiencias, saberes y conocimientos de las personas y da prioridad al aprendizaje más que a la enseñanza, porque reconoce que las personas a lo largo de su vida han desarrollado la capacidad de aprender, pero que cada persona vive esa experiencia de distinta manera.

De modo particular, el MEVyT pretende que las personas:

- *Reconozcan e integren formalmente en su vida, las experiencias y conocimientos que ya tienen.*
- *Enriquezcan sus conocimientos con nuevos elementos que les sean útiles y significativos para potenciar su desarrollo.*
- *Fortalezcan las habilidades básicas de lectura, escritura, cálculo, expresión oral y comprensión del entorno natural y social.*
- *Participen responsablemente en la vida democrática del país.*
- *Refuercen las capacidades, actitudes y valores que les permitan mejorar y transformar su vida y entorno, en un marco de legalidad, respeto y responsabilidad.*
- *Solucionen problemas en los distintos lugares en que se desenvuelven a partir de la creatividad, el estudio, la aplicación de métodos y procedimientos de razonamiento lógico y científico y la toma de decisiones en forma razonada y responsable.*
- *Construyan explicaciones fundamentadas sobre fenómenos sociales y naturales.*
- *Busquen y manejen información para seguir aprendiendo.*

---

<sup>334</sup> Diario Oficial. 4 de agosto de 2004.

Asimismo, el MEVyT se orienta a que las personas se desenvuelvan mejor en su vida personal, familiar y social, para lo cual deberán desarrollar las competencias<sup>335</sup> básicas generales de comunicación, razonamiento, solución de problemas y participación, que representan un propósito central del propio modelo.

El modelo plantea el tratamiento de los contenidos y temas desde la recuperación de experiencias, saberes y conocimientos de las personas, porque reconoce que las personas a lo largo de su vida desarrollan la capacidad de aprender y que cada persona vive esa experiencia de distinta manera, por lo que también da prioridad al aprendizaje más que a la enseñanza.

En el MEVyT la educación con personas jóvenes y adultas se concibe como un proceso mediante el cual las personas reconocen, fortalecen y construyen aprendizajes y conocimientos para desarrollar competencias que les permitan valorar y explicar las causas y efectos de los diversos fenómenos, así como solucionar problemas en los diferentes contextos donde actúan y en diversas situaciones de su vida.

La propuesta educativa se presenta en módulos temáticos de aprendizaje, que a la fecha son más de 40, para constituirse en opciones de estudio hacia los sectores diversificados de la población. Los módulos fueron definidos a partir de ejes para cubrir: a) las necesidades de los sectores prioritarios de la población, tales como los jóvenes, mujeres y población indígena; b) los intereses de aprendizaje de esas poblaciones (trabajo, familia, hijos, salud, derechos, riesgos), y c) las áreas del conocimiento (matemáticas, lengua y comunicación, y ciencias).

Por la estructura flexible del MEVyT, los jóvenes y adultos tienen la posibilidad de organizar su ruta de aprendizaje o estudio, de acuerdo con sus necesidades e intereses, lo que les permite establecer metas de estudio a corto plazo, desarrollar un solo módulo, o metas a mediano plazo, como puede ser la certificación de la educación básica. Por la misma flexibilidad modular, el modelo permite también la incorporación a su estructura curricular de módulos regionales y de módulos sobre temas emergentes de importancia

---

<sup>335</sup> En el MEVyT se entiende por competencia la integración de diversos conocimientos, experiencias, habilidades, actitudes y valores sobre aspectos vitales para actuar y desarrollarse con éxito en el contexto o medio en que viven. Para el asesor del MEVyT. Libro del asesor, INEA. 2003, pp. 22-26



nacional, por ejemplo, embarazo adolescente o mujer migrante, con base en la detección e investigación de necesidades humanas básicas desde una perspectiva de bienestar.

El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo está organizado por temas de interés que se desarrollan por medio de contenidos, actividades y ejercicios llamados módulos. El MEVyT tiene 42 módulos a disposición de los usuarios<sup>336</sup>.

La educación primaria se acredita, cursando los módulos básicos de los niveles inicial e intermedio. Con el nivel avanzado, se certifica la educación secundaria. Además de los módulos básicos, puede estudiar los módulos “diversificados”, entre los que puede elegir temas de su interés, relacionados con la familia, los jóvenes y el trabajo, entre otros. Con base en las necesidades particulares del usuario, decide qué quiere aprender, cómo organiza su tiempo y si desea o no obtener un certificado.

De acuerdo con la temática que abordan y las competencias que favorecen o desarrollan, los módulos se organizan en:

- a) **Diversificados:** Módulos sin secuencia programada que desarrollan temas y competencias específicas a partir de los diferentes intereses de diversos sectores de la población. Algunos son de carácter nacional, pero se elaboran también para cubrir necesidades regionales o estatales relevantes.
- b) **Básicos:** que atienden a las necesidades básicas de aprendizaje y conocimiento, incluyendo sus aspectos instrumentales. Se agrupan en torno a tres ejes: Lengua y comunicación, Matemáticas y Ciencias.

Las personas jóvenes y adultas que participan en el servicio educativo del INEA, pueden cursar los módulos diversificados que deseen, sin embargo, para certificar la primaria deben acreditar los módulos básicos de la fase inicial (alfabetización funcional) e intermedia, y para certificar la secundaria deben acreditar los módulos básicos avanzados. En ambos casos además se debe acreditar el número mínimo de diversificados que en cada nivel se estipula más adelante.

---

<sup>336</sup> INEA. En: [http://www.conevyt.org.mx/promo\\_mevyt/Con\\_frames/frameset\\_organiza2.htm](http://www.conevyt.org.mx/promo_mevyt/Con_frames/frameset_organiza2.htm) Consultada 3 de septiembre de 2010.

- c) **Alternativos:** desarrollan las mismas competencias que algunos módulos básicos, pero aplicando los contenidos fundamentales del área disciplinaria en ciertos aspectos de la vida, por ejemplo, las matemáticas o la alfabetización aplicadas al campo o al hogar. Los alternativos pueden sustituir a determinados módulos básicos.

Los módulos alternativos existentes son los que muestra en el cuadro 9:

Cuadro 9. Mapa curricular del MEVYT <sup>337</sup>						
	Básicos		Opcionales		Alternativos	
Primaria	La palabra	Los números	Ser padres una experiencia compartida	¡Aguas con las adicciones!	Números y cuentas para el campo	(Sustituye los números, cuentas útiles, figuras y medidas)
	Para empezar	Cuentas útiles	La educación de nuestros hijos e hijas	Producir y conservar el campo	Números y cuentas para la vida	(Sustituye Información y gráficas, Fracciones y porcentajes y Operaciones avanzadas)
	Matemáticas para empezar	Figuras y medidas	Un hogar sin violencia	Mi negocio	Números y cuentas para el hogar	(Sustituye los números, cuentas útiles y figuras y medidas)
	Leer y escribir	Vamos a conocernos	Ser joven	Jóvenes y trabajo	Números y cuentas para el comercio	(Sustituye los números, cuentas útiles y figuras y medidas)
	Saber leer	Vivamos mejor	Sexualidad juvenil	Ser mejor en el trabajo	Nuestra vida en común	(Sustituye Para empezar y Matemáticas para empezar)
Secundaria	Hablando se entiende la gente	Fracciones y porcentajes	Somos mexicanos	Español	Maíz nuestra palabra	(Sustituye Para empezar y Matemáticas para empezar)
	Vamos a escribir	Operaciones avanzadas	Valores para la democracia	Matemáticas		
	Para seguir aprendiendo	Nuestro planeta, la tierra	Protegernos tarea de todos	Ciencias Sociales		
	Información y gráficas	México nuestro hogar	Nuestros documentos	Ciencias Naturales		

<sup>337</sup> <http://guanajuato.inea.gob.mx/Proyectos/Mevyt/Modulos.html>

Actualmente, el MEVyT se apoya en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, lo que permite que, en el caso de las plazas comunitarias, se otorguen incentivos a las figuras solidarias que apoyan el proceso educativo y el de acreditación con el uso de dichas tecnologías, por desarrollar esta otra competencia universal entre la población objetivo.

En algunos Estados se llevan a cabo pruebas piloto para atender a la población de 10 a 14 años en primaria. A partir de la experiencia registrada y analizada sobre su aplicación, se espera tener la posibilidad de definir el Modelo generalizable del MEVyT 10-14 que implicará la adaptación de algunos módulos.

Como la diversidad y riqueza cultural de la población indígena hace más compleja una respuesta pertinente a través de la estructura regular del modelo educativo en español y del aparato operativo que lo atiende, es necesario que cada Delegación o Instituto Estatal adecue su modelo educativo MEVyT, en función de sus recursos y prioridades, para atender los proyectos étnicos, con sus lenguas y variantes posibles, con técnicos docentes especializados y asesores bilingües.

Para la población hablante de lengua indígena y de acuerdo con el grado de manejo de la lengua nacional (el español), los módulos básicos se conforman en otras dos rutas diferentes de MEVyT. Sigue siendo MEVyT porque se continúa aplicando el mismo enfoque educativo y la estructura general, pero las rutas están orientadas a brindar mayores elementos de comprensión y aprendizaje para las personas, a través de las propias culturas y lenguas maternas dependiendo del grado de monolingüismo o bilingüismo de cada persona, con tendencia a lograr un manejo coordinado y eficiente del español.

El plan de estudios quedó integrado con una serie de opciones que le permiten al joven o al adulto elegir una ruta, esta opción es una de sus principales características. No obstante, e independientemente de las opciones, el Plan de estudios cuenta con los siguientes rasgos:

- **Estructura curricular.** Presenta una estructura modular cuyo eje principal son problemas o situaciones relevantes para la vida cotidiana de los destinatarios.

- **Metodología** de enseñanza: considera como punto de partida la experiencia y conocimientos de los educandos, brinda la posibilidad de que los destinatarios opten por contenidos de su interés y utilidad.
- **Fundamentación.** Los alcances y contenidos son organizados bajo el enfoque de competencias que para favorecer los aprendizajes integran las principales innovaciones sobre el aprendizaje, entre los que destacan: los postulados del constructivismo y las aportaciones de Freire. Asimismo propone favorecer un aprendizaje significativo con base en cuatro grandes competencias: razonamiento, comunicación, solución de problemas y participación.
- **Contenidos.** Se concibe así mismo como un modelo diversificado en la medida que atiende... necesidades e intereses de diversos sectores de la población en diferentes contextos y posibilita acceder de distinta forma a sus contenidos y transitar por diferentes opciones. Además incorpora otros contenidos: regionales y capacitación para el trabajo.

**Modalidad.** Es abierta en cuanto a su duración, permanencia e ingreso, pero asume los criterios normativos estructurales del sistema educativo para el reconocimiento de los saberes y aprendizajes, aún cuando la modalidad se caracteriza por ser abierta, se organizan círculos de estudio bajo la tutela de un asesor. El modelo define como práctica educativa a las experiencias que suceden en el círculo de estudios y no concibe a los integrantes del mismo como maestro y alumno, sino como sujetos educativos, como seres humanos con capacidades para aprender de sus experiencias y de los otros durante toda su vida.

**Asesor.** Este actor educativo es definido como “facilitador del aprendizaje” dadas sus funciones de coordinar, orientador y organizador del trabajo y moderador, sin transmitir información y conocimientos acabados. La autora considera que el problema se centra en la forma que se presenta el conocimiento y formas únicas en que se supone que se consume o se apropia, se requiere analizar qué elementos se brindan para que se construya una mirada abierta y flexible de cómo aprende él y los adultos.

**Formación de asesores.** En general es muy pobre se centran sólo en el manejo de la propuesta, deja fuera qué y cómo aprendieron los propios asesores para reflexionar sobre cómo enseñar o “facilitar un aprendizaje en otros” de manera que en la práctica se presentan una serie de complejidades en las que los educadores tienden a reproducir las experiencias educativas en las que han participado como alumnos.

### **Programa de Secundaria a Distancia para Adultos (SEA)**

Como ya se mencionó, el programa de Secundaria a Distancia, surge en el marco de recomendaciones internacionales y es formulado por la SEP y el ILCE y está dirigido a la población que no puede asistir a sesiones tradicionales y presenciales: En este sistema se privilegia el estudio independiente de las personas jóvenes y adultas, quienes con el apoyo de materiales didácticos diseñados exprofeso se busca propiciar la reflexión y la búsqueda del conocimiento. Esto se complementa con sesiones de asesoría presencial. Así, los estudiantes vinculan los nuevos conocimientos con situaciones de su vida diaria, personal, laboral y comunitaria, a través de las situaciones planteadas en los materiales educativos impresos y audiovisuales, obteniendo un aprendizaje significativo que redundará no sólo en la adquisición de nuevos conceptos, sino en un mejoramiento integral de su vida.

La modalidad en la que se ofrece es a distancia y abierta se caracteriza por ser:

- a) pertinente, con base en las necesidades de las personas jóvenes y adultas,
- b) formativa, ya que favorece el desarrollo de capacidades personales y sociales, y
- c) flexible, en la medida en que permite al adulto estudiar de acuerdo a sus intereses y antecedentes académicos, así como a su disponibilidad de tiempo. Donde se destaca que esta opción educativa, incorpora medios específicos innovadores, como la televisión.

Con relación al enfoque, el programa de secundaria señala estar basado en las necesidades y características de la población adulta que se encuentra en situación de rezago; éste busca que desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores útiles para enfrentar

diversos problemas, así como para tener acceso a otros niveles educativos. También propone que los estudiantes adquieran habilidades y destrezas en los ámbitos personal, familiar y comunitario.

Los principales rasgos que distinguen al enfoque educativo del Programa son el reconocimiento de la experiencia y habilidades de los adultos, así como el desarrollo de nuevos conocimientos a partir de los saberes prácticos y los contextos de vida del adulto. SEA desarrolla contenidos para el estudio y para la vida en los materiales impresos y audiovisuales, en el marco de una metodología de estudio independiente y una evaluación de los aprendizajes congruente con el enfoque de enseñanza adoptado en el Plan y Programas de Estudios de 1993, dirigido a la población infantil de la educación básica escolarizada.

En cuanto a la organización de los contenidos fundamentales de estudio se estructuran en cuatro áreas obligatorias divididas en dos niveles cada una, como se muestra en la Tabla siguiente.<sup>338</sup>

<b>Cuadro 10. Áreas de conocimiento</b>			
<b>Área de Conocimiento</b>	<b>Correspondencia</b>	<b>Título del Curso</b>	<b>Niveles</b>
Lengua y Comunicación	Español	<i>Nuestra palabra</i>	Inicial
		<i>El poder de la palabra</i>	Avanzado
Cálculo y Resolución de Problemas	Matemáticas	<i>Cuentas Claras</i>	Inicial
		<i>Cifras, problemas y soluciones</i>	Avanzado
Salud y Ambiente	Ciencias Naturales	<i>De la experiencia a la ciencia</i>	Inicial
		<i>Prevenir para conservar</i>	Avanzado
Familia, Comunidad y Sociedad.	Ciencias Sociales	<i>México, tierra nuestra</i>	Inicial
		<i>Democracia: una tarea de todos</i>	Avanzado

Cada área cuenta con una guía de aprendizaje por nivel, estructurada en 90 sesiones que corresponden a 18 semanas de estudio. Cada una de éstas tiene una duración aproximada de una hora de estudio independiente por parte del adulto, apoyado por programas de televisión que complementan los conceptos aprendidos.

<sup>338</sup> Archivo de la Coordinación Nacional (2003). SEP-DGMME-DPSP. México.

El Programa considera un área optativa de inglés que el adulto podrá completar en un tiempo de 15 a 18 semanas de estudio independiente. Ésta podrá cursarse una vez acreditadas las áreas obligatorias.

Las cuatro áreas mencionadas y las optativas cuentan al menos con una asesoría presencial por semana, donde las personas jóvenes y adultas podrán aclarar sus dudas y compartir con sus compañeros y su Asesor, tanto inquietudes de aprendizaje como conocimientos adquiridos.

Una característica es el reconocimiento de los antecedentes de los usuarios, por ejemplo, un estudiante que haya interrumpido su educación secundaria regular tiene la oportunidad de realizar las equivalencias necesarias para cursar únicamente los estudios que completen el currículo del SEA, sin tener que acreditar todas las áreas y niveles del Programa.

Asimismo, para aquellas personas que no han podido obtener su certificado de secundaria porque adeudan materias relativas a las Actividades de Desarrollo, se consideró la realización de un curso de certificación, nuevos apoyos, para terminar la secundaria, con contenidos específicos de las cuatro áreas obligatorias de SEA. Éste tiene una duración de 20 sesiones, correspondientes a cuatro semanas de estudio. Es de carácter práctico y puede servir como motivación para que el adulto continúe sus estudios de manera autónoma o en un programa formal.

Respecto al asesor, el programa señala que éste debe intervenir, conducir, orientar y ayudar a los estudiantes, de manera individual y grupal, durante el desarrollo del proceso formativo. Ésto lo logra a partir de la identificación de necesidades individuales y grupales, el análisis de actitudes y demandas, la valoración de procesos y estrategias individuales, realizando un seguimiento puntual de los estudiantes y sugiriendo estrategias de acción acordes con sus necesidades. De esta manera, aunque el alumno cuente con una introducción metodológica y materiales que lo orienten durante el proceso de autoestudio, cuenta con la guía y orientación continua del Asesor.<sup>339</sup>

---

<sup>339</sup> Plan y programas de estudio para SEA. SEP. México, 2001. p. 11

Para brindar a los Asesores una metodología *ad hoc* para impartir asesorías efectivas y acompañar a los adultos en su proceso formativo y apropiación del aprendizaje, la capacitación de los facilitadores se diseñó en cuatro diferentes modalidades:

- **Presencial.** Consiste en la capacitación de los Asesores por parte del personal académico de la DGMME, en sus respectivas Entidades.
- **A distancia.** Se lleva a cabo a través de la Red Edusat, con teleconferencias en vivo para atender las dudas y comentarios de los Asesores y lograr retroalimentación con el personal académico.
- **Bimodal.** Es la combinación de sesiones presenciales y teleconferencias.
- **En línea.** Modalidad que aprovecha los recursos de la comunicación a través de Internet.

La evaluación de los aprendizajes, es concebida como un proceso sistemático y continuo para obtener información sobre las habilidades y los conocimientos del estudiante. Permite a los Asesores y a los propios estudiantes reconocer los aciertos y dificultades en su proceso formativo, a fin de emitir juicios y tomar decisiones para propiciar el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos de acuerdo a sus necesidades particulares. Este enfoque hace de la evaluación una parte sustancial de la propuesta curricular, pues no se contempla como una fase aislada y ubicada únicamente al final del proceso educativo, sino como parte del proceso pedagógico.

Dentro del modelo de SEA existen varios tipos de evaluación, congruentes con el enfoque del Programa: inicial, continua, autoevaluación y final para la acreditación, y tienen las siguientes características:

- *Evaluación inicial.* Se utiliza para identificar las habilidades con las que cuentan las personas jóvenes y adultas al ingresar al SEA. En ella se consideran destrezas matemáticas, de lectura y escritura, así como algunos conocimientos básicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.



- *Evaluación continua.* Se realiza por los asesores a lo largo del curso de cada área con objeto de señalar los aspectos que dificultan la adquisición de conocimientos, para que el facilitador proponga actividades encaminadas a superarlos y lograr mejores resultados de aprendizaje. Cada área, cuenta con una propuesta específica para guiar al Asesor en este tipo de evaluación.

La evaluación continua se concreta, por un lado, en las recomendaciones y sugerencias que el Asesor realiza a cada uno de sus estudiantes: por otro, al finalizar los cursos, le asigna una calificación numérica en la escala de 0 a 10, que se incorpora a la calificación del estudiante obtenida en su examen y puede beneficiarlo incrementando su calificación final.

- *Autoevaluación.* Con el propósito de que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje, se introduce este tipo de evaluación con la que sabrá qué tan adecuado es lo que está haciendo, contrastar lo que aprende con lo que ya sabe y aplicar los conocimientos adquiridos., esta formas de evaluar se presentan en diversas actividades, lo que posibilita que el estudiante monitoree su avance.
- *Evaluación final para la acreditación.* Su propósito es conocer el aprovechamiento escolar de cada educando, midiendo el grado de apropiación de los contenidos temáticos y el nivel de desarrollo de las habilidades adquiridas en cada área a lo largo del ciclo escolar. Se lleva a cabo mediante la aplicación de un examen único para cada área y nivel, a través del que se define la acreditación de los estudiantes.

Los exámenes de acreditación de SEA están diseñados con base en los enfoques y el tipo de actividades que se desarrollan en las *Guías de Aprendizaje* del área correspondiente. Como complemento, cada estudiante recibe, además de su calificación final, una carta personalizada que señala sus puntos débiles y fuertes en el examen presentado.

Por lo anteriormente expuesto se infiere que el enfoque pedagógico del SAD, se centra en el aprendizaje a partir de cinco premisas:

- Reconocimiento de la experiencia y de las necesidades educativas de los adultos.
- Desarrollo de nuevos conocimientos a partir de los saberes prácticos y los contenidos de la vida del adulto.
- Selección de contenidos relevantes para el estudio y para la vida.
- Desarrollo de una metodología de estudio independiente.
- Evaluación de los aprendizajes congruente con el enfoque de enseñanza y los materiales.

Como puede observarse, no son pocos los esfuerzos que en México se han puesto en marcha para disminuir los índices de personas mayores de quince años sin educación básica y conseguir una formación más incluyente para los jóvenes y adultos; sin embargo, aún así los recursos no alcanzan, la cobertura no ha sido suficiente y el multiplicador de pobreza es cada vez más avasallador. Esto último sin duda, pone frente a la educación de jóvenes y adultos un nuevo reto para afrontar el problema, además de reforzar los mecanismos y la agresividad para el impulso de los alcances que cada vez deben ser definidos con mayor cuidado y abordados con plena institucionalidad.

## **Capítulo 4. El problema de formación de educadoras para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas**

En la V Conferencia de Educación de Adultos (CONFITEA) 1997, celebrada en Hamburgo, se dijo que para tener educación de personas jóvenes y adultas de calidad, además de articularse con las metas de Dakar, era absolutamente necesario contar con formadores competentes y capaces.

El proceso de seguimiento a CONFINTEA está vinculándose con las dos metas de Dakar que tienen que ver con las personas jóvenes y adultas: metas tres y cuatro. La meta cuatro requiere de una mejoría de 50% en los niveles de alfabetismo; la meta tres es garantizar la equidad y el acceso a la educación básica y continua para las personas jóvenes y adultas y asegurar que se responda a todas las necesidades de aprendizaje de estas personas a través de programas de aprendizaje apropiados y de educación a lo largo de la vida.

La CONFINTEA y las metas de Dakar promueven los mismos principios. La primera reitera los principios que estaban implícitos en la educación básica. Por ello es tan importante que la educación de personas jóvenes y adultas promueva la educación básica.

En este sentido, una de las principales preocupaciones en este servicio educativo, se orienta a la formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas, el perfil que deben cubrir así como las competencias con que deben contar para el desarrollo de esta práctica.

Además de que los educadores necesitan saber sobre el desarrollo y las nuevas perspectivas de la educación de adultos tanto en el ámbito nacional como internacional.

Aun cuando CONFINTEA promueve un panorama muy amplio de la educación de jóvenes y adultos, es importante relacionar la educación de estas personas a con los fines de la educación básica, sobre todo si se piensa en el caso mexicano. Entendemos a la educación básica como un conocimiento de base, concientización, la construcción de habilidades y competencias, la formación moral y valoral, todos ellos ingredientes de una participación comunitaria efectiva.

En ese sentido, la educación de jóvenes y adultos puede ser acotada y articulada de manera tal, que la educación básica y la alfabetización sean fundamento para el aprendizaje a lo largo de la vida. Sí esto es cierto, ¿cuál es, entonces, la educación básica que la educación de adultos debe promover en las personas jóvenes y adultas? Ésa es la pregunta pertinente en virtud de que es fundamental para una efectiva participación comunitaria.

Por otro lado, la educación de adultos está siendo confrontada con una noción cambiante de quiénes son las personas adultas. El concepto de la educación de adultos está determinado por la edad y las actividades productivas que realizan las personas, por ejemplo, los jóvenes que laboran en pequeñas fábricas o talleres podrían contarse como adultos porque generan ingresos y están fuera de la escuela. O bien, las personas que a sí mismas se consideran adultos y por ello no acuden a la escuela pero que no han concluido su educación básica o nunca la han cursado pero desarrollan una actividad laboral, además de la función de padres o madres.

En el contexto económico mundial, lo anterior adquiere valor si se considera la situación sobre el alfabetismo y la educación de adultos en el escenario internacional. En el mundo existen alrededor de 1.2 mil millones de personas que padecen las consecuencias del analfabetismo o de un bajo nivel educativo.

En Asia hay 614 millones de personas analfabetas; la gran mayoría están concentradas en los países E-9, particularmente en cuatro de ellos: Pakistán, Bangladesh, India y China. En esta región hay, además, 60 millones de jóvenes fuera del sistema escolar que pronto habrán de sumarse a esta población analfabeta.

En África, existen 182 millones de personas analfabetas, de las cuales 137 millones pertenecen a la región subsahariana; esta región tiene el mismo problema de jóvenes y niños que se encuentran fuera del sistema escolarizado y que se suman a los números y porcentajes de adultos analfabetos.

En Latinoamérica y el Caribe, los padres de 80% de los jóvenes en zonas urbanas tienen menos de 10 años de escolaridad. Los padres de familia, aunque han asistido a la escuela, no cuentan con habilidades de lectura y escritura suficientes para comprender y transmitir

información. Además, existe analfabetismo y desempleo en el sector juvenil, lo que, aunado a que las implicaciones de la pobreza, afectan de manera importante el desempeño académico de quienes tienen oportunidad de acudir a la escuela.

Estos datos proporcionan una idea de la magnitud del reto de alfabetización a nivel mundial. Los números absolutos de personas analfabetas son relativos en término de la cultura donde ocurre este fenómeno, por lo cual, para efecto de valorar la problemática de cada país, habría que analizar caso por caso, por ejemplo, en los países musulmanes, por cuestiones de religión, las mujeres no tienen derecho a acudir a una educación escolarizada que rebase 10 años, y se limita a ciertas enseñanzas y temas, y su participación social es casi nula.

En este sentido, la información internacional dista de brindar un panorama real de los problemas y los retos de la alfabetización. Alemania, por ejemplo, tiene un nivel elevado de analfabetismo. Como se ve, cada país, incluidos países con altos niveles de desarrollo enfrentan un reto para reducir o eliminar el analfabetismo.

Uno de los problemas paralelos al problema del analfabetismo, que muchos países enfrentan, es la falta de recursos, además de una limitada capacidad para formar a los educadores de adultos. Diversas investigaciones demuestran que solo un número reducido de educadores reciben formación, además de que la mayor parte de la formación que existe sucede como transmisión del conocimiento, tiende a ser vertical y jerárquica, es principalmente una formación “de goteo” donde las personas de mayor jerarquía forman a las del siguiente nivel y éstas, a las del siguiente, lo que conduce a que los efectos de la formación sean degradados a medida que se acerca a las personas responsables de implementarla.

Otro problema que aqueja a la educación de personas jóvenes y adultas es que muchos de los y promotoras o trabajadores del sector salud, o trabajadores de la extensión agrícola, no consideraban ser educadores o educadoras de adultos; a su vez, ninguno de los “educadores de las personas adultas” trabajaba en temas de educación para la salud o extensión agrícola.

Otro problema de orden estructural es la implementación de nuevas políticas públicas, que pocas veces atienden la formación, aún menos la de educadores de jóvenes y adultos.

En el caso de México, la propuesta de educación de personas jóvenes y adultas quedó adscrita al Consejo Nacional para la Vida y el Trabajo (CONEVyT), organismo que articula a las instituciones y estructuras formales que brindan este servicio; sin embargo, pocas instituciones formales atienden a las personas adultas. No obstante, muchas organizaciones no gubernamentales (ONG) y grupos comunitarios están trabajando como intermediarios entre las estructuras formales y los beneficiarios locales: Aun cuando las Organizaciones No Gubernamentales tienen problemas de financiamiento, juegan un papel muy importante en el proceso institucional para alfabetizar e impartir muchos elementos y contenidos sobre el desarrollo. Estos grupos intermediarios no formales, podrían convenir trabajos colegiados y asumir un rol de más larga duración e integrado con los objetivos de la educación de personas jóvenes y adultas.

Una necesidad prioritaria que surgió en la V Conferencia de Educación de Adultos es que los educadores de jóvenes y adultos deben ser capacitados para ofrecer formación a personas con discapacidad o a grupos de personas especiales, quienes por su condición son con frecuencia excluidos de la educación formal.

La Conferencia estableció que la formación debe realizarse en el mismo contexto en que habrán de desempeñarse y que estos deben ser pertenecer a esos grupos, por ejemplo, si hay que capacitar o formar a educadores de adultos sobre el SIDA o enseñar a poblaciones migrantes o personas indígenas, los educadores se deben ser parte de estos mismos grupos.

Pero hablar de formación de educadores de jóvenes y adultos, lo primero que hay que preguntarse es ¿qué es la formación? Al respecto, disponemos de diversas acepciones, las cuales pueden esquematizarse como sigue:

1. Conformer, “oferta de formación”, escuela de formadores, estudio, institución, tiempo de estudio, tiempo escolarizado, lugar fijo, normalización, Externalidad, formar “para”, entrenar..., “salvar”, formar a otro que todavía no es, relación desigual, mecanismo de control y recentralización.

2. Autoformación, aprendizaje permanente, colectivos de aprendizaje, entre pares, comunidad de práctica, integración entre la investigación y la formación, reflexión desde la práctica, recuperación de la experiencia, espacio de trabajo, en el tiempo, formación en movimiento.

En ambos casos hay muchas rupturas con la práctica. Cuando se plantea formar a un educador, lo que hay detrás es una concepción vertical y conductista donde alguien sabe y alguien no, formar como conformar, modelar como entrenar, hay una concepción externa con una idea salvadora con un planteo de formación como mecanismo de control, entonces se establece un lugar fijo, una institución fija, un horario estable con tiempo de estudio para memorizar, etc.

Pero luego, hay otra manera de hacer formación que se ha desarrollado a lo largo del tiempo, que tiene que ver con autoformación, con la responsabilidad individual, con formación en grupos, investigación, formación colectivos, una reflexión, un aprendizaje a partir de la práctica, donde se dan el tiempo y la formación es un movimiento no sólo en términos físicos sino también simbólicos.

La historia de la formación está dada como la decisión de los gobiernos y se da en torno a los elementos; crear la institucionalidad, crear las instituciones, crear la escuela normal en el siglo XIX, y se crea absolutamente, crear las condiciones, o sea, crear la mano de obra del sistema educativo para garantizar la conformación del sistema nacional.

En estos dos ejes se mueve la formación con un enfoque modernista; es decir, hay que formar maestros para que ellos, a su vez, modernicen y generen otra sociedad. Así, uno de los principales logros es la educación normal de cuatro años en lugar de tres con un visón de profesionalización y, más tarde el requisito de cursar la educación media superior para ingresar a la escuela normal, es decir se ha elevado a nivel universitario la formación de los maestros. En ese sentido, la formación se debate alrededor de tres ejes: la institución, el educador y el formador. Entonces, ese sistema puede ser cambiando como una secuencia lineal, la institución forma al formador, el formador forma al educador y este a los estudiantes, y entonces es una formación del sujeto desde la institución, o sea el sujeto como educador o educadora, olvida la idea del sujeto, y también hay un olvido que es el

proceso de aprendizaje que queda como un punto que no importa; es lo que se refiere al sistema de evaluación, que es el mismo que se tiene en la escuela.

En relación a los grandes cambios en formación, en los últimos veinte años se ha establecido a partir de un concepto de calidad, aun cuando dicho término viene de la administración como base de la eficiencia, más que pensarse en un beneficio social. En este sentido, se da una mirada al cambio como una visión de innovación, entre las que encontramos, en América Latina, la acreditación de la institución con lo que se cierran las normales del sector rural, procesos de descentralización, procesos de terciarización, concursos de proyectos de formación, con grandes inversiones, como pasa en Chile, formaciones masivas, como la del Instituto Nacional de Educación para los Adultos, formaciones centradas en disciplinas, formaciones diseñadas por el centro, como en el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, redes de universidades ejecutoras en algunos países, redes de instituciones de formación que intentan dar una formación continua que difícilmente se logra, y algunos otros esfuerzos. Realizados desde la escuela, como las redes de padres, redes de pares, colectivos docentes y con una lógica desde la racionalidad basada en estándares de desempeño. También desde la lógica de que la responsabilidad da como resultado que los maestros se debaten entre la calidad y el marco de reformas.

Sin duda, hay una formación tanto desde el Estado como desde la sociedad civil; sin embargo, la formación predominante es la del Estado, esto es, la formación es un monopolio del Estado, tanto la formación inicial como la formación en servicio, y aunque la formación ha saltado a las universidades, estas son universidades públicas. Luego, la formación ha estado concentrada en los distintos educadores del sistema educativo regular y se ha descuidado la formación de los educadores de personas jóvenes y adultas; esto nos dice el lugar desde donde se habla, se ha dado prioridad al aprendizaje individual y no el aprendizaje en grupo; finalmente una formación que está disociada del lugar de trabajo; las experiencias de formación en colectivos en la escuela son únicas y se dan en los sindicatos, en las universidades y eventualmente en los Ministerios de Educación, en Chile por ejemplo, pero siempre corren el riesgo de quedar neutralizadas por el Estado.



En los últimos años, la responsabilidad por resultado y los estándares de desempeño han adquirido una fuerza que no tenía en las propuestas anteriores y que tienen que ver con la idea en la racionalidad instrumental. Algo novedoso es el reciente proceso de descentralización en América Latina; además se empieza hablar cada vez más de perfiles de la formación inicial de la carrera de profesionales. Todo esto es semejante a lo que ocurre en los países desarrollados.

Por otro lado, ¿qué pasa con la formación de los educadores de personas jóvenes y adultas?, En primer lugar, no hay formación inicial especializada en muchos países, y sino improvisación, falta de tiempo y cursos discontinuos. Si preguntáramos ¿cuántas licenciaturas hay en educación de personas jóvenes y adultas?, encontraríamos muy pocas en toda América Latina; la oferta consiste, más bien en temas o módulos, pero en carreras.

Tenemos el ejemplo de carreras que se han cerrado, como sucedió con la licenciatura en Córdoba; finalmente se observa una falta de interés o de sensibilización en licenciaturas que forman directamente educadores de adultos; pero un gran debate se da en torno a cómo hay que hacerlo, porque “no hay mercado laboral” [o mejor dicho, no es bien remunerado]. Por ello, la decisión de formar generalistas, o decir, maestros que posteriormente se dirigen a una especialidad o posgrado. Aquí es necesario inquirir ¿dónde queda la práctica?

Es así como el educador de adultos se hace cuando está frente a un grupo que debe atender. Es el caso del Instituto Nacional de Educación para los Adultos, que opera con maestros de la comunidad que se forman en la práctica como voluntarios. En algunos países se sospecha de los maestros, pero en otros hay instituciones que los prefieren porque ya llevan habilidades; otras instituciones prefieren a los voluntarios porque el maestro llega prejuiciado con una visión teórica de la educación de adultos. Llega formado por la escuela tradicional; cuando en realidad la gente de la comunidad está formada por todos esos sistemas que hay a su alrededor.

Hay distintos, según Messina, caminos para ser educador de personas jóvenes y adultas:

- a) de maestros a educador jóvenes y adultas.

- b) El camino del voluntariado, que pueden ser jóvenes del servicio social, o la gente de la comunidad, como el caso del Instituto Nacional de Educación para los Adultos.
- c) El educador popular, donde hay claramente una visión política, una tarea totalmente distinta a la de los casos anteriores.
- d) Y hay un camino más al que pocos acceden; es el del joven que egresa de la educación media y accede a la Licenciatura en Educación de Adultos, o sea, que es su primera formación.

Las instituciones nacionales de formación inicial pueden ser universidades, institutos, escuelas normales que tengan alguna mención o alguna carrera en la educación de personas jóvenes y adultas; sin embargo, es muy interesante que aún en esas instituciones, la mención o la especialidad es marginal, no son instituciones, no hay universidades que hagan educación de personas jóvenes y adultas

Luego, hay instituciones gubernamentales que son ejecutoras de la educación de personas jóvenes y adultas por ejemplo el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, y que entonces como parte de sus programas ofrecen formación a sus educadores, y, el grueso de los recursos, por ejemplo en el caso del Instituto Nacional de Educación para los Adultos se gastan en materiales y la formación sigue teniendo un papel secundario, lo que urge es la puesta en marcha de un programa.

Algunos programas de educación, por ejemplo, los del Consejo Nacional de Fomento Educativo, que imparte educación a diferentes poblaciones objetivo, entre ellas los jóvenes, incluye como parte de este proyecto la formación de su personal de servicio. Otro más es el Centro Regional de Educación para América Latina y el Caribe, que tiene grandes ventajas, es un organismo internacional y es una institución que está concentrada en formar educadores de de personas jóvenes y adultas con un nivel de especialización.

La investigación y la sistematización siguen siendo anecdóticas o informales. Y una cosa más importante: el grupo de referencia del educador, igual que en el caso del maestro, no son los otros educadores de adultos, sino los mismos adultos con quienes trabaja en los círculos de estudio, en la escuela nocturna, entre otras, lo que implica un terrible

aislamiento tanto por la ausencia de programas de formación como de acompañamiento institucional.

Así, después de las consideraciones iniciales, la formación de educadores de personas jóvenes y adultas vive la siguiente problemática.

- Uno de los problemas que muchos países enfrentan es la falta de recursos, lo que se traduce en la asignación de reducidos presupuestos para la formación de educadores de Organizaciones No Gubernamentales personas jóvenes y adultas, por lo menos en las instituciones formales.
- Una limitada capacidad para formar a educadores de personas jóvenes y adultas, tanto en las instituciones formales como en las Organizaciones No Gubernamentales.
- Algunos educadores reciben formación, la mayor parte de ella, como transmisión de conocimiento, por lo que tiende a ser vertical y jerárquica.
- Muchas personas que trabajan en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas no se reconocen como educadores.
- La importancia y el significado de grupos intermediarios como las Organizaciones No Gubernamentales y los grupos comunitarios que jugaban este rol de mediación entre la estructura institucional formal y la población local.
- La formación de educadores se complejiza, pues la mayoría de los programas de formación que se imparten se relacionan con la educación básica, la educación popular, alfabetización, educación comunitaria y capacitación para el trabajo. Situación que refleja la prioridad de la educación de personas jóvenes y adultas en relación a la educación básica de adultos.
- Condiciones desiguales entre aquellas instituciones que cuentan con personal docente más estable a más largo plazo, las cuales no manifiestan ninguna

problemática y las instituciones que manifiestan tener problemas o debilidades por contar con personal voluntario.

- La responsabilidad del formador está ahí en la construcción de una institucionalidad en forma gradual para que consoliden a los educadores como sujetos y no como objetos de políticas.
- La formación de los educadores de personas jóvenes y adultas estaba muy desvinculada de los cambios que se han hechos en la formación docente en general.
- La educación de adultos es un campo prioritario y olvidado.
- La transformación es desde y con los educadores.
- Falta integrar formación y condiciones de trabajo, lo que se refleja en una carencia para integrar políticas de formación y políticas en términos de condiciones de trabajo.
- Hay varios tipos de educación de adultos; educación desde el Estado, educación desde la sociedad civil, y educación popular, aunque no en términos cuantitativos sino en términos de su presencia y de su sentido.
- Luego, la formación ha estado concentrada en los distintos educadores del sistema educativo regular y se ha descuidado la formación de los educadores de personas jóvenes y adultas.
- La manera de adjudicarle cosas a los educadores y delegar en ellos la responsabilidad, olvida para qué la formación, las condiciones de la formación, olvida las condiciones de trabajo y olvida también que se ha hablado de profesionalización como lo que él debe saber, como atribuyéndole una profesionalidad externa a alguien que no la tiene, y que esos marcos condicionan enormemente a este educador que ya la tiene.
- La existencia de varios discursos: facilitador, aprendizaje permanente, y sin embargo, no hay investigaciones y sistematización de la práctica de los educadores;

y si las hay, son pequeños grupos que intentan hacer algo, pero digamos algo de la asistencia pública que sea sistematizable y que sea relativamente frecuente.

- La investigación y la sistematización todavía siguen siendo algo anecdóticas o informales.
- La ausencia de programas de formación y la falta de creación institucional de grupos de aprendizaje provocan que el educador de personas jóvenes y adultas esté aislado.

Como se ha señalado, aún es arduo el camino por andar lo que le resta a la educación para jóvenes y adultos, pero en nuestro país, los esfuerzos se desarrollan en un marco de definición del perfil de los educadores o asesores que no sólo sean voluntarios y jóvenes que paralelamente concluyan su educación básica como sus alumnos adultos.

El trabajo educativo ha sido sombreado por la opacidad institucional y que ha sido víctima de los intereses y entusiasmos sexenales que aun cuando en la teoría señalan una cobertura del 100% de la demanda educativa, cabe preguntarse, ¿si esa demanda es real o es sólo la que manifiesta la población en condición económica para asistir a la escuela?

#### **4.1. Necesidades de formación de asesores de jóvenes y adultos del Instituto Nacional de Educación para los Adultos**

En la actualidad, la educación básica para personas jóvenes y adultas se dirige a cerca de 32.5 millones de personas<sup>340</sup> mayores de quince años que no han concluido la primaria o la secundaria por diversas razones; se ofrece a través de dos modalidades: escolarizada y abierta, La primera se caracteriza porque quienes la imparten son maestros normalistas, en tanto la segunda tiene su basamento en la solidaridad social, lo que implica una diversidad de educadores que como bien reconoce Messina 2003 “en este marco, se observan distintos caminos para ser educador de adultos:

- a) de maestro a educador de adultos;

---

<sup>340</sup> La cifra total se desglosa de la siguiente manera: sin secundaria completa 14.9 millones, 11.7 millones sin concluir la primaria y 5.9 que no saben leer y escribir (Poder Ejecutivo, 2001: 224). Aún no se ha fundamentado esta disminución tan rápida de las cifras, respecto a las de 1995, la cual resulta inexplicable.

- b) el camino del voluntario, jóvenes del servicio social, personas de la comunidad o personas que buscan un trabajo;
- c) el educador popular, que se inscribe en una opción definida políticamente;
- d) el joven que egresa de la educación media y accede a la Licenciatura en Educación de Adultos, o sea que es su primera formación.”<sup>341</sup>

En México, el voluntariado es en quien descansa mayormente los procesos de aprendizaje, y en menor medida en las demás opciones, de ahí que evidentemente la educación que se ofrece tiene deficiencias que inciden directamente en las expectativas de los destinatarios.

Si bien es cierto que los problemas para atender la población joven y adulta que carece de la educación básica va más allá de la formación de sus educadores, también es cierto que la formación de los encargados de ofrecer este tipo de educación constituye una problemática a la que poco se le presta atención, en comparación con las diferentes acciones que se instrumentan para la formación continua de los docentes del sistema escolarizado regular dirigido a la población infantil.

Lo anterior a pesar de que en varias investigaciones se demuestra la necesidad de formar a los educadores que trabajan con la población joven y adulta, esto es, a los promotores sociales, capacitadores, asesores de sistemas abiertos y a distancia y profesores de educación básica, entre otras figuras, esto en virtud de que se reconoce que ellos son quienes impulsan, promueven, facilitan, apoyan y acompañan los procesos educativos de áreas como la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, la promoción de la cultura y el fortalecimiento de la identidad, así como la organización y la participación democrática; y sin embargo, son pocas, y en algunas áreas, nulas las acciones que se emprenden para prepararlos, pues frente a la importancia de su labor los educadores, en general, tienen niveles de escolaridad bajos y carecen de formación específica sobre este campo educativo.

---

<sup>341</sup> Messina Graciela (2003) Encuentro latinoamericano Formadores de Educadores de Personas Jóvenes y Adultas en el CREFAL...

Ahora bien, en el caso de la educación básica para personas jóvenes y adultas, la formación de los educadores adquiere relevancia, no sólo por la elevada demanda potencial, sino también porque ante los cambios vertiginosos de la sociedad se diseñan currículos nuevos que tratan de responder a los nuevos retos que demandan de personal capaz de dirigir procesos educativos en el sistema abierto desde la perspectiva de aprender para la vida.

Sin embargo, parece no ser vista esta situación, pues en los últimos veinte años se observan grandes esfuerzos por concentrar educadores del sistema regular y brindarles una formación continua, entre tanto se descuida la formación de quienes trabajan con la población joven y adulta pese a que su origen puede ser de disciplinas diferentes a la educación o a las ciencias sociales.

Reconocer la necesidad de formación de los educadores de adultos e instrumentar políticas tendientes a satisfacerlas implica necesariamente hablar de la profesionalización del servicio educativo, como bien señalan Schmelkes y Kalman;<sup>342</sup> por otro lado, se requiere concientizar que la profesionalización es fundamental para promover una educación básica de las personas jóvenes y adultas que promueva aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, que constituyen los cuatro pilares de la educación<sup>343</sup>. Al respecto, Freire nos recuerda “... debemos asumir con honradez nuestra tarea docente, para lo cual nuestra formación tiene que ser considerada rigurosamente.”<sup>344</sup>

Cabe destacar, que en diversos foros<sup>345</sup>, encuentros e investigaciones, se argumenta reiteradamente que la formación no sólo es demanda y necesidad de los educadores, sino

---

<sup>342</sup> SCHMELKES, Sylvia y Judith Kalman. *La educación de adultos: estado del arte*. Centro de Estudios Educativos. México, 1994.

<sup>343</sup> DELORS, Jacques, et al. *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio. Ediciones UNESCO, París, Francia, 1996, p34

<sup>344</sup> FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, 4ª. Ed., México, 1998, p 52

<sup>345</sup> Los foros se realizaron en la década de los noventa y fueron:

- Foro Nacional *Las Políticas y las Prácticas Educativas con la Población Adulta en el México de Hoy*. Mesa de Educación Básica de Adultos. Universidad Pedagógica Nacional 23 ponencias y 70 participantes, hubo 3 mesas más. México D.F., 17 y 18 de noviembre de 1994.
- Foro Nacional *Retos y Perspectivas de la Educación de Adultos en México*. Mesa de Educación Básica de Adultos: Universidad Pedagógica Nacional. 31 ponencias y 170 participantes. México D.F., 13-15 de noviembre de 1995.
- Foro Nacional *La Educación de las Personas Jóvenes y Adultas para el Siglo XXI*. Mesa La Alfabetización y la Educación Básica: Derechos Universales: 2 ponencias y 13 participantes. México D.F. INEA - CEEAL - UPN 10 de septiembre de 1996.
- El encuentro Latinoamericano

que además, a ellos se les exige que se formen, sin que existan ofertas educativas acordes a sus necesidades.<sup>346</sup>

Pareciera evidente y clara la necesidad de formar educadores para la educación básica de adultos, no obstante, con la voluntad no basta para promover procesos de aprendizaje; responder a este reto implica reconocer una serie de interrogantes, mismas que si bien no son las preguntas centrales de esta investigación, nos permiten reflexionar sobre esta problemática:

Formar a un educador en educación básica de personas jóvenes y adultas ¿para qué?, ¿desde qué perspectiva se debe formar?, ¿cómo se refleja la falta de formación en la práctica educativa?, ¿quiénes son los educadores de la educación básica para jóvenes y adultos?, ¿cuáles son las necesidades de formación de un educador de educación básica de personas jóvenes y adultas?, ¿las competencias pedagógicas son las únicas que se deben desarrollar en los educadores de la educación básica de personas jóvenes y adultas?, ¿el educador de la educación básica de personas jóvenes y adultas requiere de un educador con una formación similar o igual a la de un docente de primaria y secundaria?, ¿cuáles son los límites entre el educador de la educación básica para personas jóvenes y adultas y el docente de la educación básica escolarizada?

No cabe duda, estas preguntas nos llevan a revisar los planteamientos generales de la educación básica para jóvenes y adultos, sobre todo en lo que concierne a su pilar fundamental; la solidaridad social planteado por la Ley General de Educación en su artículo 43, ya que este postulado deja implícito que con buena voluntad se puede trabajar en este campo sin tomar en cuenta toda la complejidad de los procesos educativos con personas jóvenes y adultas y sin reconocer los limitados resultados obtenidos, tanto cuantitativa como cualitativamente a lo largo de la historia de nuestra nación. Este planteamiento no deja de reconocer el valor que tiene la colaboración de diversos sectores de la población en esta tarea educativa, sino que destaca la necesidad de brindar a los educadores formación

---

<sup>346</sup> CAMPERO Carmen. "Presente y Futuro de la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXI, 3er. Semestre 2001, Num. 3. Centro de Estudios Educativos. México D.F 2003.



específica en este campo educativo y buscar estrategias para mejorar sus condiciones de trabajo.

Ofrecer alternativas relevantes de formación requiere identificar las principales necesidades de formación, conocer los perfiles de los educadores de personas jóvenes y adultas, sus condiciones de desarrollo, los recursos con los que cuentan, sus niveles de escolaridad, etc., pues sólo a partir de ello será posible construir propuestas viables y pertinentes que coadyuven a elevar la calidad de la educación básica para jóvenes y adultos.

Es así pues resulta impostergable impulsar políticas y programas que atiendan integralmente las necesidades de los educadores de personas jóvenes y adultas, considerando su formación inicial y continua, así como sus condiciones laborales y de trabajo, a fin de avanzar en su profesionalización, ya que ambos aspectos guardan estrecha interrelación en el logro de las finalidades educativas. Cabe señalar que el planteamiento anterior coincide con el inciso 20 del Plan de Acción de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V)<sup>347</sup>.

Por otro lado, si bien es cierto que en diversas investigaciones se alude a la carencia de formación de los educadores de personas jóvenes y adultas, también es cierto que la formación como objeto de estudio es muy reciente, pues entre 1993 y 2004 solamente se produjeron doce investigaciones sobre formación de educadores, mismas que tienden a contribuir a la construcción de la educación de personas jóvenes y adultos como campo, de ahí la importancia de esta investigación, pues tiene la finalidad de aportar elementos que coadyuven al desarrollo de propuestas de formación pertinentes, al mismo tiempo que aporta elementos teóricos al debate de la formación.

Las principales preguntas que guiaron el desarrollo de la investigación son: ¿Cuáles son las principales características de los educadores que desarrollan el programa nacional de Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas?. ¿Cuál es la concepción de educador que subyace en las personas que dirigen los procesos educativos en la Educación Básica

---

<sup>347</sup> El inciso 20 del Plan de Acción destaca la necesidad de elaborar "...políticas y adoptando medidas para mejorar la contratación, la formación inicial y el empleo, las condiciones de trabajo y la remuneración del personal que trabaja en programas y actividades de educación de jóvenes y adultos, a fin de garantizar la calidad y estabilidad, teniendo también en cuenta el contenido y la metodología de la formación..." (UNESCO, 1997: 28).

para Personas Jóvenes y Adultas?. ¿Cuáles son las necesidades de formación de los educadores que se desprenden del programa nacional de la Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas dirigido a personas mayores de 15 años?. ¿Con qué formación específica cuentan los educadores de la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas?. ¿En qué modalidad(es) educativa(s) –presencial, a distancia, bimodal, por Internet u otros medios– se ofrecen los programas, proyectos o acciones de formación para educadores de la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas?. ¿Qué necesidades de formación manifiestan los educadores de la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas a partir de su práctica educativa?. ¿Hacia dónde se debe orientar la formación de educadores de la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas según las autoridades educativas y los propios educadores del Instituto Nacional de Educación para los Adultos?

Las preguntas anteriores condujeron a la necesidad de identificar las necesidades de formación de los educadores del programa nacional de Educación Básica para las Personas jóvenes y adultas, para lo cual se eligieron dos estados del país: Guerrero y Nuevo León; el primero pertenece al grupo de las entidades con mayor índices de analfabetismo en tanto el segundo se ubica en el grupo cuyos índices son menores que 4%, según el Consejo Nacional de Población. Con dicho diagnóstico se busco conocer el perfil de quienes dirigen los procesos de Educación Básica para Personas Jóvenes y de Adultas en el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, recoger y analizar sus necesidades de formación en función de los programas sustantivos: alfabetización, primaria y secundaria, revisar las concepciones que subyacen en su discurso en la acción educativa, entre otras. Ello permitió proponer líneas generales que incidan en las políticas públicas para la construcción de programas de la formación de los educadores de la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas.

Ciertamente, el nivel de prioridad atribuido al campo se refleja en los insuficientes estudios o investigaciones que hay en comparación con los generados en otros niveles del sistema educativo. Pero, ¿por qué fue importante realizar una investigación sobre las necesidades de la formación de educadores de la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adulta? La respuesta a esta pregunta, presenta diversas aristas.

Una de ellas es la situación actual de nuestro país de la Educación Básica de Persona Jóvenes y Adultas de nuestro país, la cual enfrenta, entre otros, los siguientes retos :

1. diseñar currículos integrales, diversificados y flexibles de educación básica que realmente respondan a las necesidades e intereses de las personas jóvenes y adultas, así como formas de operación de los mismos para dar respuesta real a la demanda de este tipo de educación calculada en 32.5 millones de personas, así como formar a los profesionales capaces de llevarlos a cabo.
2. Incorporar a miles de jóvenes a los sistemas informales de educación así como al mercado de trabajo, requiere de profesionales que les faciliten procesos de aprendizaje significativos de acuerdo a sus contextos.
3. La necesidad de una mayor organización y participación ciudadana de los diversos grupos sociales para gestionar el mejoramiento de sus condiciones de vida, para defender sus derechos, así como para impulsar procesos democráticos en las diferentes esferas de la vida cotidiana;
4. Ofrecer un servicio de calidad con presupuestos reducidos.

Otra arista, es la perspectiva de los propios educadores que demandan una formación para:

- a) Favorecer procesos de aprendizaje significativos a la población que atiende.
- b) Fortalecer los valores y la identidad de los educandos.
- c) Mejorar sus condiciones de vida y laborales.
- d) Construir su identidad social como educador.
- e) Profesionalizar la educación básica de adultos.
- f) Capacitar a los trabajadores del campo de manera que puedan hacer frente a los cambios productivos y laborales.
- g) Mejorar su calidad de vida.

Desde la perspectiva los educandos:

- a) Obtener conocimientos que les permitan mejorar su calidad de vida.
- b) Insertarse en los procesos productivos con más y mejores elementos.
- c) Concluir su educación básica con calidad.

Finalmente, la necesidad de consolidar la educación de las personas jóvenes y adultas como campo de estudio enfrenta problemas como:

- a) Ausencia de promoción de la investigación en el campo en general y de la formación en particular.
- b) Pocas instituciones promueven la investigación en este campo.
- c) Desconocimiento de las prácticas educativas que se dan en el campo.
- d) Reducidos presupuestos para investigación.
- e) Desconocimiento de los perfiles de los educadores.

## Capítulo 5. Metodología de trabajo.

### 5.1. Principales indicadores de contexto del Estado de Guerrero

El estado de Guerrero tiene una extensión territorial de 63,621 km, lo que lo coloca en el lugar 14 por extensión territorial respecto a los demás estados de la República. El estado de Guerrero<sup>348</sup> representa el 3.3 por ciento de la superficie del país. Para efectos de administración política, se encuentra dividido en 81 municipios y en siete regiones, espacios donde radican 3, 115,202 de habitantes, cantidad que lo ubica en el lugar doce por el tamaño de la población, de la cual el 58 % corresponden al área urbana y el 48% se asienta en áreas rurales. Estos datos perfilan a la entidad.

Colinda al norte con los estados de Michoacán, México, Morelos y Puebla; al este con Puebla y Oaxaca; al sur con Oaxaca y el Océano Pacífico, y al oeste con el Océano Pacífico y Michoacán.



#### 5.1.1 Contexto político y económico

Solo el 38,5 % disfruta de agua entubada, 67,4 % de drenaje y el 93.1% de luz eléctrica; la mayor cantidad de servicios se localizan en las áreas urbanas. 14 de cada cien habitantes habla uno de las cuatro lenguas indígenas, concentrándose los hablantes de lenguas

---

<sup>348</sup> Estado de Guerrero (mayo de 2009). Monografía. En: <http://www.aregional.com/doc/pdf/guerrero.pdf> Consultada el 22 de octubre de 2010.

principalmente en el área rural; 4 de cada cien no hablan español y su interacción oral la realizan en lengua indígena.

Guerrero presenta un alto grado de marginalidad pues ocupa la posición número uno en relación a los 32 estados de la república mexicana, es decir, sus índices de marginalidad/pobreza se encuentran dentro de la categoría de muy alta, lo que expresa los niveles de satisfacción en salud, alimentación, educación y expectativas de desarrollo humano y social. De sus 81 municipios, 37 padecen grado de marginación “muy alto”, 36 “alto”; sólo tres “medio” y cinco “bajo”. Ni uno sólo puede considerarse con un nivel de marginación “muy bajo”<sup>349</sup>.

Nuevamente son las urbes donde se localiza el mayor desarrollo, en este caso en Acapulco, Chilpancingo, Iguala; las zonas rurales son los espacios que presentan el mayor grado de marginación.

A pesar de sus recursos naturales, el Estado se caracteriza por fundamentar su desarrollo en los servicios turísticos, rubro al que pertenece 80.3% de las actividades económicas que dan sustento financiero al Estado, desglosado de la siguiente manera:

<b>Cuadro 11. Actividades económicas</b>	
<i>Servicios comunales, sociales y personales</i>	28.6%
<i>Comercio, restaurantes y hoteles</i>	26.2%
<i>Servicio financieros, seguros, actividades inmobiliarias y de alquiler</i>	13.4%
<i>Transporte, almacenaje y comunicaciones</i>	12.1
<b>Total</b>	<b>80.3</b>

Estos datos muestran de manera clara, dónde se centra la percepción y la proyección económica del desarrollo. Por otro lado, la actividad industrial, agropecuaria y pesquera apenas alcanzan en conjunto 11.9 % a pesar de contar con 485 kilómetros de litorales, lo que por sí mismo representa un potencial pesquero como actividad económica, sin embargo esta actividad sólo abastece el mercado local y da sustento a miles de personas vinculadas

<sup>349</sup> Camacho Zóimo y Hernández Julio Cesar. Revista Contralínea. Marzo 2007. En [www.contralínea.com.mx/archivo/2007/marzo2/htm/pobreza-Extrema](http://www.contralínea.com.mx/archivo/2007/marzo2/htm/pobreza-Extrema) Consultada el 5 de septiembre de 2010.

a las actividades agropecuarias y pesqueras de autosubsistencia. El siguiente cuadro 12, ofrece datos al respecto:

Cuadro 12. Otras actividades económicas	
<i>Industria manufacturera Dentro de ésta, destaca la fabricación de productos metálicos, maquinaria y equipo.</i>	6.1%
<i>Agropecuaria, silvicultura y pesca</i>	5.8%
<i>Electricidad, gas y agua</i>	4.4%
<i>Minería</i>	0.3%
<i>Servicios Bancarios Imputados</i>	-0.3%

En relación a la economía mundial, el estado de Guerrero se encuentra a la par de Irán en la posición 101 de 177 países; su índice de desarrollo es 0.730, muy por debajo del promedio de nuestro país, situado en el lugar 53 con un índice de desarrollo de 0.802<sup>350</sup>. Sólo como un dato comparativo y a pesar de la desastrosa situación económica, política y social del Estado, en un estudio comparativo elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), los últimos lugares los ocupan Níger y Sierra Leona, cuyos índices de desarrollo humano apenas alcanzan 0.292 y 0.273 respectivamente.

Guerrero fue uno de los primeros estados de nuestro país en convertirse en un polo de desarrollo turístico merced al atractivo turístico del mundialmente conocido puerto de Acapulco, lugar para vacacionar y “divertirse”. Sin embargo, esta actividad signó su destino económico, pues a pesar de poseer potencial minero, pesquero, forestal, se ha privilegiado la actividad turística a tal grado que en el año “2004 la inversión turística privada en el país fue de 2,394 millones de dólares, de los cuales en Guerrero se invirtió 18.6 %, superado sólo por Quintana Roo con tres décimas de puntos porcentuales; sin embargo para Julio de 2005 Guerrero ocupaba el primer lugar con 724 millones, que representan 34.3% del total nacional.”<sup>351</sup>

<sup>350</sup> Datos tomados del documento “ Informe sobre desarrollo humano, México 2004” cap. I, “ Desarrollo humano y libertad” consultado el 14 de marzo del 2008 En: saul.nueve.com.mx/informes/imagenes/03%20-%20Capitulo%201.pdf

<sup>351</sup> Plan Estatal de Desarrollo 2005-2011- Estado de Guerrero

### 5.1.2. Contexto educativo

El promedio de escolaridad alcanzado en el estado es 6.8 *versus* 8.1 promedio nacional. Dicho porcentaje expresa el rezago educativo en los diferentes niveles. Así, tenemos que de cada 100 personas, 19 no han cursado algún grado educativo, por lo tanto, no saben leer ni escribir, 13 no han terminado la primaria y 21 carecen de estudios de nivel secundaria.<sup>352</sup> ¿Qué significan estas cifras? Que en el estado 386, 679 personas son analfabetas. Estos datos colocan a Guerrero en el quinto lugar en rezago educativo y en el segundo en analfabetismo<sup>353</sup>. En este último rubro, Guerrero se encuentra muy por debajo de la media nacional que 12 y el estado se ubica entre los 16 y 18 puntos a la par que otros estados del sur.<sup>354</sup>

Cochoapa el Grande, Tlacoachistlahuaca, Alcozauca de Guerrero y Metlatónoc son los municipios con lo que las autoridades denominan “mayor rezago educativo”, donde hay más jóvenes sin ningún grado de escolaridad, con 51.3, 35.8, 34.2 y 29.3 respectivamente<sup>355</sup>. La diferencia entre una zona urbana como Chilpancingo y una rural como Metlatónoc arroja una diferencia educativa de 50.9 puntos porcentuales.<sup>356</sup>

Ante esta situación, las líneas generales para enfrentar la problemática con miras a resolverla sabiendo que, apunta la directora del Instituto de Educación para Jóvenes y Adultos de Guerrero, “no hay recetas únicas para combatir el rezago educativo y que es necesario proporcionar una alfabetización funcional y una educación básica de calidad, más allá del carácter compensatorio que se le ha atribuido a la educación de adultos<sup>357</sup>” es necesario desarrollar diez estrategias de política pública:

---

<sup>352</sup> Ruiz Massieu, Marisela (2007). Directora General del Instituto de Educación para los Adultos Guerrero. Ponencia “Atención al rezago, acceso, Permanencia y Continuidad” presentada al Foro CONEVyT-INEA 2007 denominado “Educación continua para la vida y el trabajo” Mesa 2 Alfabetización y educación básica

<sup>353</sup> [www.guerrero.gob.mx/coserjeiajuridica](http://www.guerrero.gob.mx/coserjeiajuridica)

<sup>354</sup> Ruiz Massieu, Marisela (2008). En: Diario de Guerrero.com

<sup>355</sup> Giles Citlali. “Jóvenes indígenas, marginados de la educación, revela estudio de la UNESCO” La Jomada de Guerrero. 19 de Febrero del 2008

<sup>356</sup> Capítulo II, Pobreza y marginación en la vertiente del pacífico, producto importante de la deficiencia educativa.

<sup>357</sup>. Op. Cit. Ruiz Massieu (2008)



- Construir un modelo que, a partir de las características propias del rezago educativo en la entidad, ofrezca respuestas educativas pertinentes y de calidad.
- Modelo que deberá contar con la participación amplia de los tres niveles de gobierno y de la sociedad en su conjunto.
- En esta alianza, el sistema escolarizado deberá adquirir mayor eficacia en la gestión escolar, elevando los indicadores de cobertura, y disminuyendo los de abandono y reprobación.
- Vincular la educación básica de jóvenes y adultos a los programas y proyectos de desarrollo social.
- Destinar y movilizar mayores recursos económicos, sociales y humanos para esta gran tarea.
- Involucrar a todo el sistema educativo y a los H Ayuntamientos constitucionales en el combate al rezago educativo.
- Construir modelos de seguimiento, evaluación y formación integrales que permitan retroalimentar la toma de decisiones oportunamente y garanticen un servicio de calidad.
- Promulgar Decretos y otros recursos jurídicos (como una Ley Estatal de Educación de Jóvenes y Adultos) que posibiliten la participación plena de los estudiantes de los niveles de educación media superior y superior social, del magisterio en su conjunto y de la infraestructura de la entidad.
- Establecer los acuerdos necesarios con la Coordinación Estatal del Programa Desarrollo Humano, Oportunidades, a efecto de que las nuevas titulares beneficiarias y familiares se sumen a la alfabetización y a la educación básica de los jóvenes y adultos en Rezago Educativo
- Movilizar recursos para poder elaborar e imprimir los materiales del modelo específico para atender a la población indígena de la entidad.

### 5.1.3 El INEA en la entidad

De los diez puntos expuestos como estrategia y prioridades de acción para reducir el rezago educativo, solo el primero y séptimo, que no son de corto plazo, tienen una connotación eminentemente pedagógica además de política: “Construir un modelo de atención a partir de las características propias del rezago educativo en la entidad...” acompañado con su necesaria contraparte de “Construir modelos de seguimiento, evaluación y formación integrales...”

Los otros ocho puntos, aun cuando tienen una estrecha relación, son de política, más que de acción pedagógica. Sin embargo, un mes después de expuestas las prioridades del Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos de Guerrero, estas cobraron relevancia al ser aprobado por el Gobernador un acuerdo por el cual se crea el programa “Jóvenes educadores por un Guerrero mejor” que si bien tiene a la Secretaría de Educación del estado como instancia rectora, el Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos de Guerrero juega un papel de primordial importancia, pues se convierte en la figura sustantiva del programa, además de que se cubren seis de los diez puntos anotados como prioridades, siendo el primero y del cual se derivan los demás, “Promulgar decretos y otros recursos jurídicos...”, el acuerdo que crea el programa “Jóvenes educadores por un Guerrero mejor” por medio del cual:

“se instruye a las instituciones educativas de nivel medio y superior y aquellas de nivel superior orientadas a la educación, para que el servicio social y práctica profesionales de los alumnos se realicen a través de la dependencias que tienen a su cargo la educación básica para los adultos en el estado de Guerrero, coordinados por la Secretaría de Educación como órgano rector.”<sup>358</sup>

El carácter sustantivo que asume Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos de Guerrero se lo otorga el propio marco jurídico del acuerdo a través de su artículo tercero, el cual le asigna las siguientes atribuciones.

I. Coordinar la participación interinstitucional en la operación y seguimiento...

---

<sup>358</sup> En: <http://www.guerrero.gob.mx/coserjeriajuridica> Consultada el 10 de agosto de 2010.

- II. Planear y definir de manera conjunta las metas...
- III. Convocar acciones a nivel estatal y local para promover los servicios educativos
- IV. Organizar la participación voluntaria de jóvenes y adultos
- V. Administrar y ejercer con transparencia el presupuesto asignado
- VI. Acreditar y certificar de acuerdo a las normas de registro
- VII. Desarrollar proceso de formación para el personal docente y figuras solidarias
- VIII. Elaborar contenidos y materiales regionales de acuerdo a las necesidades de la población objetivo y
- IX. Integrar y operar con transparencia el sistema automatizado de seguimiento y acreditación (SASA) y el sistema estatal de información<sup>13</sup>

El Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos de Guerrero IEEJAD se convierte en la parte sustantiva del programa, pues además, ha planteado que:

“85 mil personas serán instruidas a través del proyecto en el periodo 2007-2010; se aplicará en 44 municipios caracterizados por mayor índice de marginación; participarán 14 mil 142 estudiantes para disminuir 5.6 puntos porcentuales el índice de analfabetismo, aunado a la continuidad de primaria y secundaria.”<sup>359</sup>

Con anterioridad, la Secretaría de Educación del estado, como una medida de acción preventiva y de combate al rezago educativo implementó el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), dirigiéndose a la población infantil más desprotegida ubicada principalmente en el medio rural y que se encuentra ligada a los centros de educación oficial. La atención se realiza mediante acciones no escolarizadas que, sin embargo, tienen la intención de reforzar la eficiencia escolar.

Según reporta el segundo anuario estadístico de educación del estado, durante el ciclo escolar 2005-2006 se llevó a cabo una cruzada de alfabetización, denominada “Ignacio Manuel Altamirano” (CEAIMA), que funcionaba como un programa especial con estructura y financiamiento propio; mediante este programa y a la par con el Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos de Guerrero y los Centros de Educación

---

<sup>359</sup> Diario 21. Iguala, Guerrero. 23 de octubre de 2007 [www.diario21.com.mx](http://www.diario21.com.mx)

Básica para Adultos se logró durante el ciclo 2005-2006 la alfabetización “de 5,025 personas”.<sup>360</sup>

El presupuesto asignado por la federación al estado de Guerrero ha ido en aumento, lo mismo ha sucedido con los recursos destinados a educación y más particularmente al Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos de Guerrero, es decir, lo destinado a la educación de jóvenes y adultos, lo que se muestra en el siguiente cuadro 13:

<b>Cuadro 13 Presupuesto</b>						
<b>Año</b>	<b>Presupuesto Estatal (en miles)</b>	<b>%</b>	<b>Secretaría de educación (en miles)</b>	<b>%</b>	<b>IEEJAG (en pesos)</b>	<b>%</b>
2006	24,368,000		8,928,465.1		50,028,649	
2007	25,800,200	+ 5.8	9,565,500	+ 7.1	61,675,085	+ 23.2

Es significativo que la partida destinada al Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos de Guerrero haya aumentado en 23.2 %, ya que es un rubro que por lo regular se considera marginalmente en el momento de distribuir el presupuesto; en esta ocasión recibió un aumento importante, por lo que 2007 debió reflejarse en avances importantes.

De acuerdo a los datos, tenemos que son tres las instancias que institucionalmente atienden la educación de la población de jóvenes y adultos: el Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos de Guerrero, los Centros de Educación Básica para Adultos, el Sistema de Educación a Distancia y, en menor proporción, las Misiones Culturales, además de los programas coyunturales como la “Cruzada Estatal de Alfabetización Ignacio Manuel Altamirano” y el programa interinstitucional “Jóvenes educadores por un Guerrero mejor”, además de las misiones culturales, que ofrecen capacitación en manualidades, oficios y alfabetización cuando lo requieren los usuarios.

La diferencia básica entre las tres instituciones que atienden a la población joven y adulta radica en que son fundamentalmente urbanos, mantienen un personal sindicalizado y atienden en un horario específico, esto es vespertino. Sus locales son fijos en su mayoría y

<sup>360</sup> Segundo anuario estadístico de educación del Estado de Guerrero

corresponden a la infraestructura de escuelas primarias y secundarias que “atienden” en la tarde.

La efectividad de los Centros de Educación Básica para Adultos queda un tanto evidenciada a partir de los datos que se presentan en el Segundo Anuario Estadístico de Educación del Estado de Guerrero, correspondientes al ciclo 2005-2006 y que se exponen en el siguiente cuadro 14:

<b>Cuadro 14. Datos de alfabetización en Guerrero</b>		
<b>Institución</b>	<b>Alfabetizados</b>	<b>Porcentaje de logro</b>
<b>CEAIMA</b>	2,535	48.5
<b>IEEJAG</b>	2,439	46.7
<b>CEBA</b>	251	4.8
<b>Total</b>	<b>5,225</b>	<b>100</b>

Si bien los datos son elocuentes, es necesario tomar en cuenta que existen otras variables que no se reportan y que podrían influir, como son el número de centros por institución, el número de asesores, los materiales, las campañas. Lo que es sabido, y ya se expuso, es que los CEBA tienen un área de influencia fundamentalmente urbana, una modalidad que opera con rigidez (centros, horas-clase, docentes), lo que puede ser una limitante para el acceso de la población.

La institución estatal homóloga del Instituto Nacional de Educación para los Adultos en la entidad es el Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos de Guerrero el cual se encuentra organizado en once coordinaciones de zona, mismas que son atendidas por un coordinador de zona, quien tiene a su cargo, además del personal administrativo, un cuerpo técnico docente, el cual a su vez, tienen la función de coordinar la actividad de un grupo de asesores, conocidas al interior del Instituto Nacional de Educación para los Adultos como figuras solidarias, figuras que atienden a las personas en los puntos de encuentro, plazas comunitarias y círculos de estudio.

Este esfuerzo se ha visto reflejado en las siguientes cifras, del cuadro 15, relativas a la población de jóvenes y adultos atendida en los años 2006 y 2007.

<b>Cuadro 15. Población atendida</b>						
<b>Nivel</b>	<b>2006</b>			<b>2007</b>		
Alfabetización	16,959	472	2.7%	11,065	942	8.5%
Primaria	3,379	516	15.2	5,921	637	5.3
Secundaria	10,867	909	8.3	11,885	1,195	10
<b>Total</b>	<b>31,205</b>	<b>1,897</b>	<b>6%</b>	<b>28,871</b>	<b>2,774<sup>b</sup></b>	<b>9.6%</b>

Fuente: Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos de Guerrero

El Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos de Guerrero señala un aumento en la eficiencia terminal en general que pasó de 6 % en 2006 a 9.6 % en el siguiente año, como se muestra en el cuadro 16:

<b>Cuadro 16. Eficiencia terminal</b>			
<b>Categorías</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>Diferencia</b>
Círculos de estudio	2,834	2,874	1.4%
Técnicos docentes	162	162	0
Asesores	2,145	2,237	4.2%
Plazas comunitarias	73	84	12%
Puntos de encuentro	339	400	17.9%

En el lapso 2006-2007, se logró incorporar a 92 asesores más, lo que representa un crecimiento del 4.2% respecto al año anterior. Esto implicaría que los programas de formación fueran los de mayor relevancia, sin embargo, y de acuerdo a los diez puntos de política educativa respecto de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas enunciados por la directora del Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos de Guerrero, sólo uno esboza la formación, es decir, menos del 10% de las prioridades educativas se canaliza hacia la formación enunciadas como:

“Construir modelos de seguimiento, evaluación y de formación “integrantes” que permitan retroalimentar la toma de decisiones oportunamente y garanticen un servicio educativo de calidad”

#### **5.1.4 Formación de figuras operativas**

Los ejes centrales de la formación están sustentados en los programas generados a nivel central, es decir, en el Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos de Guerrero, y si bien sus Programas Operativos Anuales son planificados de acuerdo a los tiempos y momentos locales, no deja de observarse que hay poca elaboración formativa desde su perspectiva, tal vez por ello el primer punto de las prioridades enunciadas por la Directora del Instituto Estatal de Educación para Jóvenes y Adultos de Guerrero sea “Construir un modelo de atención que a partir de las características propias del rezago educativo en la entidad, ofrezca respuestas educativas pertinentes y de calidad”

De acuerdo al informe del trimestre octubre-diciembre del 2007 sobre formación, tenemos que de diez eventos realizados, dos fueron de inducción, siete de formación inicial y uno de actualización, todos con una duración de 16 horas a excepción del efectuado en Chilapa, cuya duración fue 34 horas.

Los eventos de formación se dirigieron a 168 personas, todas ellas dentro del esquema de figuras operativas de tres distintos perfiles: 15 técnicos de apoyo, 143 asesores y 10 técnicos.

El informe da pie a conjeturas tales como que los eventos de formación presentan mucha disparidad entre sí; algunos de ellos son un mismo curso en cuanto a contenido que se dirige a cuatro personas, mientras que en otro asistieron 30 personas, lo que implica que el evento es dispar, fundamentalmente en su dinámica. Por otro lado, pareciera que los eventos se reportan más por cumplir las metas que por necesidades de formación real, pues el evento de los días 27 y 28 de octubre se presenta en el informe como si fueran dos eventos, en uno participaron cuatro asesores y en otro diez técnicos, pese a que el evento se realizó en el mismo lugar, esto es, en la comisaría municipal de la Palma teniendo cada curso 16 horas de duración, lo que de alguna manera parecería contraproducente, no sólo por el tiempo invertido, sino porque los procesos de formación grupal, siempre serán mejores con un grupo mediano de participantes, aunque los contenidos sean los mismos.

<b>Cuadro 17. Personal Formado y actualizado, Trimestre Octubre-Diciembre 2007</b>						
<b>No.</b>	<b>Evento</b>	<b>Formación</b>	<b>hrs</b>	<b>Fecha</b>	<b>Lugar</b>	<b>Figuras</b>
1	<b>Inducción</b>	Inicial	16	27 y 28/09 . 2007	Sala de juntas coord. Z 1	8 apoy os téc.
2	<b>Inducción</b>	Inicial	16	3 y 4/10/07	Sala de juntas Zona	7 apoy os téc.
3	<b>Inicial</b>	Inicial, intermedia, Avanzada	16	13 y 14/10/07	Sec. Tec 45	12 asesores
4	<b>Inicial</b>	Ibid.	16	13 y 14/10/07	Restaurant "la palma"	26 asesores
5	<b>Inicial</b>	Ibid.	16	21 y 28/10 2007	Plaza común. "La Unión"	30 asesores
6	<b>Inicial</b>	Ibid.	34	13,28 y 29 /10/07	Microrregiones, 7,12, 13 de Chilapa	34 asesores
7	<b>Actualización</b>	Reforzamiento	16	13 y 22/10 2007	Microrregiones 12 y 15 de Chilapa	29 asesores
8	<b>Inicial</b>	Inicial, intermedia, Avanzada	16	13 y 14/10/07	Plaza común Km. 30	8 asesores
9	<b>Inicial</b>	Ibid.	16	26 Y 27/10 2007	Comisaria mpal. "la Palma	4 asesores
10	<b>Inicial</b>	Ibid.	16	26 Y 27/10 2007	Ibid.	8 técnicos

El hecho de que la finalidad principal sea cubrir metas y no a resolver necesidades, distorsiona la formación, pues ésta se torna forzosa y parte de la "necesidad" de la institución y no de la necesidad de la población, lo que redundará en una predisposición negativa por parte de los asistentes a los eventos, lográndose con ello un impacto menor en el ánimo del que se forma, olvidando que es la figura operativa denominada asesor el eslabón fundamental para abatir el rezago educativo, pues es él al final de cuentas, quien da la cara, quien enfrenta, quien atiende a los "rezagados".

Conviene recordar que en el caso de la educación de jóvenes y adultos:

*"Hay que inventar otra pedagogía... sobre la marcha, mediante la cooperación de los educandos de las clases populares, que son muy capaces de reconocer a sus*



*verdaderos amigos...para ello el maestro (asesor) debe estar totalmente convencido de que el educando necesita adquirir conocimientos”* <sup>361</sup> y no a la inversa.

Por otro lado, los logros sólo pueden medirse en términos de los resultados; para este fin tenemos que fueron iniciados o actualizados 168 figuras operativas. Los resultados de esta formación se verán en relación a los productos de eficiencia terminal de los educandos.

## **5.2 Estado de Nuevo León**

El estado de Nuevo León tiene un área de 64,210 km<sup>2</sup>, que representan 3.3% de la superficie del país. Colinda al norte con los estados de Coahuila y Tamaulipas; al sur, con San Luis Potosí y Tamaulipas, con el que comparte su límite por el Este. Coahuila, San Luis Potosí y Zacatecas por el oeste (en el vértice de los límites de los cuatro estados), El estado colinda al norte con Texas (EUA)<sup>362</sup> en la zona del condado Colombia...



### **5.2.1 Contexto político y económico**

La entidad tiene 4'199,292 habitantes, lo que la ubica en el lugar número ocho a nivel nacional. Debido a su desarrollo económico, principalmente en la región metropolitana, su índice de pobreza es muy bajo, pues ocupa el lugar 31 entre los estados de la República Mexicana.

---

<sup>361</sup> Lurcat, Liliane “El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria” Ed. GEDISA. Barcelona, España 1979.

<sup>362</sup> Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1998). Atlas de México SEP Educación Primaria. Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1997, México.

El nivel promedio de desarrollo alcanzado no es generalizable a todos los habitantes ni a todos los municipios. Nuevo León se organiza administrativa y políticamente en 51 municipios y siete regiones, “Tres municipios poseen un grado muy alto de nivel de vida; representan 5.8% de los municipios neoleoneses y conforman parte del Área Metropolitana de Monterrey; ellos son San Nicolás de Los Garza, San Pedro Garza García y Monterrey.”<sup>363</sup>

Por otro lado, “en grado de muy bajo nivel de vida, se encuentran tres municipios que representan igualmente 5.8% de las municipalidades, ellos son Doctor Arroyo, Rayones y Mier y Noriega”<sup>364</sup>, ubicadas en la región sur.

Las principales actividades económicas que sustentan la vida y el desarrollo del estado se encuentran repartidas en tres áreas;

- a) la industria manufacturera, en la que destaca la fabricación de productos metálicos, maquinaria y equipo; representa 22.5 % de la actividad económica.
- b) El comercio, restaurantes y hoteles; representan 21.1 %.
- c) Servicios personales, sociales y comunales; tienen una participación en la economía del 26.9 %.<sup>365</sup>

Estos tres sectores económicos representan 70.5 % de la economía estatal y son sus puntales. En contraste, las actividades agropecuarias, silvicultura y pesca apenas alcanzan 1.3 % de la actividad económica. Como consecuencia, la población urbana es 94 %, mientras que 6% se ubica en el medio rural.<sup>366</sup>

Po su promedio de desarrollo. El estado se ubica en el lugar 38 dentro de una lista comparativa de 177 países elaborada por el Programa de Naciones Unidas para el

---

<sup>363</sup> Cantú Martínez, Pedro y Gómez Guzmán, Luis G. (2000). Determinación del Nivel de Vida por Municipio en el Estado de Nuevo León, México. En: Rev. Salud Pública y Nutrición. VOL. 1, Numero 1. Enero-Marzo del. Coordinación General de Investigación, Facultad de Salud Pública y Nutrición (UANL). E-mail: pcantu@ccr.dsi.uanl.mx

<sup>364</sup> Ib

<sup>365</sup> INEGI. Sistema de Cuentas Nacionales de México. Producto Intemo Bruto por entidad Federativa 1999-2004. México. Edición 2006. Consultado el día 9 marzo 2008

<sup>366</sup> Ib.

Desarrollo. Según esta fuente, Nuevo León tiene el mismo nivel de desarrollo que la República de Hungría.

A pesar de ello y de que a nivel mundial se ubica sólo 30 lugares abajo de Estados Unidos, el promedio de desempleo registrado en la entidad durante en el año 2007 fue 4.6%, es decir, por encima de la media nacional: 3.9%.

Para enfrentar la problemática, la administración en turno planteó en su “Plan Estatal de Desarrollo 2004-2009” cinco lineamientos denominados “Proyectos Estratégicos para Transformar Nuevo León”, estos proyectos son:

1. Integración del proceso de desarrollo económico-regional de Nuevo León: el Noreste de México y Texas.
2. Consolidación de Monterrey como Ciudad Internacional del Conocimiento
3. Campaña intensiva de construcción de vivienda popular
4. Reestructuración y ampliación del sistema de transporte colectivo
5. Integración urbanística del Parque Fundidora con el Barrio Antiguo y la Macroplaza de Monterrey.<sup>367</sup>

Como se puede apreciar, cuatro de los cinco proyectos estratégicos tienen que ver con el área urbana o metropolitana, espacio donde se ubica el mayor desarrollo de la entidad, quedando fuera de la óptica la región sur, la menos desarrollada de la entidad y considerada en los parámetros de desarrollo dentro de la categoría “muy bajo”. Incluso, el primer proyecto estratégico que tiene que ver con “la integración del proceso de desarrollo económico-regional de Nuevo León, el Noreste y Texas, la región sur del estado quedaría lejos del proceso de integración.

### **5.2.2 El contexto educativo**

El promedio de escolaridad en el estado es 9.5 grados, colocándolo por encima de la media nacional que es 8.1, calificación que le da sustento al proyecto estratégico que busca consolidar a “Monterrey como Ciudad Internacional de Conocimiento”. A pesar de ello, 3 de cada cien personas del estado no saben leer ni escribir, lo que en números globales arroja

---

<sup>367</sup> [www.nl.gob.mx/pics/pages/plan\\_desarrollo.base/Capitulo4.pdf](http://www.nl.gob.mx/pics/pages/plan_desarrollo.base/Capitulo4.pdf)

la cantidad de 81,398 personas analfabetas, es decir 2.8% de la población mayor de quince años.

Por otro lado, de cada cien habitantes del estado, nueve no han concluido la primaria, lo que hace un total de 28,432, es decir, 9.6%, y 541,799 no han iniciado o no han concluido la secundaria, lo que representa 18.5 % de la población que se encuentre en esta situación; estas cifras se refieren a la población joven y adulta. En la zona metropolitana se concentra 76 % del rezago educativo del estado<sup>368</sup>. También este dato da sustento al proyecto estratégico “Monterrey como...” y da pie a otras políticas educativas tan prácticas como el hecho de que en el área metropolitana se encuentre el mayor número de plazas comunitarias, el mayor número de opciones educativas, etcétera.

Sin embargo, resalta un dato interesante: mientras que Nuevo León ocupa el lugar 30 a nivel nacional de lo que las autoridades denominan “rezago educativo” general, el desglose lo sitúa en el lugar 31 en analfabetismo y el lugar 30 en “rezago” a nivel primaria, pero en el nivel secundaria cae al lugar número trece a nivel nacional<sup>369</sup>.

Las prioridades educativas respecto de la población joven y adulta expresadas en el plan o programas de Educación vigentes en 2006-2007 tratan sobre “disminuir significativamente el “rezago educativo” en la entidad otorgando prioridad la conclusión del nivel secundaria”<sup>370</sup>, dando un salto en relación a la prioridad expresada y seguida como política impulsada por el gobierno del estado en 2006, tendiente a priorizar la alfabetización bajo el lema “ayudando a crecer” en que se involucró a distintas instituciones educativas como el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, los Centros de Educación Básica para Adultos , y las Misiones Culturales.

Trazada la prioridad “conclusión del nivel secundaria” se derivan las estrategias para lograrlo, de esta forma se movilizará “a los sectores público, privado y social de la entidad para participar coordinadamente en la difusión, incorporación, atención, acreditación y

---

<sup>368</sup> Portal del INEA Nuevo León, ¿Qué es el INEA?

<sup>369</sup> Portal INEA. Nuevo León. En: <http://nuevoleon.inea.gob.mx/bienvenida.htm> Consultada el 25 de octubre de 2010.

<sup>370</sup> Flores Tamez, Neyda G. (2007) Estrategia emergente para disminuir el rezago educativo en el nivel secundaria. Delegación INEA Nuevo León. Ponencia presentada en el Foro CONEVyT-INEA 2007 “Educación continua para la vida y el trabajo”. Mesa 2 “Alfabetización y educación básica”,

conclusión de este nivel para obtener resultados históricos,<sup>371</sup> dejando de lado los elementos pedagógicos y didácticos, tales como la visión y la formación, orientando las acciones sobre un terreno pragmático y de resultados, lo cual se refleja en las 21 acciones propuestas para que “logremos nuestra meta” concluye la Delegada Estatal .

De las 21 acciones propuestas, nueve corresponden a campañas enfocadas a la incorporación de jóvenes y adultos a estudiar, de jóvenes como figuras solidarias y campañas para acreditar y concluir. Seis acciones están destinadas a “coordinación” con instancias municipales y educativas para incorporar figuras solidarias, así como jóvenes que no han concluido la secundaria; dos acciones más están destinadas a impulsar la creación de plazas comunitarias bajo el esquema “en colaboración”; una acción más se dedicará a “elaboración de materiales ex profeso para campañas (gorras, camisetas, maletines, plumas, entre otros)”<sup>372</sup>, y las otras tres tienen fondo o intención pedagógica, pues se trata de reubicar plazas y puntos de encuentro con “base en un diagnóstico de rezago educativo y los jóvenes y adultos en atención por plaza.”

Esto sería el marco de las 21 acciones, mismas que no tocan lo esencial del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo ni el proceso y la formación de las figuras educativas.

Por otro lado, el presupuesto asignado al estado en materia educativa sufrió, a pesar del proyecto estratégico de “Consolidar a Monterrey como Ciudad Internacional de Conocimiento”, una merma de 12.5% con respecto al año 2006, pese a que el techo financiero creció 9.28 % en relación al mismo año, lo que se muestra en el siguiente cuadro 18:

<b>Cuadro 18. Asignación presupuestal</b>				
<b>Año</b>	<b>Presupuesto global</b>	<b>Presupuesto educación</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Presupuesto INEA Estatal</b>
<b>2006</b>	35,438,077,000 <sup>o</sup>	12,245,000	.03 %	49,192,266 <sup>o</sup>
<b>2007</b>	38,728,543,000 <sup>'</sup>	10,711,210	.02%	50,138,460
<b>diferencia</b>	<b>+ 9.28%</b>	<b>- 12.52%</b>	<b>-.01%</b>	<b>+1.8%</b>

La entidad encargada básicamente de la educación para jóvenes y adultos es el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, sin embargo existen otras instancias que ofrecen y

<sup>371</sup> *Ibíd.*

<sup>372</sup> *Ibíd.*

operan el servicio a través del Sistema Estatal de Educación para Adultos de la Secretaría de Educación del Estado, para su funcionamiento se apoya también en las instalaciones de las oficinas del DIF; sin embargo, la mayoría opera en escuelas primarias o secundarias diurnas ya establecidas y se aprovecha el turno nocturno que va de las 18:00 a las 21:30 hrs.

Para el año del 2006 atendieron en esta modalidad 5,817 adultos “de los cuales 339 son de alfabetización, en primaria 574; en secundaria 2,024; en apoyo a tareas escolares 183, en misiones culturales atendemos a 2376, en el ciclo, llevamos certificados 495 adultos en Educación básica.”<sup>373</sup>

Al igual que el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, los Centros de Educación Básica para Adultos tienen su material y despliegan sus campañas para alcanzar sus metas, no existiendo coordinación entre los mismos, ya que cada uno realiza sus actividades y planeaciones de manera independiente, además de que la percepción de quienes coordinan el Centros de Educación Básica para Adultos es que si bien “Los objetivos son comunes: atender el rezago educativo, en los programas de la Secretaría de Educación se brinda la atención a través de maestros especializados en la educación de los adultos”<sup>374</sup>, además de que cuentan con sus propios materiales, como la cartilla de alfabetización impulsada por el gobierno del estado “Ayudemos a crecer”.

Esta modalidad educativa se imparte principalmente en el área metropolitana, donde se cuenta con centros y sedes establecidas, no siendo así para el medio rural, donde este tipo de educación es casi inexistente, por lo que no cuenta con sedes propias de manera que los educandos toman “sus clases en los centros establecidos por las misiones culturales en los Centros para el Desarrollo Integral de la Familia, centros cívicos, escuelas primarias y secundarias en turnos diferentes, e incluso en círculos de estudio establecidos en alguna casa de los propios adultos, a quienes los maestros especialistas de las misiones asesoran en educación básica y complementan con capacitación para el trabajo.

Las misiones culturales operan principalmente en el medio rural, donde proporcionan prioritariamente capacitación para el trabajo, sin que por ello dejen de asesorar en

---

<sup>373</sup> Rivas Olivo, Anastacia, Portal atención ciudadana del gobierno de Nuevo León. Tema “Educación de Adultos. Chat en vivo con la Coordinadora del Sistema Estatal de Educación para Adultos de la Secretaría de Educación., En [www.nl.gob.mx/pics/pages/chats\\_base/2006MAY25\\_chat\\_SE\\_EducacionAdultos.doc](http://www.nl.gob.mx/pics/pages/chats_base/2006MAY25_chat_SE_EducacionAdultos.doc) 25 de mayo del 2006

<sup>374</sup> El INEA en números (Agosto 2010). <http://www.ineagob.mx/glosario.pdf> Consultado el 6 de octubre de 2010.

alfabetización y educación básica. El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia presta sus instalaciones en caso de ser necesario pero no imparte.

### 5.2.3 El INEA en la entidad

Los números que maneja el gobierno de Nuevo León, si bien dan información importante, es necesario tomar en cuenta su relatividad, ya que la amplitud de tiempos en cuanto a límites para concluir depende de la asistencia del joven o adulto, quien por razones distintas puede interrumpir su educación para reincorporarse más adelante. Con ello se quiere decir que a diferencia del sistema educativo tradicional, no hay años lectivos en la educación de jóvenes y adultos.

Hecha la aclaración, los educandos registrados durante los tres últimos años (2005-2007) son 28,404, mientras que los egresados en los tres niveles son 2,936. El siguiente cuadro 19 muestra la eficiencia terminal por año.

<b>Cuadro 19. Inscripción/egreso</b>			
<b>Modalidad</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007<sup>1'</sup></b>
Alfa Inscritos	2,493	4,227	2,719
<b>Alfa Egreso</b>	<b>210</b>	<b>185</b>	<b>139</b>
Primaria Inscritos	4,240	5,532	6,086
<b>Primaria Egreso</b>	<b>821</b>	<b>677</b>	<b>763</b>
Secundaria Inscritos	14,450	18,080	17,187
<b>Secundaria Egreso</b>	<b>2,145</b>	<b>1,939</b>	<b>1,929</b>
Asesores	1,119	1,218	1,165
Técnicos docentes	122	123	120
<b>Atendidos</b>	<b>21,183</b>	<b>27,839</b>	<b>25,992</b>
<b>Registrados</b>	<b>27,885</b>	<b>29,711</b>	<b>27,618</b>

La eficiencia terminal en alfabetización decae a pesar de mantener el número de personas atendidas. Lo mismo sucede en el nivel primario, que en contraste con el número de atendidos, que va en aumento, el de egresados no ha podido sostenerse aunque se ha logrado un ligero repunte en el último año. Por otro lado, en el nivel secundario, si bien también decae, la eficiencia terminal ha sido más reducida y menos pronunciada que en

alfa, la cual ha sufrido una reducción de 34 % en los últimos reportes respecto de los logros de 2005. En el mismo lapso, el nivel de primaria sólo se redujo 7 % y en secundaria 10%.

Las cifras se empatan con los comparativos entre estudiantes atendidos y egresados, pues en el global tenemos que el promedio de egresados es 10.8%; sin embargo, por nivel encontramos que alfa es el de menor eficiencia terminal, ya que en el último año sólo egresó 5.1 % de los atendidos, mientras que a primaria corresponde el mejor porcentaje de egreso, alcanzando 12,5%, seguido de secundaria con 11.2% de eficiencia terminal.

Un dato más que habría que agregar es el que se aprecia en los datos que arrojan las coordinaciones de zona reflejadas en el cuadro 20.

<b>Cuadro 20. Datos por coordinación de zona</b>							
<b>Geografía</b>			<b>Jóvenes y adultos atendidos<sup>18</sup></b>				
<b>Lugar</b>	<b>Zona</b>	<b>Coordinación de Zona</b>	<b>Meta</b>	<b>Logro</b>	<b>%</b>	<b>Meta Anual</b>	<b>%</b>
1	5	Monterrey	4,312	4,744	110	4,312	110
2	13	Sabinas Hidalgo	2,903	3,153	109	2,903	109
3	9	Santa Catarina	3,830	3,139	82	3,139	82
4	7	Linares	2,005	1,581	79	2,005	79
5	3	Guadalupe	3,885	2,915	75	3,885	75
6	4	Montemorelos	1,990	1,456	73	1,990	73
7	11	Apodaca	3,336	2,365	67	3,336	67
8	1	Escobedo	3,432	2,203	67	3,432	67
9	8	San Pedro Garza García	3,866	1,911	49	3,866	49
10	2	San Nicolás de los Garza	3,882	1,756	45	3,882	45
11	6	Cadereyta	4,293	1,910	44	4,293	44
<b>Total</b>			<b>37,736</b>	<b>27,232</b>	<b>72</b>	<b>37,736</b>	<b>72</b>

Si bien, el promedio global de eficiencia es aceptable, ya que alcanza 72% y se encuentra por encima de la media, al observar el comportamiento de las coordinaciones o zonas se nota alguna disparidad, en algunos caso de mas de 50 puntos porcentuales. Si además correlacionamos la variable índice, tenemos que dos cabeceras de zonas, consideradas de



muy bajo índice de marginación o su contrario de un alto desarrollo, no rebasan los cincuenta puntos porcentuales de eficiencia a pesar de encontrarse en el área metropolitana, mientras que Linares se encuentra por encima de la media en logros, pese a que esta región atiende a los municipios con muy alto índice de marginación.

#### 5.2.4 Formación de figuras operativas

El siguiente cuadro 21 muestra algunas de las acciones realizadas para la formación de figuras operativas, mismas que son de vital importancia para el funcionamiento de los diferentes programas del Instituto Nacional de Educación para los Adultos en la entidad.

Cuadro 21. Oferta formativa							
No	Tipo evento	Evento	Hr	Dirigido A	No	Figura	Impartido
1	Zona 1	Funciones de plazas comunitarias y puntos de encuentro Encuentro de Evaluación de logros Enero Noviembre 2007	4	asesores	25	Res. Punto de encuentro	Coordinador T. Docente Promotor de enlace
2	Zona 2	Consulta de avance en línea		Asesores y téc. Docentes	28 11 1 1 1	Asesores Técnicos Jefe Unidad Coordinador de Zona Servicio Social	
3	Zona 3	Formación MEVyT			12 68	Asesores Promotores	
4	Zona 4	Cuarto taller actualización figuras operativas		Promotores de plaza, apoyos técnicos, Res. Punto de encuentro, asesores y aplicadores	3 2 21 33 8 1 1 2	Res. punto Encuentro Apoyos técnicos Aplicadores Asesores Técnicos docentes Coordinador de zona Promotor enlace Promotores de apoyo	
5	Zona 5	Formación de asesores y aplicadores		Aplicadores Asesores	3 5	Asesores Aplicadores	
6	Zona 6	Aplicadores. Actualización inicial. Asesores taller de matemáticas		Aplicadores Y Asesores	8 28	Aplicadores Asesores	

Cuadro 21. Oferta formativa							
No	Tipo evento	Evento	Hr	Dirigido A	No	Figura	Impartido
7	Zona 7	Actualización		Figuras solidarias	60 75 13 2	Aplicadores Asesores Promotores Apoyos técnicos	
8	Zona 8	Actualización pedagógica		Promotores Asesores y Apoyo tec.	2 3 24	Apoyos técnicos Promotores Asesores	
9	Zona 11	Actualización		Apoyos tec. Promotores Asesores Orientadores educativos	3 3 28 1	Apoyos técnicos Promotores Asesores Orientadores educativos	
10	Servicio educativos	Mejora Continúa		Personal Institucional	253	Personal Institucional	
11	Servicios Educativos	Formación de formadores		Técnico docente Aplicadores	33 2	Técnicos docentes Aplicadores Servicios educativos	
12	Servicios Educativos	MEVyT en Línea Alfabetización tecnológica 2008		Técnicos docentes Promotores	9 11 10 10 9	Coordinadores de Zona Técnicos docentes Apoyos Técnicos Promotores Asesores	

Tomando como referencia el informe del último trimestre de 2007, en relación a programas reflejados en cursos y talleres cabe mencionar que efectivamente hay lineamientos nacionales prefigurados en programas y concretados en actividades de formación en distintos niveles, mientras que otros más son de corte estatal, ya que como se ha mencionado, en el presente periodo se considera prioritario como política del Instituto Nacional de Educación para los Adultos estatal “la conclusión del nivel secundaria”.

Sin embargo, es notorio que se trabaja a partir de los programas nacionales, en los programas ya establecidos y en las novedades que se van generado a nivel central. De las doce actividades realizadas en el último trimestre del año 2007, al menos nueve se efectuaron con base en los programas nacionales, los cuales se dirigen a la actualización de las zonas o coordinaciones regionales y, al parecer, responden a las etapas en que se está desarrollando el programa general, por lo que se observan disparidades. Así, tenemos talleres en los cuales participan 71 personas y otros con sólo cinco, ambos con duración de cuatro horas. Se dan encuentros que en el enunciado parecen atractivos, pero cuya duración de cuatro horas pone su efectividad en duda. Tenemos un buen ejemplo en el cuadro anterior correspondiente a la “zona 1”; el taller se intitula “Funciones y operación de plazas

comunitarias y puntos de encuentro, evaluación de logros, enero-noviembre 2007”; corresponde a un trabajo estatal, pues se valora un año de labores, sin embargo, cuatro horas parecen insuficientes para una valoración que permita retroalimentar al propio programa.

El tiempo se convierte en tirano y no permite analizar el fundamento de los logros ni de los no logros, pues la zona 1 alcanzó 67% de la meta establecida, dejando 33% en el camino. Un análisis detenido proporcionaría buenos argumentos sobre las posibilidades de reorientación, tanto práctica como emocional de las figuras operativas.

Los destinatarios de los programas de formación son en principalmente las figuras operativas. Estas incluyen desde los coordinadores de zona hasta los asesores y orientadores educativos, pasando por los promotores, asesores, figuras solidarias (servicio social) y aplicadores.

En el último trimestre de 2007 fueron actualizados 240 asesores, 63 técnicos docentes, 94 aplicadores, 100 promotores, 28 responsables de puntos de encuentro, 11 coordinadores de zona y 253 personas denominadas como institucionales.

Cómo medir los logros de los programas si no es a partir de las figuras que participaron en los cursos y talleres, y los resultados finales, o los logros y metas. En este sentido, se alcanzó 72% de las metas propuestas, lo que podría considerarse positivo. Lo que no se sabe con precisión es cuáles actividades son las que han permitido impactar de mejor manera a las figuras operativas y les ha llevado a desarrollar su trabajo con mejores herramientas.

De acuerdo a lo que reportan los concentrados de datos que muestran los cuadros, la zona cinco realizó un evento en el último trimestre en el que sólo participaron cinco personas: tres asesores y dos aplicadores, sin embargo es la zona que superó su meta, alcanzando el primer lugar con 110%. En cambio, la zona 6, que obtuvo el menor porcentaje de logro, 44%, ni siquiera se encuentra en el cuadro, lo que indica que no realizó evento al final del año y es congruente con el último lugar entre las once zonas del Estado.

### 5.3. Procedimiento metodológico

#### 5.3.1 Tipo y diseño de investigación

Para la realización de esta investigación se optó por un estudio de tipo exploratorio<sup>375</sup> y descriptivo<sup>376</sup> con investigación de campo. Concretamente, en el caso de nuestro estudio se caracteriza por:

- a) Ser una investigación educativa de tipo cuanti-cualitativo, en tanto que para obtener el perfil se privilegian los datos cuantitativos, mientras que para identificar las necesidades de formación de la población bajo estudio se prioriza la información cualitativa, a partir de la experiencia que tienen los educadores, todo ello con el fin de identificar las necesidades de formación desde los educadores: asesores y especialistas.
- b) Orientarse bajo el paradigma naturalista-interpretativo al contemplar el contexto y las múltiples realidades en las cuales se desenvuelve el educador de educación básica de persona jóvenes y adultas.

El desarrollo de esta investigación, se realizó en cuatro etapas:

Etapa 1. Se diseñó el proyecto de investigación con base en la literatura disponible y se procedió a solicitar el apoyo al Instituto Nacional de Educación para los Adultos atendiendo a los requerimientos formales establecidos para tener acceso a la población bajo estudio y aplicar los cuestionarios diseñados.

Etapa 2. Se convocó vía Internet a los asesores de los estados de Guerrero y Nuevo León a contestar la “*Encuesta-cuestionario a asesores y asesoras (educadores/as) del instituto nacional de educación para adultos (INEA)*”. Los docentes de la UPN hicieron los contactos correspondientes con las

---

<sup>375</sup> La investigación exploratoria es un tipo de investigación que tiene por objeto examinar o explorar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado nunca. Su utilidad radica en que puede servir para familiarizarnos o acercarnos más a fenómenos relativamente desconocidos, escasamente estudiados o novedosos, incluso posibilita la identificación de conceptos o variables promisorias, e identifica relaciones potenciales entre ellas. Dankhe, Gordon. 1986.

<sup>376</sup> De acuerdo con Tamayo, “este tipo de investigación se propone describir de modo sistemático las características de una población, situación o área de interés...Este tipo de estudio busca únicamente describir situaciones o acontecimientos; básicamente no está interesado en comprobar explicaciones, ni en probar determinadas hipótesis, ni en hacer predicciones.” Tamayo y Tamayo, Mario. Módulo 2: la investigación. Bogotá, Colombia. ICFES, 1999, p. 44

diferentes coordinaciones territoriales del Instituto, cuyos estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa recolectaron los instrumentos contestados como parte de sus prácticas profesionales.

Etapa 3. Una vez que se recuperaron los instrumentos contestados, seleccionamos al azar sólo 60 encuestas, treinta por entidad.

Etapa 4. Se procedió a la sistematización de los datos obtenidos y al análisis respectivo, así como a la elaboración de cuadros y gráficas. Ello permitió pasar a la discusión de los resultados y de ahí a las conclusiones.

### **5.3.2. Método**

Para llevar a cabo esta investigación elegimos el método convergente o triangulación. Siguiendo a Mathison, implica el uso de múltiples métodos y fuentes de datos para mejorar la validez de los resultados de la investigación.<sup>377</sup> De acuerdo con Denzin,<sup>378</sup> implica “la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno.” Bajo esta perspectiva metodológica se plantea la utilidad de los métodos cuantitativo y cualitativo en un sentido de complementariedad. Esta decisión se sustenta en que su combinación puede llevarse a cabo siguiendo el modelo secuencial, dado que plantea la aplicación de ambos métodos (cuantitativo y cualitativo) en las distintas fases de un proceso de investigación, sobre todo cuando se dispone de poca información en torno al fenómeno a estudiar, como es el caso del objeto de estudio de este trabajo.

### **5.3.3. Hipótesis de trabajo**

Dado el carácter exploratorio y descriptivo de la investigación, no hay hipótesis a comprobar, pero sí hipótesis de trabajo derivadas de la información consultada, la cual sirve de guía en esta investigación.

- Los educadores de educación básica para jóvenes y adultos son mujeres y hombres mayores a 15 años con experiencia y formación profesional diversa, cuyo único interés es trabajar para que los jóvenes y adultos que por alguna causa no hayan

---

<sup>377</sup> Mathison citado en: García, Carlos Marcelo (coord.) Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza. PPU. Barcelona.

<sup>378</sup> Denzin citado en *Ibíd.*, p. 15.

cursado o concluido su educación básica, logren concluirla y obtener el reconocimiento oficial que la avala.

- La formación que reciben los educadores en general se circunscribe a los aspectos administrativos y de funcionamiento de la institución en la que desarrollan su labor, más que a los procesos educativos de la educación básica de adultos que contribuyan al aprendizaje y al desarrollo de las capacidades individuales, colectivas y grupales.
- Las necesidades de formación que los educadores de educación básica de personas jóvenes y adultas manifiestan estar circunscritos a un interés técnico instrumental centrado en dos ámbitos: el tratamiento didáctico de contenidos y la gestión procesos de enseñanza, más que en procesos de construcción que coadyuven al desarrollo de las capacidades individuales, grupales y colectivas de los educandos.
- En la práctica educativa con las personas jóvenes y adultas, los educadores conciben su labor desde concepciones como: docencia, facilitador de aprendizajes o desde un ideal imaginario.
- La formación de los educadores de la educación básica para adultos tendría que centrarse en desarrollo de conocimientos, habilidades y valores para gestionar en grupos heterogéneos de personas jóvenes y adultas el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades individuales, colectivas y grupales.

#### **5.3.4. Variables y categorías de análisis**

Las variables de interés para su análisis son de carácter sociodemográficas y se describen en el cuadro 22 los asesores de la Educación Básica de Jóvenes y Adultos de las entidades en estudio fueron los encuestados:

**Cuadro 22. Variables sociodemográficas y de atención educativa**

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
1. <i>Entidad y municipio</i>	Ubicación geográfica	Sitio en el que imparten las asesorías.
2. <i>Sexo</i>	Condición de género o rol social de hombres y mujeres.	Distinción entre hombre o mujer
3. <i>Edad</i>	Expresada como años de vida.	Años de vida
4. <i>Estado civil</i>	Estadio social del individuo sustentado en la unión de pareja.	Condición personal de vínculo con una pareja
5. <i>Escolaridad</i>	Formación educativa con reconocimiento oficial	Estudios realizados, concluidos e inconclusos.
6. <i>Ocupación, además de ser educador o educadora</i>	Actividad laboral desarrollada con regularidad por un individuo, con o sin remuneración económica.	Trabajo con o sin paga, independientemente de sus funciones de educador.
7. <i>Campo de estudio</i>	Área de conocimiento a la que pertenecen los estudios realizados y/o formación profesional.	Ámbito de formación
8. <i>Antigüedad</i>	Expresión numérica relativa al tiempo de permanencia en una actividad.	Meses durante los cuales se ha desempeñado como asesor
9. <i>Cantidad. de jóvenes y adultos atendidos</i>	Expresión numérica relativa a las personas menores de 29 años y mayores de 30 a las que se imparten asesorías.	Número de jóvenes y adultos que atienden
10. <i>Programas atendidos</i>	Tipo de atención específica que brinda	Programa de alfabetización, primaria, secundaria o mixto
11. <i>Capacitación</i>	Instrucción técnico-operativo-administrativa que brinda el INEA a través de diferentes tipos de modalidad.	Entrenamiento recibido por los Asesores en las áreas pedagógica, administrativa u operativa presencial, a distancia, bimodal o vía internet

Las categorías que analizadas desde la práctica educativa fueron las que se presentan en el siguiente cuadro 23:

<b>Cuadro 23. Categorías analizadas cualitativamente</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Niveles</b>
1. Significados de asesor que orientan la acción educativa en el círculo: Ser asesor	a) Profesional-docente b) Ideal c) Facilitador
2. Principales actividades que desarrollan en las asesorías	a) Círculos de estudio b) Asesoría individual c) Asesoría colectiva d) Estrategias
3. Formación que tienen los educadores sobre el MEVyT	a) Pedagógica b) Administrativa c) Operativa d) Pedagógico-administrativa e) Pedagógica- operación d) Administración-operación
4. Formación requerida sobre la EBA en congruencia con el MEVyT.	a) Gestión pedagógica. b) Gestión curricular c) Contenidos específicos d) Desarrollo de competencias individuales y colectivas f) Autonomía y toma de decisiones
5. Modalidades de la oferta formativa institucional que les han ofrecido en el INEA	a) Presencial b) A distancia c) Abierta d) Vía medios
6. Aspectos de la formación de los educadores de personas jóvenes y adultas en el INEA	a) Pedagógica b) Administrativa c) Operativa d) Pedagógico-administrativa e) Pedagógica- operación f) Administración-operación

### **5.3.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de información y fechas de aplicación**

Para la realización de la investigación en la fase documental, empleamos la técnica de sistematización de fuentes especializadas sobre el objeto de estudio; recurrimos principalmente a fuentes primarias y secundarias en versión impresa y electrónica. Para la fase de campo, optamos por la técnica de encuesta y el instrumento cuestionario, mismo que procedimos a diseñar y validar. El instrumento quedó integrado por 15 ítems con opción de respuesta a fin de poder obtener datos de carácter socio-demográfico de quienes fungen como asesores de la Educación Básica de Jóvenes y Adultos y, sobre todo, obtener una caracterización del perfil de los asesores encuestados. Se incluyeron cuatro preguntas



abiertas, donde los encuestados pudieran expresar su opinión en torno a sus experiencias, expectativas y necesidades de formación.

Para obtener más detalles sobre la Encuesta-cuestionario a asesores y asesoras del Instituto Nacional de Educación para los Adultos aplicada, ver Anexo 1.

### 5.3.6. Población bajo estudio y criterios de selección

La población bajo estudio estuvo conformada por asesores del sistema abierto de la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas que dependen del Instituto Nacional de Educación para los Adultos u organizaciones no gubernamentales. La muestra se integró con doscientos noventa y cuatro asesores de dos entidades: Guerrero y Nuevo León, toda vez que el primero es una de las entidades que presenta un alto porcentaje de personas jóvenes y adultas sin concluir su educación básica y, el segundo, es uno de los estados con menores índices. La distribución de los participantes en el estudio se muestra enseguida en el cuadro 24:

Cuadro 24. Entidades participantes		
Entidad	Absolutos	%
<i>Guerrero</i>	126	42.8571429
<i>Nuevo León</i>	168	57.1428571
<i>Total</i>	294	100

Los criterios de selección fueron los siguientes:

- f) Tener más de un año como asesor en alguno de los programas de la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas
- g) Mostrar disposición a contestar el instrumento de forma voluntaria y enviarlo a través de Internet.
- h) Estar interesado en compartir sus experiencias, necesidades, reflexión, opinión y requerimientos como asesor en la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas.

Cabe señalar que aun cuando en el primer inciso de los criterios de selección se estableció la antigüedad como asesores, finalmente se consideraron algunos instrumentos que fueron respondidos por asesores con menos de un año de permanencia en el sistema.

Cabe mencionar que para el análisis y presentación de resultados, si bien se procesó el cien por ciento de los cuestionarios utilizando la estadística descriptiva, para el análisis cualitativo se utilizó una muestra de treinta educadores dada la complejidad y cantidad de información que arrojan las preguntas abiertas.

## **Capítulo 6 Presentación y análisis de los principales resultados obtenidos**

Los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, se analizan de forma independiente para su presentación; no obstante, se hace una integración de la información con el fin de establecer las bases conceptuales que permitan contribuir a la construcción del campo de investigación en la educación de adultos como objeto de estudio, cuyo punto de interés es el subcampo de la formación de educadores de personas jóvenes y adultas. A su vez, se pretende brindar líneas específicas para orientar una política estatal, así como propuestas de formación que incidan en la constitución de la profesionalización de la educación básica para jóvenes y adultos.

Los resultados fueron tratados a partir de estadísticas básicas, con la ayuda de análisis de frecuencias y porcentajes para los ítems de opción de respuesta, así como con el análisis cualitativo de cinco preguntas abiertas que integran el instrumento para el levantamiento de datos, utilizando el programa Atlasti, con la finalidad de analizar contenidos con base en las categorías y niveles señalados.

A continuación se presentan los resultados de esta investigación.

### **6.1 Análisis cuantitativo**

El tratamiento de resultados realizado para la codificación y análisis de datos fue el análisis de porcentajes, dado que la mayoría de las variables son nominales; si bien se consideraron rangos en los casos en que fue posible establecerlos, para identificar sus porcentajes en los que se ubica la población bajo estudio.

Como se trata de un estudio exploratorio, la obtención del perfil general se realizó con el procedimiento estadístico de comparación de variables por porcentajes, con el fin de obtener un perfil general de los educadores, así como de su formación.

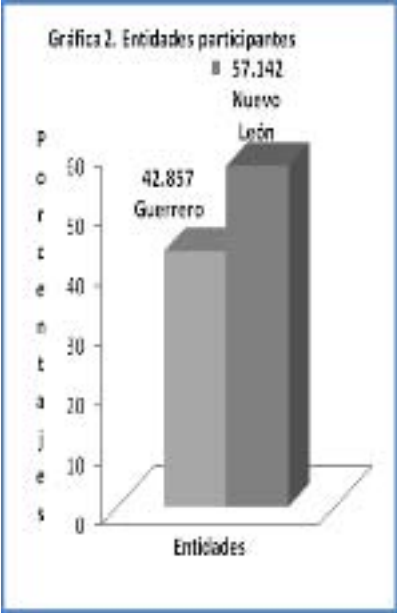
#### **Entidad**

La población bajo estudio se conformó al azar y quedó integrada con 294 educadores y educadoras de educación básica para personas jóvenes y adultas (EBPJA) que imparten

asesorías en dos entidades del país: Guerrero y Nuevo León, distribuidos de la siguiente manera (cuadro 25):

<b>Cuadro 25 Participantes</b>		
<b>Población participante</b>		<b>%</b>
<b>Guerrero</b>	126	42.857
<b>Nuevo León</b>	168	57.1428

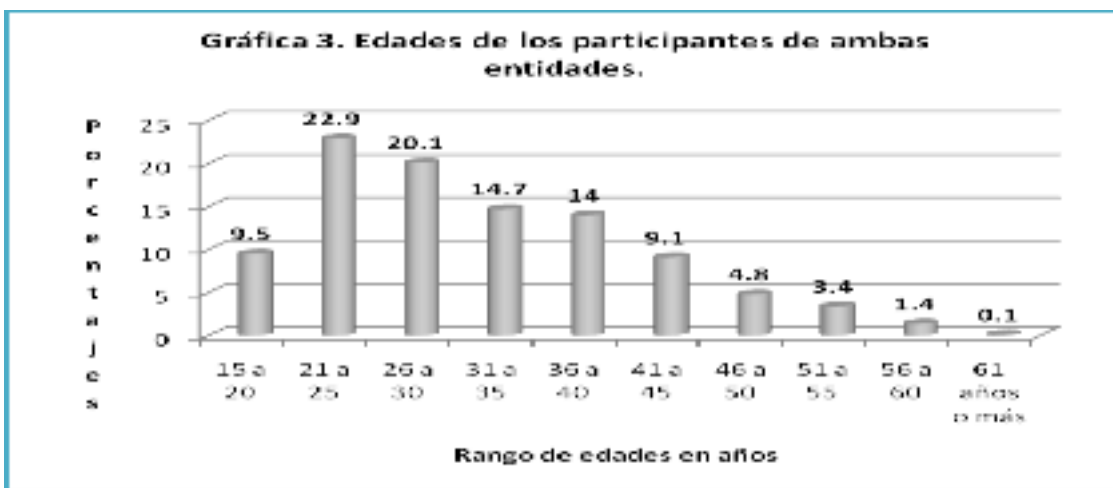
Esta distribución no fue intencional, pues se debió a la disponibilidad de los asesores para dar respuesta a la encuesta y enviarla a través de internet. La gráfica 2 releva los porcentajes de participación por entidad.



A continuación se muestran los resultados por variable analizada, primero los obtenidos en ambas entidades y enseguida los reportados por cada una.

## Edad

Es importante observar, como se aprecia en la gráfica 3, que la población de asesoras y asesores es en su mayoría joven y adulta, ubicada en el rango de edades de 21 a 40 años, lo que nos muestra que son personas en edad productiva; por otro lado, se observa que más de 18% supera los cuarenta años, situación que –para fines de detección de necesidades de capacitación– indica la necesidad de contenidos que consideren su experiencia de vida, tanto en el área laboral como, quizás, en el rubro de la paternidad y la maternidad, así como la posibilidad de realizar situaciones metacognitivas para concientizar sus procesos de aprendizaje, de modo que sean capaces de realizar lo mismo con las personas que atienden.



## Guerrero

La variable edad, en el caso de Guerrero, se da de la siguiente manera (cuadro 25 y gráfica 4):

Guerrero	% de participantes	No. de participantes
15 a 20	7.1	9
21 a 25	32.5	41
26 a 30	18.3	23
31 a 35	9.5	12
36 a 40	17.5	22
41 a 45	6.3	8
46 a 50	3.2	4
51 a 55	5.6	7
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>126</b>

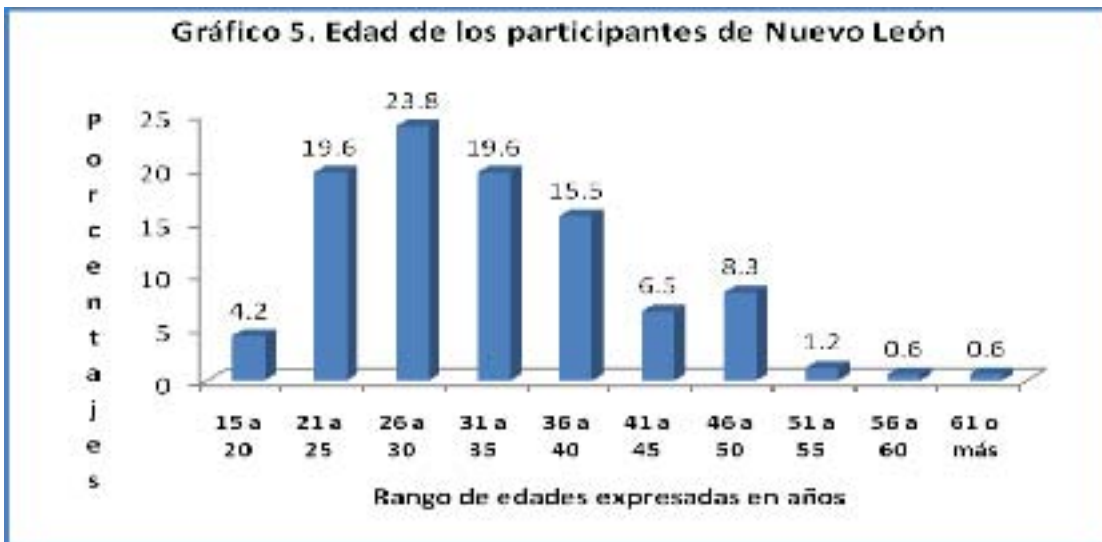


Se destaca que el porcentaje más alto de edad se ubica entre los 21 y 25 años de edad, y que las edades de mayor responsabilidad para asesorar la educación básica de jóvenes y adultos fluctúan entre los 21 hasta los 55 años.

### Nuevo León

Para el caso de Nuevo León los datos obtenidos se muestran en el cuadro 27 y la gráfica 5:

Nuevo León	% de participantes	No. de participantes
15 a 20	4.2	7
21 a 25	19.6	33
26 a 30	23.8	40
31 a 35	19.6	33
36 a 40	15.5	26
41 a 45	6.5	11
46 a 50	8.3	14
51 a 55	1.2	2
56 a 60	0.6	1
61 o más	0.6	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>168</b>



Como puede observarse, la tarea de asesorar se concentra en una población cuya edad es superior a los 26 años, y la población de asesores va de los 15 hasta los 61 años de edad o más, a diferencia de Guerrero, donde hay un porcentaje importante de jóvenes asesores con edades fluctuantes entre los 21 años y los 55.

### Estado civil

Con relación al estado civil, la gráfica 6 muestra los datos en las dos entidades de estudio:



Como se observa, el estado civil de los asesores y asesoras para ambos estados se ubica primeramente en casado, y le sigue la condición de soltero; por otra parte, más de 57% manifiesta vivir en pareja, y el resto presenta diferentes condiciones individuales, lo que

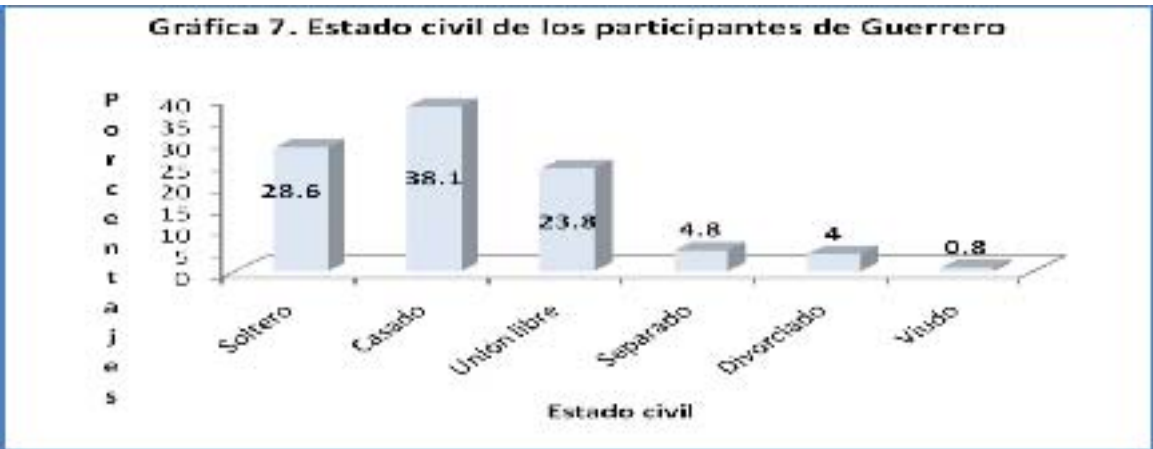
confirma que existe un porcentaje alto con experiencia en el ámbito familiar, elemento a considerar en los procesos de formación de los educadores.

Asimismo, posibilita que en los contenidos se incorporen estrategias que tiendan a una formación más integral, tanto para su vida en familia como en los círculos de estudio que atienden.

**Guerrero**

En Guerrero, el estado civil se distribuye en los siguientes porcentajes (cuadro 28 y gráfica):

Cuadro 28. Estado civil		
Guerrero	% de participantes	No. de participantes
Soltero	28.6	36
Casado	38.1	48
Unión libre	23.8	30
Separado	4.8	6
Divorciado	4.0	5
Viudo	0.8	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>126</b>



Se observa que destaca la condición de casado o casada en la muestra de asesoras y asesores de Guerrero, estado civil al que le siguen los solteros con casi 27% y después quienes reportan vivir en unión libre, con casi 24%. La condición de separado, divorciado y viudo no muestran un porcentaje representativo. Esta información revela que los procesos



de formación en esta entidad habrán de considerar elementos que ayuden a los solteros a comprender las condiciones de vida de las personas adultas que atienden y que son responsables de una familia.

### Nuevo León

En el caso de Nuevo León, los datos son muy similares a Guerrero, pues predomina la condición de casado, seguida del porcentaje de solteros y posteriormente quienes reportan vivir en unión libre; las condiciones de divorciado, separado y viudo no son representativas en este estado, tal como se observa en el cuadro 29 y la gráfica 8.

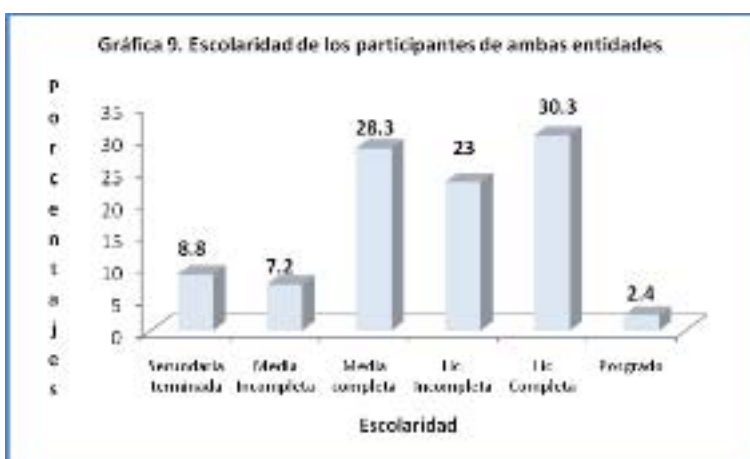
<b>Nuevo León</b>	<b>% de participantes</b>	<b>No. de participantes</b>
Soltero	37.5	63
Casado	42.9	72
Unión libre	15.5	26
Separado	3.6	6
Viudo	0.6	1
Total	100	168



Entre los asesores encuestados destaca un mayor porcentaje de educadores solteros respecto a otros estados civiles.

## Escolaridad

La escolaridad de los asesores y asesoras de educación básica de las entidades objetivo se distribuye en los siguientes tipos: secundaria terminada, media superior, incompleta, media superior completa, licenciatura incompleta, licenciatura completa y posgrado, como se muestra en la gráfica 9:



Un dato relevante es que los asesores reportan un promedio superior a 30% en educación superior con la licenciatura concluida, 28% con el nivel bachillerato concluido y 23% con licenciatura inconclusa.

Esto nos abre un panorama donde se puede asegurar que los asesores y asesoras cuentan con una formación mínima de bachillerato en su mayoría con la cual pueden desempeñar las actividades de educadores de educación básica de adultos y jóvenes.

Este dato es importante, dado que en su mayoría los asesores, han pasado por procesos de formación diversos, donde seguramente ponen en práctica no sólo su aprendizaje y formación, además pueden hacer uso de herramientas didácticas con las cuales han sido formados. Esta escolaridad nos revela la posibilidad de que estos asesores cuenten con elementos que al ser revisados detalladamente en una formación, al final puedan realizar procesos pedagógicos más pertinentes con la población joven y adulta que atienden.

## Guerrero

En Guerrero, más de 80% de los encuestados y encuestadas se ubican en la educación media superior y superior, más de 30% señala haber concluido el bachillerato, 25% reporta aún no haber concluido el nivel licenciatura y 29% ya tenerlo terminado (cuadro 30 y gráfica 10). Cabe señalar que no se indagó sobre la eficiencia terminal del nivel licenciatura y posgrado en la población, por lo que no se puede determinar si cuentan con el grado o se ubican en la condición de pasantes.

Cuadro 30. Escolaridad de participantes de Guerrero			
Guerrero	% de participantes	No. de participantes	
Secundaria terminada	9.5	12	
Media incompleta	2.4	3	
Media completa	31.0	39	
Lic. incompleta	25.4	32	
Lic. completa	29.4	37	
Posgrado	2.4	3	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>126</b>	



## Nuevo León

En esta entidad, destaca el porcentaje de asesores y asesoras que cuentan con educación media, superior al 30%, seguido de quienes han concluido la licenciatura con más del 28%, y con más de 19% se encuentran quienes no ha terminado la licenciatura (cuadro 31 y gráfica 11).

Cuadro 31. Escolaridad de participantes Nuevo León		
Nuevo León	% de participantes	No. de sujetos
Secundaria terminada	8.3	14
Media Incompleta	9.5	16
Media completa	30.4	51
Lic. Incompleta	19.6	33
Lic Completa	28.6	48
Posgrado	3.6	6
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>168</b>



Se observa que, en comparación con Guerrero, Nuevo León tiene los tipos educativos reportados con porcentaje similar; no obstante, Guerrero reporta porcentajes mayores de nivel de escolaridad en educación media superior y licenciatura.

Otro dato a destacar es que en Nuevo León se encuentran 8% de asesores con secundaria concluida y en Guerrero 9.5%, lo que indica que quienes se encuentran con la

responsabilidad de asesorar a jóvenes y adultos cuentan con un mínimo de referentes formativos para desempeñar esta función.

## Ocupación

Con relación a la ocupación de los asesores y las asesoras en ambas entidades, como se muestra en la gráfica 12, 34% estudia de manera paralela mientras desarrolla las actividades de asesor. Más de 45% realiza otra actividad remunerada o no remunerada aparte de las asesorías. Sólo 20% de los encuestados reporta, para ambas entidades, dedicarse exclusivamente a la asesoría en la educación básica de jóvenes y adultos.



## Guerrero

En el caso de Guerrero, existe un porcentaje alto de personas que no tienen otra ocupación diferente a la de asesorar, por lo que ésta se convierte en su actividad laboral principal y única fuente de ingreso; sin embargo, 24% reporta la actividad de estudio y 17% cuenta con un empleo asalariado combinado con el de asesor (cuadro 32).

Cuadro 32 Ocupación Guerrero		
Guerrero	% de participantes	No. de participantes
Estudiante y Asesor	23.8	30
Sólo Asesor	34.1	43
Hogar y Asesor	6.3	8
Empleado (Asalariado) y Asesor	17.5	22
Asesor y otro	18.3	23
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>126</b>



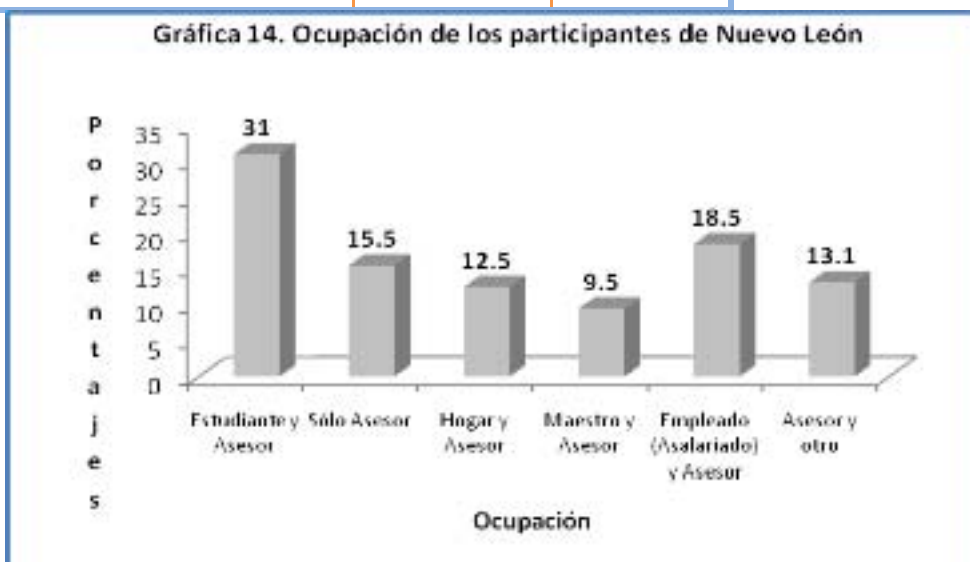
Como se muestra en la gráfica 13, en Guerrero no se reporta ningún encuestado con la actividad de maestro combinada con la de asesor, por lo que se asume que existe una dispersión de formaciones y actividades no enfocadas en la formación para la educación.

Ahora bien, lo anterior indica que por lo menos 64.2% cuenta con el ingreso que representa el logro de las metas en sus círculos de estudio, ello conlleva a la necesidad de indagar qué tan representativo es este ingreso con respecto al que obtiene como familia. En el caso de los procesos de formación, es posible señalar que, al ser la única fuente de ingresos, los participantes pudieran estar en condiciones de aceptar una formación en distintas modalidades para mejorar su práctica educativa.

## Nuevo León

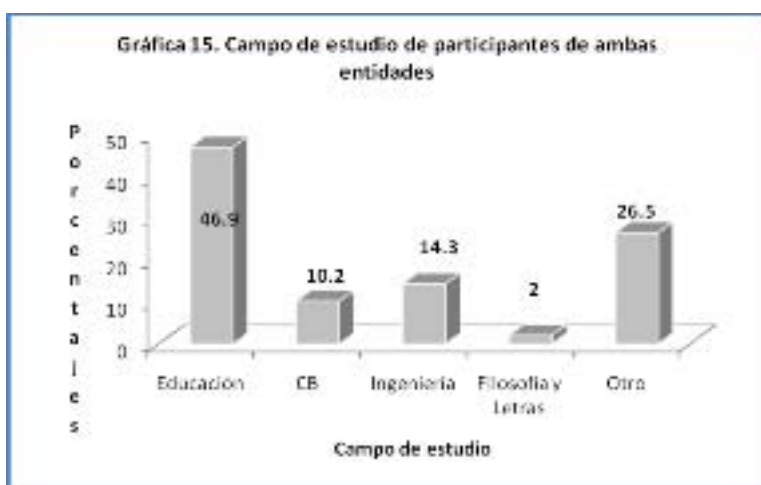
En el caso de Nuevo León, existe un porcentaje alto de personas (31%) que estudia a la par que es asesor o asesora, le siguen quienes sólo tienen la actividad de asesorar, con 15%, y destaca el porcentaje, 9%, de quienes además de asesores son maestros, aunque no se cuenta con la especificidad de qué tipo de nivel educativo atienden (cuadro 33 y gráfica 14); sin embargo, como destacan Schmelkes, Campero, Hernández, Baltazar y Marín ésta no es una condición que asegure proceso de calidad con la población joven y adulta.

Cuadro 33. Ocupación Nuevo León		
Nuevo León	% de participantes	No. de participantes
Estudiante y asesor	31.0	52
Sólo asesor	15.5	26
Hogar y asesor	12.5	21
Maestro y asesor	9.5	16
Empleado (Asalariado) y asesor	18.5	31
Asesor y otro	13.1	22
Total	100	168



## Campo de estudio

La gráfica 15 muestra la información obtenida en relación a los campos o áreas de estudio de los encuestados y las encuestadas que señalaron estar estudiando o contar con un nivel de educación superior, en ambas entidades los resultados reportan lo siguiente: No obstante que cerca de 70% no reportó el área en la cual se ha formado, es importante observar la distribución que se muestra, en la que destacan 17% orientados en el área de educación, aunque se carece de datos para saber específicamente en qué disciplinas están o realizaron sus estudios.



Para fines de formación, es importante reconocer que los contenidos a considerar deberán contemplar el antecedente de quienes cuentan con elementos sobre la disciplina de educación; sin embargo, también es notorio que 53.1% no cuenta con este antecedente, por lo que se hace necesaria una formación en el servicio de forma diferenciada, pues, al igual que en los círculos de estudio, los asesores requieren diferentes herramientas para construir sus aprendizajes.

A continuación se muestran los datos de esta variable por entidad.

## Guerrero

Existe un porcentaje alto de personas que se dedican a la actividad de asesorar provenientes de diversos campos, entre los que destaca el área de educación con 73%. No obstante, es



importante señalar que 68.6% de los encuestados no dieron respuesta a este planteamiento (cuadro 34 y gráfica 16).

Aún cuando se reporta que 21% de los encuestados se ubica en otro campo de estudio, éste no fue especificado.

Cuadro 34 Campo de estudio en Guerrero		
Guerrero	% de participantes con el dato	No. de participantes
Educación	72.7	24
CB	3.0	1
Filosofía y letras	3.0	1
Otro	21.2	7
Total	100.0	33



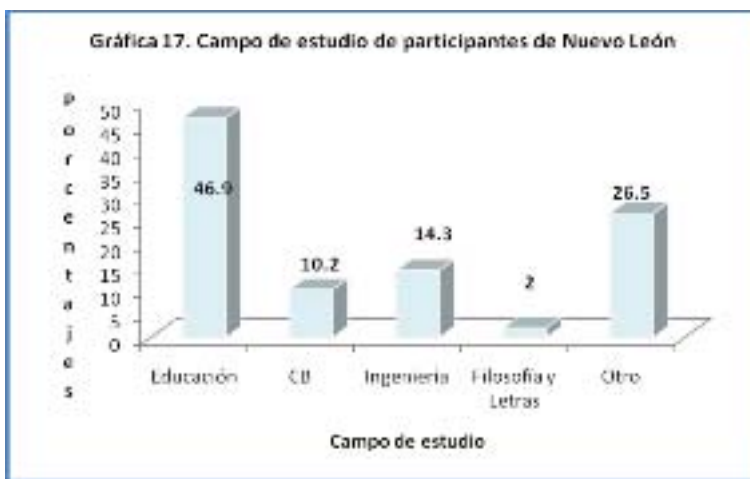
## Nuevo León

Como se muestra en el cuadro 35 y la gráfica 17, en Nuevo León, al igual que en Guerrero, no todos reportaron esta información; no obstante, destaca que 47% de asesores tienen formación en el área de educación, 14% en alguna ingeniería y 10% se ubica en el área de ciencias biológicas.

De igual forma que en Guerrero, se dio respuesta a la opción *otra*, sin que se especificara la información. Los encuestados en esta situación son más de 26%.

**Cuadro 35 Campo de estudio Nuevo León**

Nuevo León	% de participantes que dieron el dato	No. de participantes
Educación	46.9	23
CB	10.2	5
Ingeniería	14.3	7
Filosofía y letras	2	1
Otro	26.5	13
Total	100	49



### **Antigüedad como asesor**

Con relación a la antigüedad como asesor o asesora, en ambas entidades se tiene que 32% cuentan con poco más de un año en esta función y 15% tiene de 3 a 4 años de experiencia. Es importante señalar que la población considerada en este estudio fueron asesores con más de un año de desarrollar esta actividad; sin embargo, el instrumento consideró un rango menor a 12 meses, y se encontraron 3 personas en este rubro en el caso de Guerrero.



Otro dato importante es que cerca de 50% de los encuestados tiene una permanencia superior a los cuatro años en la institución, de lo que puede deducirse que, si bien no todos los asesores cuentan con una formación profesional en el área de educación, sí tienen experiencia en asesoría, misma que les ha brindado su propia práctica en esta modalidad educativa.

Este dato es importante, pues a fin de proponer una formación de educadores de personas jóvenes y adultas en educación básica, su experiencia como asesores es el punto de partida para reflexionar sobre su práctica educativa y mejorarla a partir de una formación en servicio. Asimismo, conlleva indagar sobre su experiencia, los módulos que atienden y, por supuesto, las estrategias que han construido para permanecer en la institución.

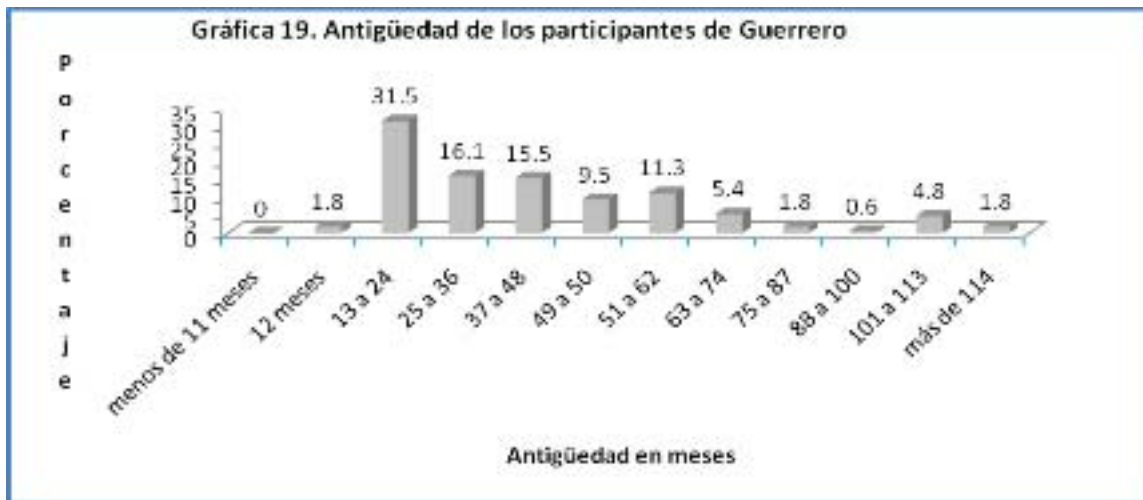
Por otro lado, el dato revela que estos asesores han encontrado estrategias laborales, personales y pedagógicas que les permiten cumplir las metas de la institución, y que por supuesto les reporta beneficio económico (aunque sea poco).

## **Guerrero**

Como se observa en el cuadro 36 y la gráfica 19, en Guerrero 31% de los encuestados y las encuestadas han desarrollado entre uno y dos años su actividad, contrastando con 10% que tiene una experiencia de cerca de 10 años en la asesoría.

Cuadro 36 Antigüedad/Guerrero		
Guerrero	% de participantes	No. de participantes
menos de 11 meses	2.4	3
12 meses	5.6	7
13 a 24	31.0	39
25 a 36	9.5	12
37 a 48	7.9	10
49 a 50	6.3	8
51 a 62	7.9	10
63 a 74	7.9	10
75 a 87	1.6	2
88 a 100	1.6	2
101 a 113	7.9	10
más de 114	10.3	13
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>126</b>

La gráfica 19 muestra que en Guerrero más de 50.7% de los asesores encuestados cuentan con más de tres años en la institución, por lo que es importante considerar una formación diversificada para esta población de asesores.



## Nuevo León

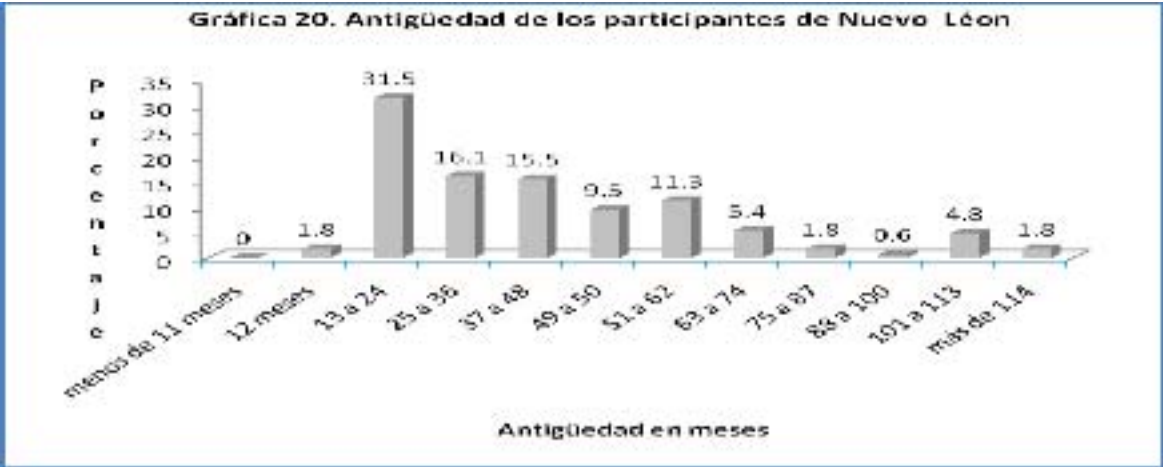
En el caso de Nuevo León, se apunta a una distribución diferente en la que se identifica que el grueso de la población de asesores, alrededor de 50%, cuenta con 1 a 4 años de

experiencia en las tareas de asesor, y disminuyen los porcentajes de quienes tienen entre 7 y 10 años, lo que indica que hay un máximo de 5 a 6 años de permanencia en el sistema (cuadro 37 y gráfica 20).

Esto puede interpretarse como una mayor movilidad en la actividad de asesoría en la EBJA en esta entidad: quienes estudian, una vez que concluyen los estudios que cursan, deciden moverse a otros espacios laborales.

<b>Nuevo León</b>	<b>% de participantes</b>	<b>No. de participantes</b>
<b>Menos de 11</b>	0	0
<b>12 meses</b>	1.8	3
<b>13 a 24</b>	31.5	53
<b>25 a 36</b>	16.1	27
<b>37 a 48</b>	15.5	26
<b>49 a 50</b>	9.5	16
<b>51 a 62</b>	11.3	19
<b>63 a 74</b>	5.4	9
<b>75 a 87</b>	1.8	3
<b>88 a 100</b>	0.6	1
<b>101 a 113</b>	4.8	8
<b>Más de 114</b>	1.8	3
<b>Total</b>	100	168

Asimismo, tanto el cuadro anterior como la gráfica muestran la necesidad de indagar sobre el perfil y las motivaciones de quienes se quedan por más de tres años en las actividades de asesoría en la EBJA, lo cual podría constituirse en una fortaleza para asegurar procesos educativos de calidad, siempre que se programe una formación continua para esta figuras.



## Número de personas jóvenes y adultas atendidas

Respecto a la cantidad de personas jóvenes y adultas que atienden en ambas entidades, casi 50% se encarga de 11 a 30 alumnos, en contraste con sólo 2 que atienden alrededor de 10 personas jóvenes o adultas y sólo 5% que atiende a más de 90 estudiantes adultos y jóvenes (gráfica 21).



A lo largo de la experiencia escolar, la tradición señala la atención de grupos homogéneos, pero en la EBPJA, desde la propia constitución de los círculos, esto no es una realidad, pues cada persona que asiste tiene sus propias motivaciones y necesidades, así como intereses de estudio, por lo que la atención en círculos de estudio demanda que el asesor cuente con estrategias de atención diferenciada en ritmos de aprendizaje, sobre todo si consideramos los datos expresados en la gráfica 20: 93.5% de participantes señala atender a más de 31 personas jóvenes y adultas.

## Guerrero

El cuadro 38 y la gráfica 22 muestran que en Guerrero más de 50% de educadores y educadoras atienden a más de 20 personas jóvenes y adultas, sólo 10 personas lo hacen a menos de 10 jóvenes y adultos, y otras 10 atienden a más de 70. Esto es de llamar la atención, pues el promedio es de más de 20 personas, lo que puede dificultar mantener la calidad de atención a quienes pretenden concluir o cursar su educación básica.

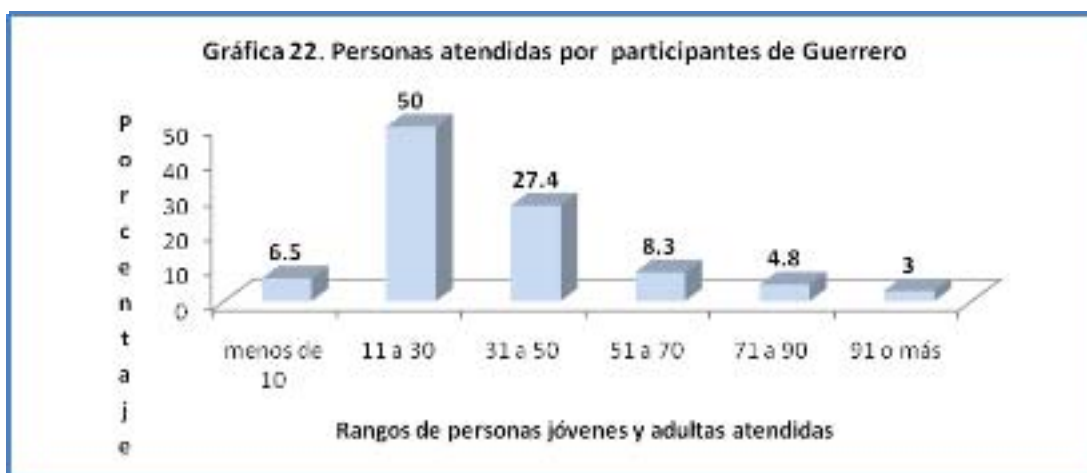
Siendo Guerrero el estado con mayores índices de pobreza y de analfabetismo en toda la República Mexicana, surge un punto de análisis particular: los asesores desarrollan esta

actividad en condiciones de mayor precariedad y en la que el número de atendidos dificulta el seguimiento de todos y cada uno de los jóvenes y adultos inscritos en la EBJA.

Aquí pueden sugerirse algunas estrategias de atención que faciliten el trabajo de los asesores y que no descuide la calidad de la atención educativa.

**Cuadro 38. Personas jóvenes y adultas en atención en Guerrero**

Guerrero	% de participantes	No. de participantes
menos de 10	7.9	10
11 a 30	44.4	56
31 a 50	26.2	33
51 a 70	13.5	17
71 a 90	4.0	5
91 o más	4.0	5
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>126</b>



Ciertamente, los datos revelan que la calidad educativa de quienes atienden más de cincuenta personas es baja, sin embargo, es necesario obtener información más específica en torno a los periodos de atención, así como los tiempos, la organización de los círculos de estudio y, evidentemente, su planeación y gestión didáctica.

## Nuevo León

En el cuadro 39 y la gráfica 23 se observa que en Nuevo León 50% de asesores y asesoras atienden a un promedio de más de 20 personas. A diferencia de Guerrero, donde la población atendida es superior. Puede observarse que los rangos se mueven entre 11 y 50 personas asesoradas, número en que se puede asegurar, de alguna manera, la calidad de la atención.

Cuadro 39. Personas jóvenes y adultas en atención en Nuevo León		
Nuevo León	% de participantes	No. de sujetos
menos de 10	6.5	11
11 a 30	50.0	84
31 a 50	27.4	46
51 a 70	8.3	14
71 a 90	4.8	8
91 o más	3.0	5
Total	100	168



## Programas que atienden

En la gráfica 24 se muestra que en ambas entidades existe un porcentaje superior a 30% de educadores y educadoras que atienden simultáneamente los tres programas básicos del INEA (alfabetización, primaria y secundaria), lo que indica que requieren de competencias para una atención diferenciada, para el manejo de programas de diverso contenido y grado de complejidad, además de considerar que las características de la población que atienden también muestra característica heterogéneas.





## Guerrero

En el cuadro 39 y la gráfica 25 se ve que en Guerrero 44% de asesores y asesoras maneja simultáneamente los tres programas, aspecto que es importante destacar para la tarea de asesoría y la atención diferenciada, dado el número de jóvenes y adultos atendidos, como se mostró anteriormente.

**Cuadro 39 Programas atendidos en Guerrero**

Guerrero	% de participantes	No. de participantes
Alfabetización	11.9	15
Alfa/primaria	24.6	31
Alfa/secundaria	2.4	3
Primaria	3.2	4
Primaria/secundaria	12.7	16
Secundaria	0.8	1
Alfa/primaria/secundaria	44.4	56
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>126</b>



Revisar esta información, en el caso de Guerrero, conlleva a la necesidad de indagar sobre las características de quienes atienden los tres programas, además de módulos alternativos, los cuales no fueron indagados en esta investigación.

## Nuevo León

En esta entidad, también 31% de los asesores atienden los tres programas, seguido de alfabetización y primaria con 21%, y primaria y secundaria con más de 18%.

A diferencia de Guerrero, en Nuevo León, aun cuando los asesores atienden tres programas simultáneos, las ventajas de atención son mayores, dadas las características de grupos atendidos de jóvenes y adultos que son menos numerosos (cuadro 40 y gráfica 26).

Nuevo León	% de participantes	No. de participantes
Alfa	8.3	14
Alfa/primaria	21.4	36
Alfa/secundaria	6.5	11
Primaria	12.5	21
Primaria/secundaria	18.5	31
Secundaria	1.2	2
Alfa/primaria/secundaria	31.5	53
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>168</b>



## Capacitación

Respecto a la capacitación obtenida en ambas entidades por los educadores y las educadoras, en la gráfica 27 se observan datos interesantes:



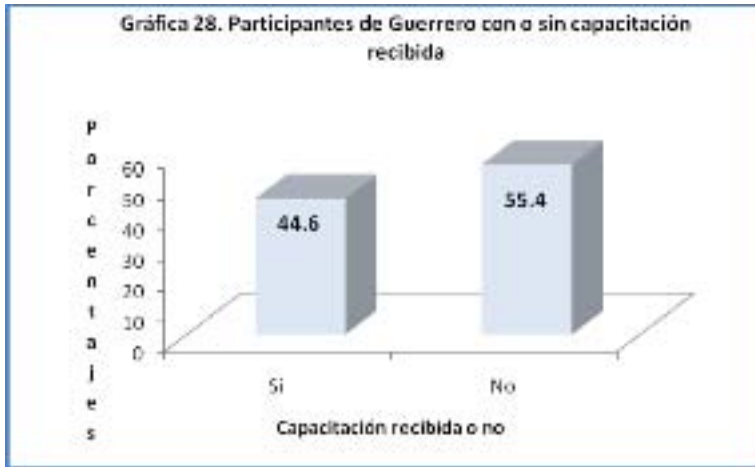
Como puede observarse, 51.5% de los educadores no han recibido capacitación alguna por parte de la institución para desarrollar las funciones de asesor, lo que es de destacar dentro de los aspectos a resolver en el INEA.

Por otra parte, esto permite inferir que el INEA no ofrece de manera suficiente capacitación continua ni permanente a sus asesores, lo que implica hacer un rastreo de las formas de seguimiento que realiza a sus asesores, la periodicidad y los mecanismos con los que se lleva a cabo. En el capítulo dos de esta investigación se hace todo un planteamiento en torno a los problemas de la formación de los educadores.

## Guerrero

El cuadro 41 y la gráfica 28 revelan que en Guerrero no son diferentes los resultados: 48% no ha recibido capacitación y, aunque más de 51% sí, en esta entidad es de mayor importancia esta información, dadas las características de la población que se atiende y el número de asesorados que tienen bajo su responsabilidad los asesores y las asesoras.

Guerrero	% de participantes	No. de participantes
<b>Sí</b>	51.6	65
<b>No</b>	48.4	61
<b>Total</b>	100	126



Evidentemente, esta información nos conduce a investigar las características de los que no reciben capacitación, quienes seguramente cuentan con un nivel escolar alto que hace suponer a los coordinadores de zona o técnicos docentes que no requieren de una formación específica para asumir la responsabilidad de desarrollar, promover o generar la adquisición de competencias en las personas jóvenes y adultas.

### **Nuevo León**

Nuevo León supera 55% de asesores y asesoras que no han recibido capacitación, no obstante que en esta entidad se observa que hay mayor movilidad de ingreso y egreso como asesor al sistema. Es importante destacar este dato, pues no presentan mayor formación educativa, ni asociada exclusivamente a educación, además de que el programa con mayor demanda es el de alfabetización, primaria y secundaria, que al igual que los otros requieren de bases específicas para su desarrollo y operación con calidad (cuadro 42 y gráfica 29).

<b>Cuadro 42. Capacitación recibida Nuevo León</b>		
<b>Nuevo León</b>	<b>% de participantes</b>	<b>No. de participantes</b>
<b>Sí</b>	44.6	75
<b>No</b>	55.4	93
<b>Total</b>	100	168



### Contenidos de capacitación

A partir de la respuesta anterior, se procedió –con quienes respondieron afirmativamente a la pregunta anterior (140 participantes)– a indagar sobre los contenidos que recibieron en su formación, mismos que se distribuyen en las áreas:

- g) Pedagógica
- h) Administrativa
- i) Operativa
- j) Pedagógico-administrativa
- k) Pedagógico-operativa
- l) Administrativa-operativa

Con base en esta clasificación se encontraron los siguientes hallazgos sobre la formación de los educadores y las educadoras respecto a la capacitación (gráfica 30).



Se puede observar que en ambas entidades el área predominante es la pedagógico-administrativa, centrada principalmente en los mecanismos de operación y difusión de los programas de atención de la EBJA, cuya relevancia pedagógica es mínima.

Es importante destacar que no existe en el INEA un protocolo de capacitación de asesores para la EBJA, lo que implica el riesgo de pérdida de información, dada la variabilidad de aspectos y contenidos abordados, además de que en cada entidad –como se revisó en el apartado “Los principales indicadores de contexto de Guerrero y Nuevo León”– se manejan a criterio las formas de capacitación y su duración, y no se reportan de manera oficial resultados detallados de dicha estrategia.

Si se considera que cerca de 50% de los asesores no reciben capacitación y que el área pedagógica es de las menos ofertadas, llama la atención el grado de preparación previa de los asesores por parte del INEA para desarrollar las funciones de asesoría con la calidad que la EBJA requiere.

## Guerrero

Por otro lado, en el cuadro 43 y la gráfica 31 se evidencia que la capacitación se centra en aspectos administrativos o pedagógico-administrativos, situación discutida en el apartado referido a los problemas de la formación.

<b>Cuadro 43. Contenidos de capacitación/Guerrero</b>		
<b>Guerrero</b>	<b>% de participantes</b>	<b>No. de participantes</b>
<b>Pedagógica</b>	3.07	2
<b>Administrativa</b>	20	13
<b>Operativa</b>	13.8	9
<b>Pedagógico-administrativa</b>	23	15
<b>Pedagógico-operativa</b>	0	0
<b>Administrativo-operativa</b>	40	26
<b>Total</b>	99.87	65



Es de llamar la atención que sólo dos personas recibieron capacitación pedagógica, y los demás una vinculada con los aspectos administrativos u operativos, situación comprensible si se considera que la eficiencia y eficacia del INEA se mide en torno a metas logradas y éstas requieren de habilidades operativas y administrativas, dejando de lado lo pedagógico, o bien como algo accesorio.

### **Nuevo León**

En el caso de Nuevo León, se reporta que 17% fueron capacitados en el área administrativa (no se reporta formación en el área administrativo-operativa). Resalta que sólo 2.4% contestaron recibir capacitación en el área pedagógica, cuando debería ser un aspecto central por las implicaciones que ello tiene en la labor de los asesores y sobre todo los destinatarios.

Nuevamente, si se considera que sólo la mitad de los encuestados ha recibido capacitación, y ésta se centra en la parte administrativa, es de preocuparse la forma en que se imparte la asesoría en esta entidad, aun cuando la atención debe ser más personalizada, dado el número de jóvenes y adultos atendidos.

Cuadro 44. Capacitación recibida/Nuevo León			
Nuevo León	%	de No.	de
	participantes	participantes	
Pedagógica	2.4	4	
Administrativa	17.3	29	
Operativa	1.2	2	
Pedagógico-administrativa	11.3	19	
Pedagógico-operativa	11.3	19	
Administrativo-operativa	S/I	S/I	
<b>Total</b>	<b>48.4</b>	<b>73</b>	



### Modalidad de capacitación

En la formación de los educadores y las educadoras, la modalidad de capacitación predominante es la presencial, pues 100% de los encuestados que recibieron alguna capacitación manifestaron esta modalidad, por lo que –considerando la edad de los participantes, su escolaridad y quizás en algunos casos su antigüedad en el INEA– sería conveniente explorar otras modalidades de formación, de manera que se pueda asegurar que los asesores estén preparados para ejercer una asesoría de calidad.



**Cuadro 44. Modalidad de capacitación recibida/ambas entidades**

Presencial	% de participantes que proporcionaron el dato	% de participantes que recibieron capacitación
<b>Guerrero</b>	100	51.6
<b>Nuevo León</b>	100	43.5

### **Análisis correlacional**

Como se señala en la metodología del presente estudio, éste se orienta por objetivos generales y particulares, así como por las hipótesis de trabajo. Cada uno de ellos se definió con el fin de orientar la investigación y sus posibles hallazgos.

Este apartado retomará los objetivos generales, así como el primer objetivo particular:

### **Objetivos generales**

3. Realizar un diagnóstico sobre el perfil y las necesidades de formación de los educadores y las educadoras del Programa Nacional de Educación Básica para las Personas Jóvenes y Adultas en dos entidades del país: Guerrero y Nuevo León.
4. Ofrecer orientaciones sobre cuáles políticas dirigidas a la formación de las educadoras y los educadores de la EBPJA podrían instrumentarse a partir de la identificación de las necesidades propias de los actores de este proceso educativo, los programas de la EBPJA, las políticas educativas y los planteamientos internacionales en el contexto del México actual.

### **Objetivos particulares**

1. Caracterizar el perfil de los educadores y las educadoras responsables de dirigir procesos de aprendizaje en la EBPJA en Guerrero y Nuevo León.

Esto no quiere decir que el resto de los objetivos sean excluidos, sin embargo, en el análisis cualitativo de las respuestas abiertas de los asesores encuestados se abordará de manera más específica el alcance de la información para el logro de todos los objetivos y la confirmación de las hipótesis de trabajo.

### **Hipótesis de trabajo**

En este apartado se consideraron las siguientes hipótesis como guía de análisis:

1. Los educadores y las educadoras de educación básica para jóvenes y adultos son mujeres y hombres mayores de 15 años, con experiencia y formación profesional diversa, cuyo único interés es trabajar para que los jóvenes y adultos que por alguna causa no hayan cursado o no hayan concluido su educación básica logren la obtención del reconocimiento oficial que avala su educación.

2. Los educadores de educación básica de personas jóvenes y adultas requieren cursos, talleres o capacitaciones centradas en dos ámbitos:

- Tratamiento didáctico de contenidos e integración de procesos grupales que contribuyan al aprendizaje y el desarrollo de conocimientos relevantes y de las capacidades para llevar una vida larga y saludable en los jóvenes y adultos que concluyan su educación básica.

Cabe señalar que para el caso de la hipótesis 2, en este apartado, sólo se retomará el primer aspecto de dicho planteamiento.

### **Antigüedad y género**

A continuación se presentan los resultados por entidad analizada, con el fin de establecer la relación entre las diferentes variables analizadas. Para ello, se consideró el total de personas que contestaron en cada variable y a partir de ahí se procedió a la obtención de los porcentajes correspondientes.

Existe una relación entre el género y la antigüedad. En el caso de Guerrero, aun cuando los porcentajes del género femenino son similares a los del masculino en cada rubro de antigüedad, se destaca que los varones predominan en antigüedad superior a 4 años, así como en el rubro de menor antigüedad, con menos de 13 meses en EBJA (gráfica 33 y cuadro 45).



**Cuadro 45. Género y antigüedad /Guerrero**

Antigüedad	% Femenino	% Masculino
<b>menos de 11 meses</b>	33.3	66.7
<b>12 meses</b>	42.9	57.1
<b>13 a 24</b>	53.8	46.2
<b>25 a 36</b>	4.17	58.3
<b>37 a 48</b>	60	60
<b>49 a 50</b>	62.5	40
<b>51 a 62</b>	50.05	62.5
<b>63 a 74</b>	40	37.5
<b>75 a 87</b>	50	50
<b>88 a 100</b>	50	50
<b>101 a 113</b>	38	60
<b>más de 114</b>	50	50

Con relación a Nuevo León, los porcentajes del cuadro 46 revelan que quienes tienen más de seis años son mujeres, lo cual, para fines de formación, es un dato importante que invita a indagar las motivaciones, logros y dificultades que han sorteado a lo largo de su vida en el INEA, así como las estrategias que han desarrollado para atender a la población adulta.

<b>Cuadro 46. Género y antigüedad /Nuevo León</b>		
	%	%
Antigüedad	Femenino	Masculino
<b>menos de 11 meses</b>	100	
<b>12 meses</b>	62.3	33.7
<b>13 a 24</b>	44.4	56.6
<b>25 a 36</b>	7.1	36.9
<b>37 a 48</b>	68.8	33.3
<b>49 a 50</b>	77.3	26.3
<b>51 a 62</b>	88.9	11.1
<b>63 a 74</b>	66.7	33.3
<b>75 a 87</b>	100	
<b>88 a 100</b>	50	50.6
<b>101 a 113</b>	33.3	50.6
<b>más de 114</b>	66.7	66.7

Como puede observarse, en Guerrero existe una mayor movilidad de mujeres que ingresan como asesoras en el sistema de educación para adultos. En contraste, se muestra una permanencia en el sistema por parte de los varones.

Caso contrario, en Nuevo León, la movilidad es masculina y el grado de permanencia en el sistema es mucho mayor en mujeres que en varones. Una interpretación de estos resultados puede partir de las condiciones en que se imparte la educación en ambas entidades (en Guerrero hay mayor marginalidad en la población).

### **Edad y género**

Existe una relación directa entre el género y la edad, tal como se muestra en los porcentajes del cuadro 47; así, predominan las mujeres cuya edad promedio es superior a los 30 años, respecto a los hombres de características similares en el estado de Guerrero.

En contraste, en Nuevo León predomina el grupo etario mayor a 30 años representado por mujeres, confirmando así que en el caso de Guerrero puede interpretarse que más hombres atienden a jóvenes y adultos dadas las condiciones socioeconómicas y geográficas del

estado, donde la población masculina es la que tiene mayor facilidad para la atención de zonas marginadas y de precariedad extrema.

**Cuadro 47. Edad y género: Guerrero y Nuevo León**

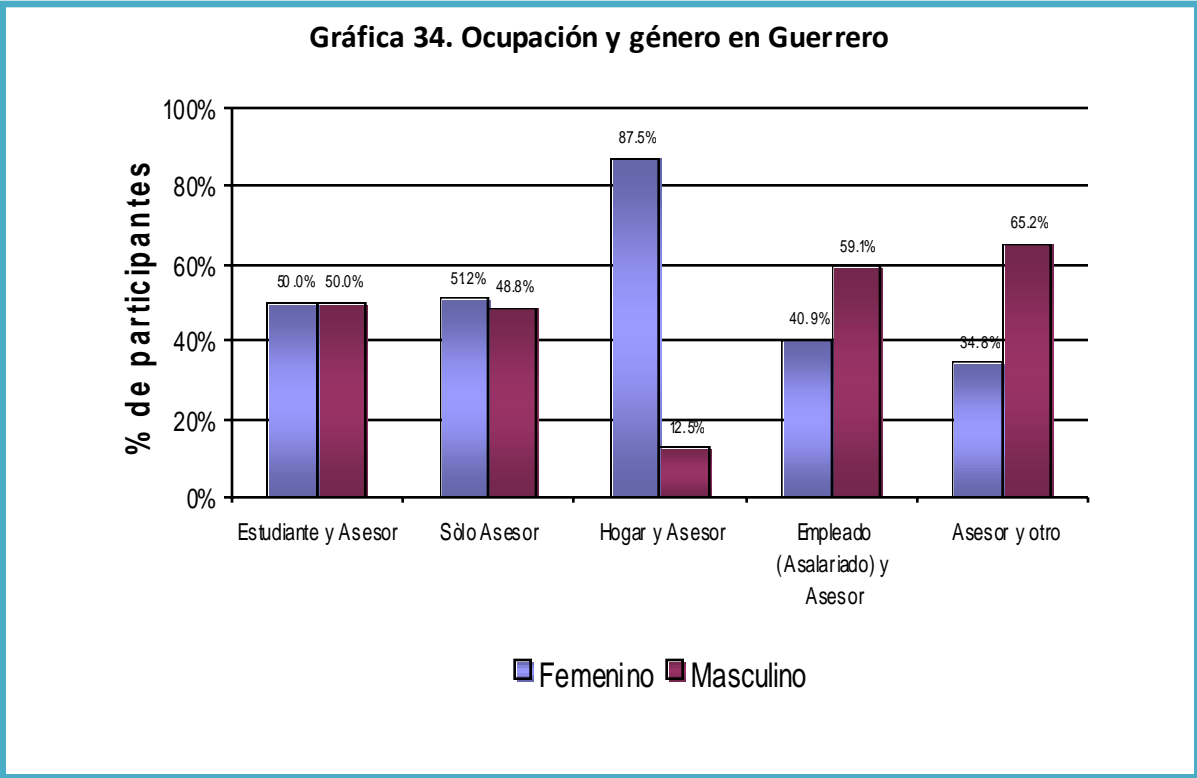
Edad	% Femenino		% Masculino	
	Guerrero	Nuevo León	Guerrero	Nuevo León
15 a 20	55.6	57.1	44.4	42.9
21 a 25	53.7	63.6	46.3	36.4
26 a 30	47.8	55	52.2	45
31 a 35	50	72.7	50	27.3
36 a 40	36.4	73.1	36.4	26.9
41 a 45	25	88.8	63.6	18.2
46 a 50	50	50	75	50
51 a más	71.4	100	28.6	100

### **Ocupación y género**

Existe una relación directa entre el género y la ocupación, como muestran los comparativos de los porcentajes de la gráfica 34: destaca el grupo de mujeres que se dedican al hogar y a asesorar como única ocupación, las que señalaron dedicarse solamente a esta actividad. En contraste, 34% únicamente tienen la actividad de asesorar y no cuentan con otro tipo de ocupación, porcentaje donde se observa una diferencia mínima entre hombres y mujeres en la entidad de

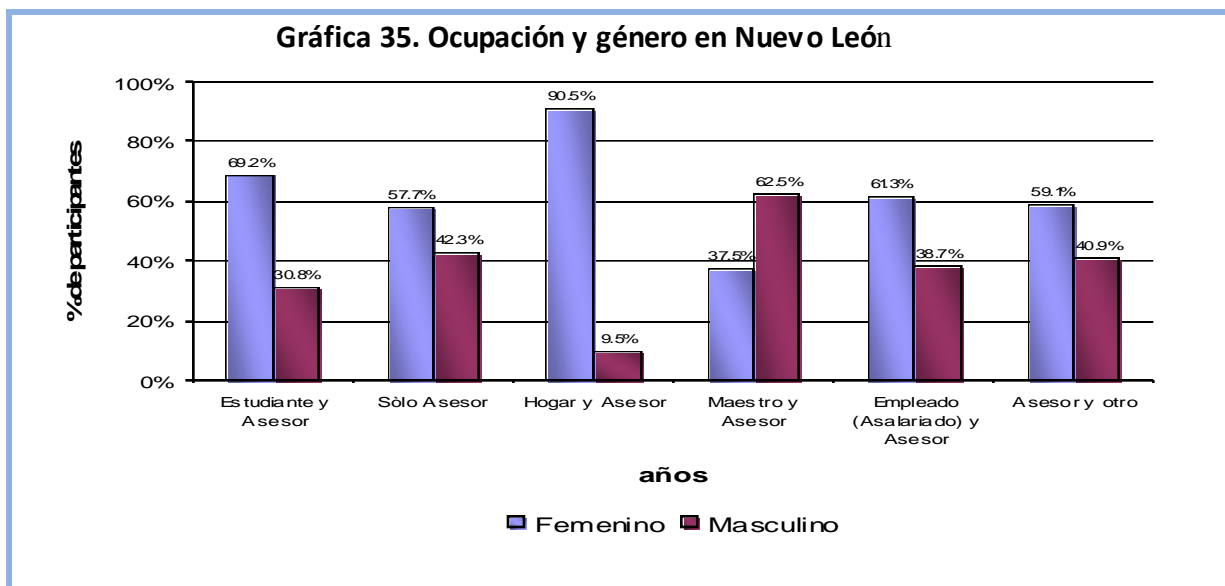
#### **Guerrero.**

Otro aspecto a destacar es que de 23% de los encuestados que estudian y son asesores, 50% son hombres y 50% mujeres.



En relación a la formación, en el estado es posible considerar que existe un porcentaje alto de mujeres dedicadas al hogar que podrían acceder a otras modalidades de formación como asesorías puntuales en las coordinaciones de zona.

Para el caso de Nuevo León, en la gráfica 35, también el grupo que reporta dedicarse al hogar además de la actividad de asesor es predominantemente femenino. Por otra parte, las actividades de estudiante y asesor son representadas por 31% de los encuestados, mientras que la actividad de asesor, con 15%, se distribuye casi en un mismo porcentaje, lo cual no muestra diferencias representativas en estas dos opciones de ocupación.



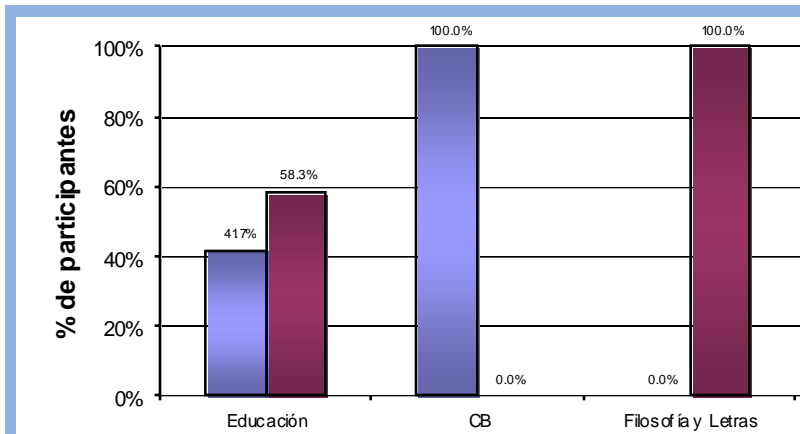
Si consideramos que las tres principales actividades son estudiante y asesor, asesor y hogar y asesor, encontramos que, en su mayoría, quienes tienen estas actividades reciben como única remuneración el apoyo del INEA; por lo que puede asumirse que en Guerrero son las mujeres quienes tienen como único ingreso económico el salario del INEA. En el caso de Nuevo León hay una situación asalariada similar para las mujeres, no obstante, es importante destacar que en este estado también hay una representación femenina de importancia para las ocupaciones de maestra y asesora, empleada y asesora y asesoría combinada con otra actividad no especificada.

### **Campo de estudio y género**

Existe una relación entre el género y campo de estudio. Como se muestra en los porcentajes de la gráfica 36, se observa que la actividad de asesorar en el estado de Guerrero la realizan más mujeres que hombres que estudian o trabajan en algún campo relacionado con la educación y las ciencias biológicas.

En el caso de varones, predominan las áreas de filosofía y letras y otra área de la que no se sabe la especificidad.

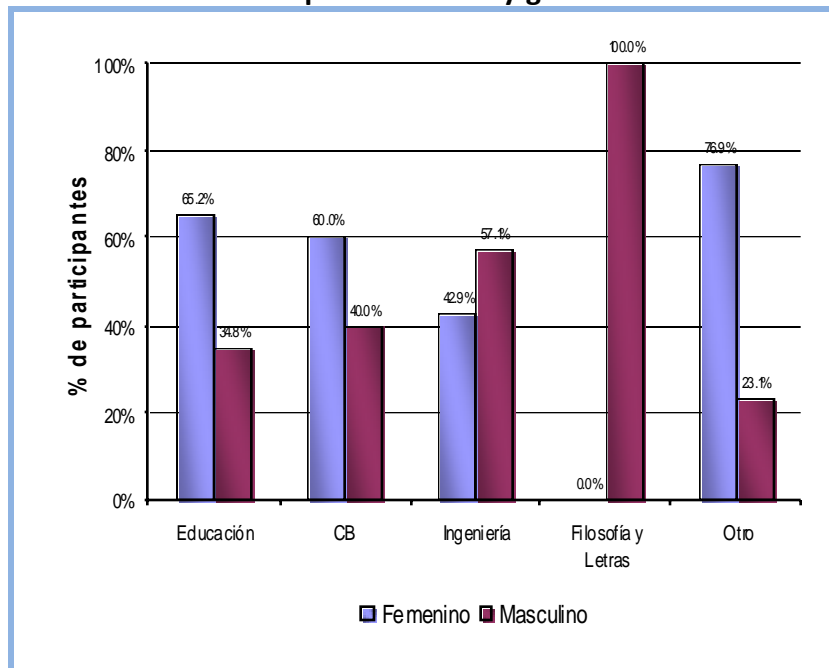
**Gráfica 36. Campo de estudio y género en Guerrero**



Nuevo León, como se muestra en la gráfica 37, no presenta diferencias relevante al respecto, aunque destacan las mujeres que estudian en otro campo no especificado.

Es importante destacar que, aun cuando se observa algún tipo de formación profesional –en algunos casos orientadas al ámbito educativo–, esto no necesariamente es garantía de calidad en la impartición de asesorías de jóvenes y adultas, dada la falta de información y datos oficiales de este tipo educativo.

**Gráfica 37. Campo de estudios y género en Nuevo León**



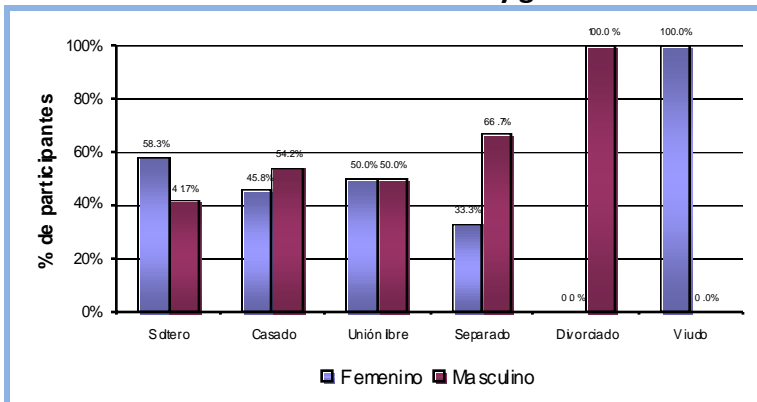


## Estado civil y género

Existe una relación estrecha entre el género de los asesores y asesoras encuestados y su estado civil. Así, se observa que en la acción de asesorar:

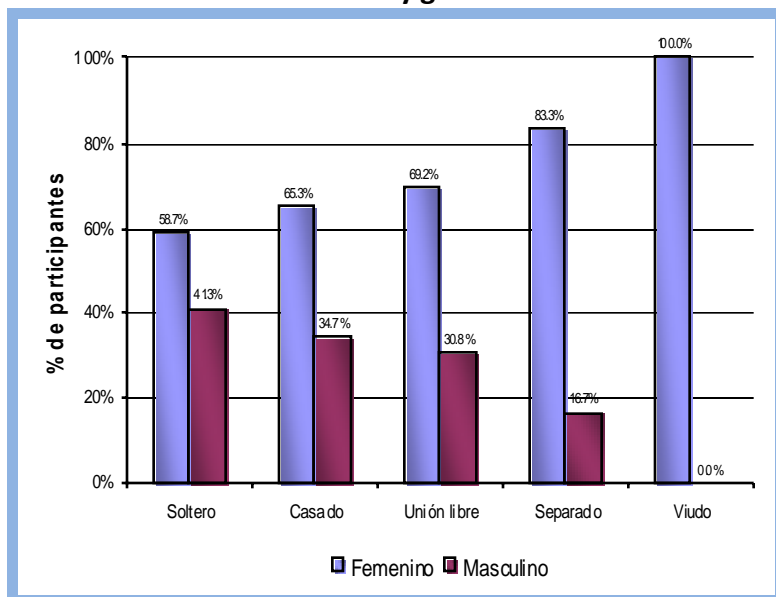
- Las mujeres divorciadas, solteras o viudas superan a aquellas que viven en unión libre o se encuentran casadas.
- Los hombres divorciados, solteros o viudos superan a aquellos que viven en unión libre o casados.
- Son más las mujeres divorciadas, solteras o viudas que los hombres en la misma condición.
- Es mayor el número de mujeres casadas o en unión libre que el de los hombres.

**Gráfica 38. Estado civil y género**



Los porcentajes de Guerrero señalados en la gráfica 37 muestran que las personas solas en condición de divorcio o viudez predominan en la actividad de asesores. Las siguen las mujeres solteras; con fines de información, sería pertinente indagar sobre su relación con el empleo y sus ingresos. Por su parte, en Nuevo León los porcentajes de la gráfica 39 muestran que las mujeres destacan en las diferentes condiciones de estado civil, en tanto que 100% de quienes señalaron ser viudos son hombres.

**Gráfica 39. Estado civil y género en Nuevo León**



### **Género y personas adultas atendidas**

Existe una relación directa entre el género y el número de adultos atendidos. Así, en el cuadro 48 se observa que las mujeres son quienes atienden el número mayor de adultos que demandan este servicio. Esto no necesariamente tiene relación con la preferencia de los jóvenes y adultos para elegir el sexo de su asesor, sino más bien con que es mayor el número de mujeres en el sistema y que atienden a grupos más numerosos en algunos de los casos.

Tal es el caso de Guerrero, donde, aun cuando hay menos mujeres, son quienes atienden a mayor número de jóvenes y adultos. En Nuevo León, a pesar de que son menos numerosos los grupos atendidos, son en mayor número las asesoras quienes atienden a los grupos que demandan este tipo educativo.

**Cuadro 48. Personas atendidas y género: Guerrero y Nuevo León**

No. personas	% Femenino		% Masculino	
	Guerrero	Nuevo León	Guerrero	Nuevo León
menos de 10	40	54.5	60	45.5
11 a 30	55.4	73.8	44.6	26.2
31 a 50	36.4	54.3	66.6	45.7
51 a 70	47.1	50	52.9	60
71 a 90	60	75	40	25
91 o más	60	40	40	60

**Escolaridad y género**

Existe una relación entre género y escolaridad: en el cuadro 49 se observa que los hombres muestran una tendencia de escolaridad superior a la media superior en el caso de Guerrero. No obstante, dadas las condiciones de cultura y tradición de esta entidad, se destaca que las mujeres –aun cuando tienen menor formación profesional por el grado de estudios en el que se ubican– tengan representación en los niveles medio superior y superior.

**Cuadro 49. Personas atendidas y género: Guerrero y Nuevo León**

Escolaridad	% Femenino		% Masculino	
	Guerrero	Nuevo León	Guerrero	Nuevo León
Secundaria	66.7	78.6	33.3	21.4
Media incompleta	33.3	50	66.7	50
Media completa	61.5	72.5	38.5	27.5
Lic. incompleta	43.8	54.5	56.3	45.5
Lic. completa	37.8	58.3	62.2	41.7
Posgrado	0		100	100

En Guerrero destacan las mujeres con secundaria y bachillerato terminados, y varones con educación media superior inconclusa y posgrado.

En Nuevo León se distinguen las mujeres en cada uno de los tipos educativos. En este sentido, es de observarse que la población por género en la muestra de asesores de este estado es mayoritariamente femenina y que los varones cuentan con una formación educativa mucho menor que la de las mujeres.

## Género y programas atendidos

Existe una relación estrecha entre el género y los programas atendidos: en el cuadro 50 se muestra que en el estado de Nuevo León los varones atienden en menor medida la alfabetización como único programa, en general se observa que la atención a este programa la realizan las mujeres, en tanto que en Guerrero los porcentajes no son significativos.

Cuadro 50. Programas atendidos y género: Guerrero y Nuevo León				
Escolaridad	% Femenino		% Masculino	
	Guerrero	Nuevo León	Guerrero	Nuevo León
Alfabetización	43.3	92.9	46.7	7.1
Alfa/primaria	48.4	58.3	51.6	41.7
Alfa/secundaria	66.7	63.6	53.3	36.4
Primaria	50	71.4	60	28.6
Primaria/secundaria	62.5	58.1	37.5	41.9
Secundaria	0	100	100	0
Alfa/primaria/secundaria	42.9	64	57.1	39.6

En el caso de Nuevo León, es de observarse que la distribución de mujeres destaca en todos los programas atendidos respecto a la de los varones, si bien es necesario recordar que la población encuestada es en su mayoría de mujeres.

## Ocupación y edad

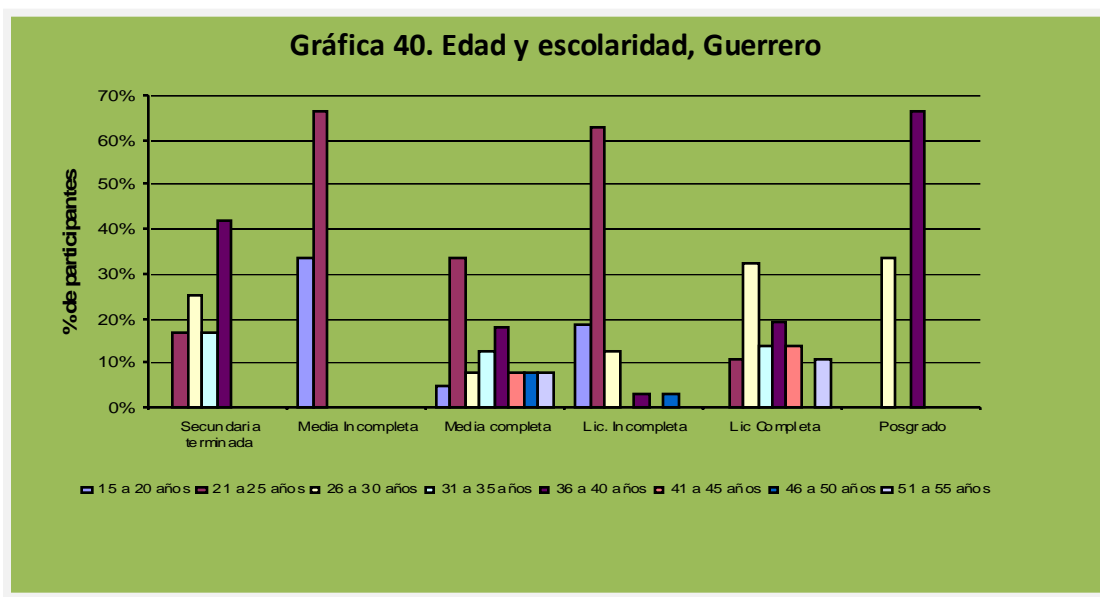
La relación entre la edad y la ocupación en la tarea de asesorar es que, a mayor edad, la única ocupación que se tiene es la de asesor; esto se observa al correlacionar los datos de las gráficas 4, 5, 12 y 13 de este estudio. Así, es posible señalar que en el caso de Guerrero se encuentra, además de lo ya señalado, una distribución interesante: entre las edades de 21 y 25 años se tienen como actividades el hogar y la asesoría.

Caso contrario el de Nuevo León: en los rubros de estudiante y asesor, sólo asesor, hogar y asesor y maestro y asesor, la distribución de edades es en todos los grupos etaria, lo que nos da una diversidad de actividades entre los asesores. Sin olvidar que en el caso de Guerrero la edad mínima y máxima es de 15 a 55 años y en Nuevo León de 15 a más de 61 años.

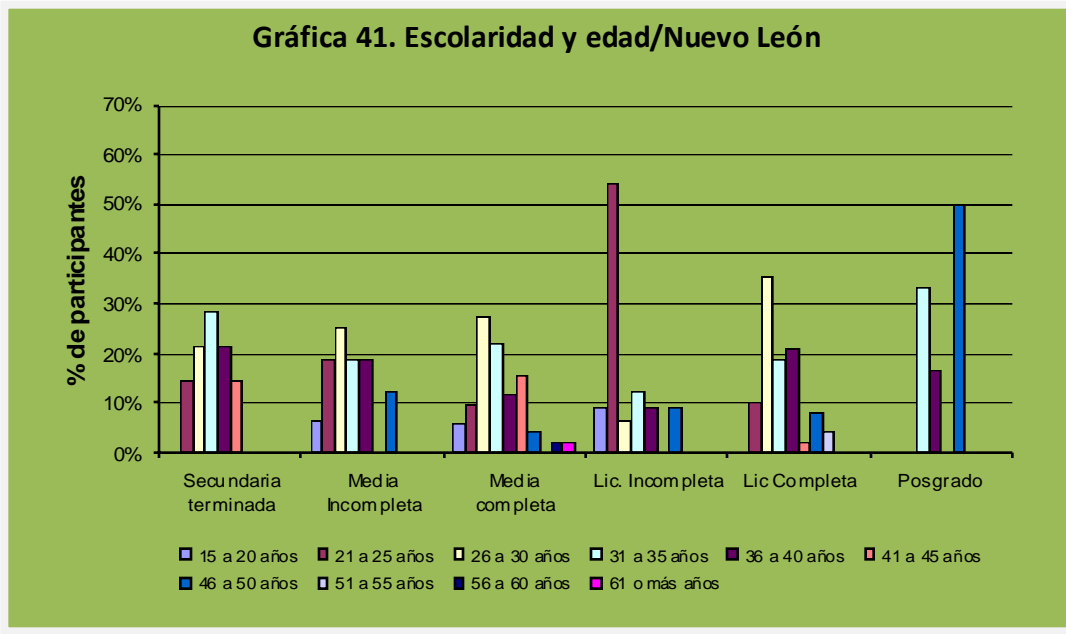
## Escolaridad y edad

Existe una relación estrecha entre la edad y la escolaridad: a menor edad, mayor escolaridad. Es importante destacar que en Nuevo León se tienen asesores por encima de los 60 años y en Guerrero la máxima edad es de 55 años.

Además, hay que señalar que en el caso de Guerrero, se observa congruencia entre el grupo etario al que pertenecen los asesores y el promedio de edad que se tiene en cada nivel educativo, lo que hace suponer que, aun cuando no continúen sus estudios o formación profesional, no están lejos de la edad para alcanzar esa meta (gráfica 40).

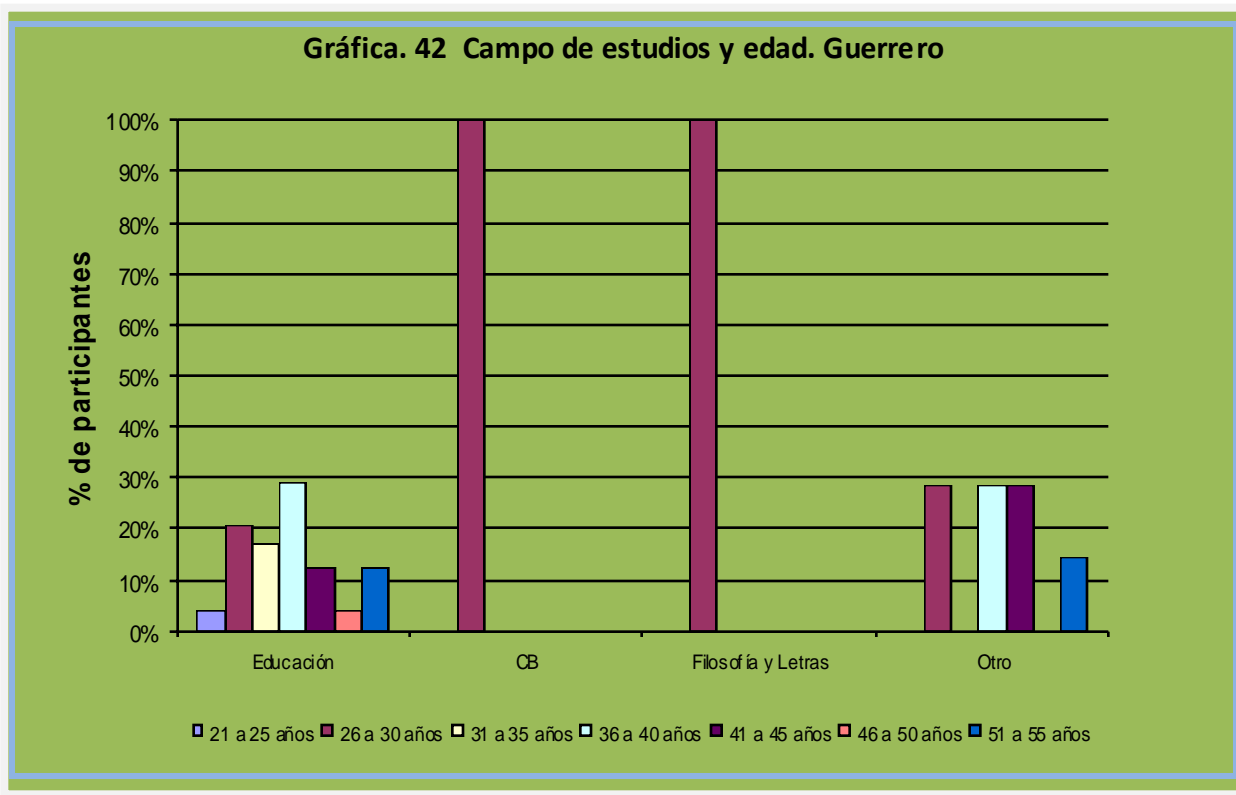


Caso contrario a la situación de Guerrero, se observa que en Nuevo León los asesores rebasan la edad promedio de los niveles educativos y profesionales analizados, lo que hace suponer que quienes atienden la EBJA son personas con cierta exclusión, abandono u otro, al mostrar que no han concluido los escaños educativos que se esperaría de un asesor de jóvenes y adultos (gráfica 41).

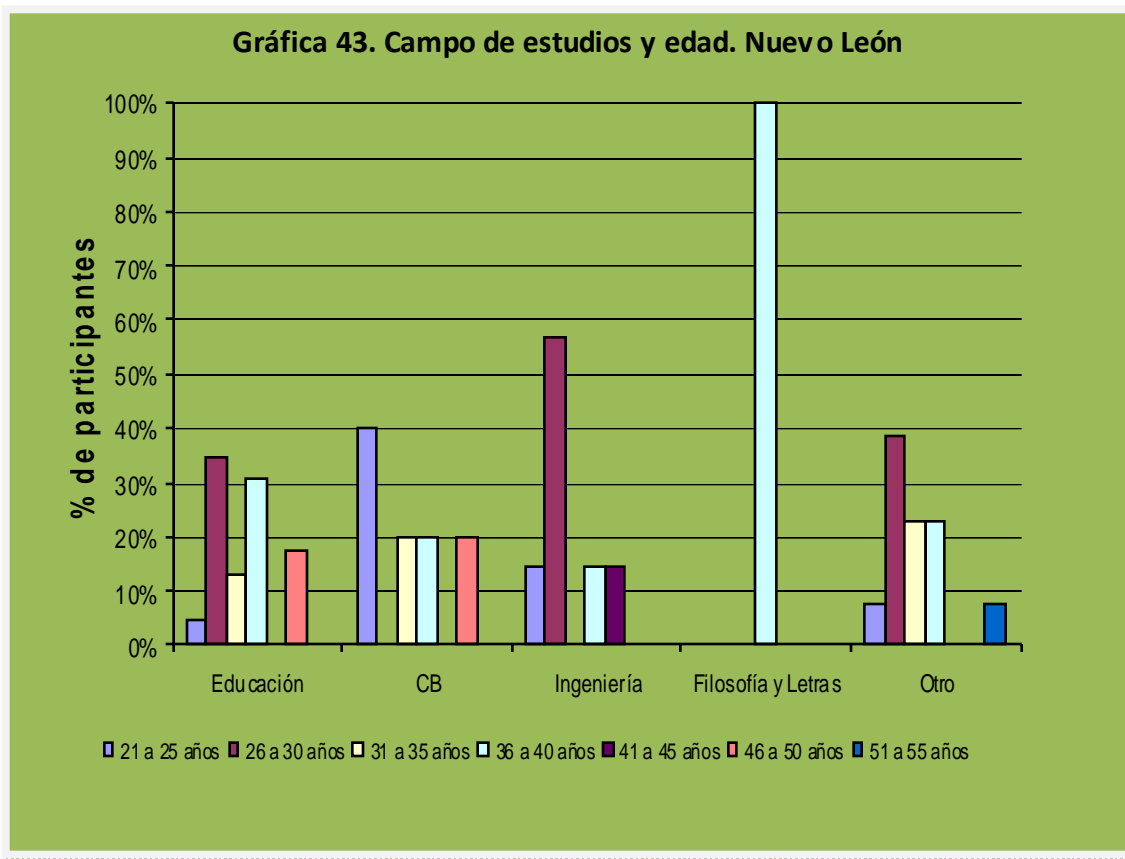


### Edad y campo de estudio

Hay una relación estrecha entre edad y campo de estudio o trabajo (gráficas 42 y 43). En el caso de Guerrero, quienes se ubican en el rango de 41 a 45 años tienen una formación en ciencias biológicas y filosofía, lo que hace suponer que, al no encontrar otra actividad laboral, se dedican a la asesoría. Es importante señalar que en ambos casos el rango de edad de 15 a 20 años fue excluido. Aun en el caso de que se encontraran estudiando la educación media superior, no se reporta campo o área de estudio.



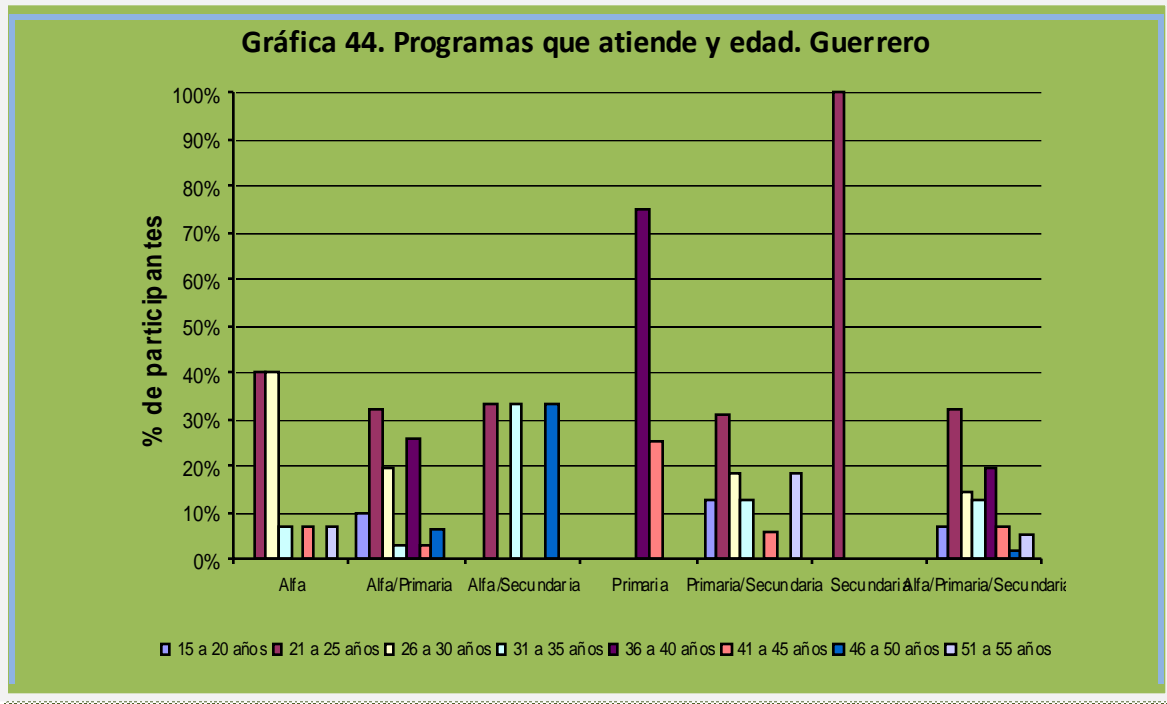
En Nuevo León, en el rango de 36 a 45 años destaca la formación en filosofía y letras; además, los diferentes rangos de edad se distribuyen en cada una de las áreas o campos de estudio.



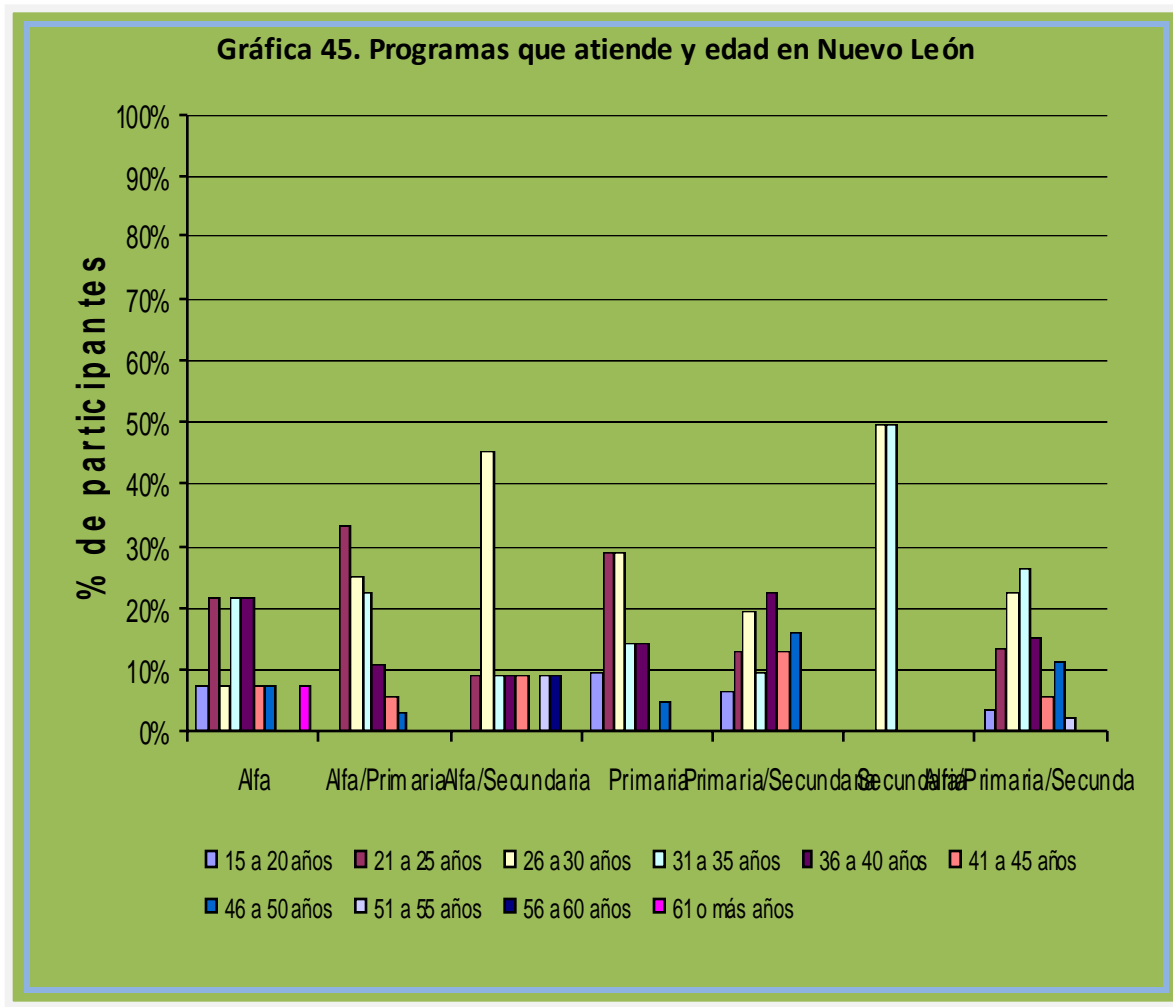
### Atención de programas y edad

Hay una relación directa entre la edad y los programas que se atienden: al observar las gráficas 44 y 45 se tiene que en Guerrero los asesores entre 21 a 25 años de edad atienden todos los programas de la EBJA, si bien destacan los de alfabetización, alfabetización-primaria y secundaria (el programa de primaria es atendido por el grupo etario de 36 a 40 años casi en su totalidad).





En Nuevo León sobresalen los asesores de 26 a 30 años que atienden los programas de alfabetización-secundaria y secundaria, programa destacado, pues sólo es atendido por asesores entre 26 y 35 años de edad.

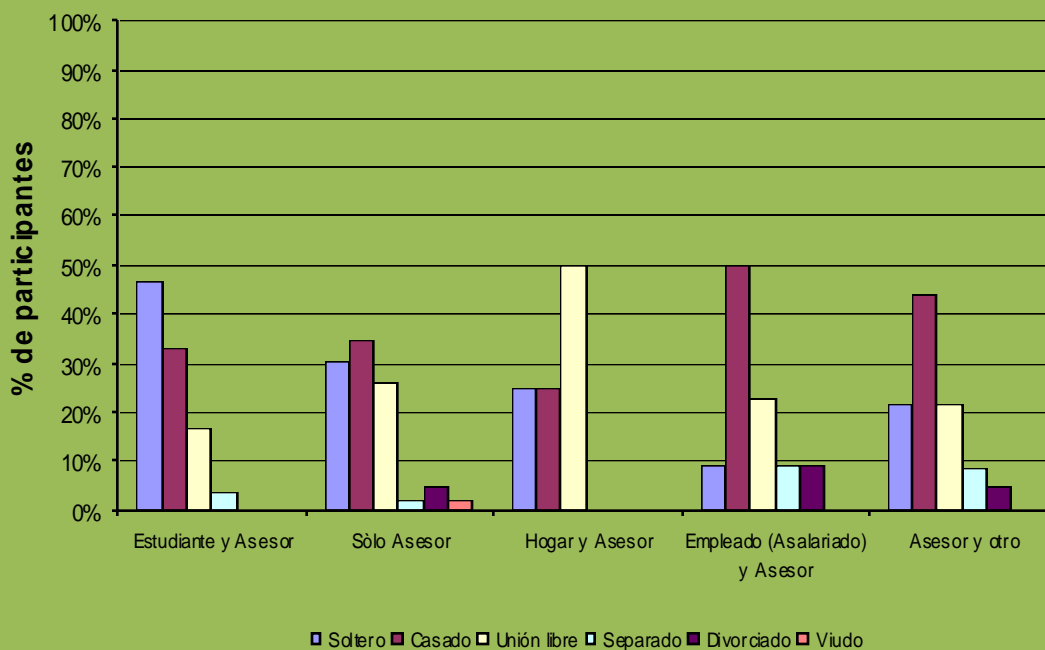


### Ocupación y estado civil

Existe una relación directa entre ocupación y estado civil. Así, los educadores solteros, viudos o divorciados ejercen la función de asesorar como única ocupación.

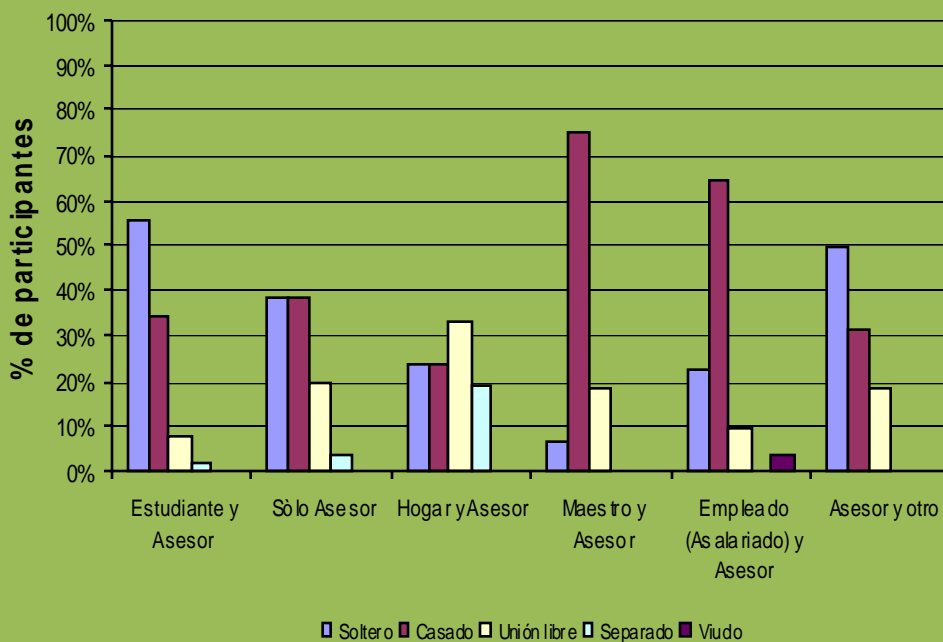
En el caso de Guerrero, como se muestra en la gráfica 46, los solteros y divorciados son los que conjuntan la actividad de asesor con estudios y otro empleo, respectivamente.

**Gráfica 46. Ocupación y estado civil en Guerrero**



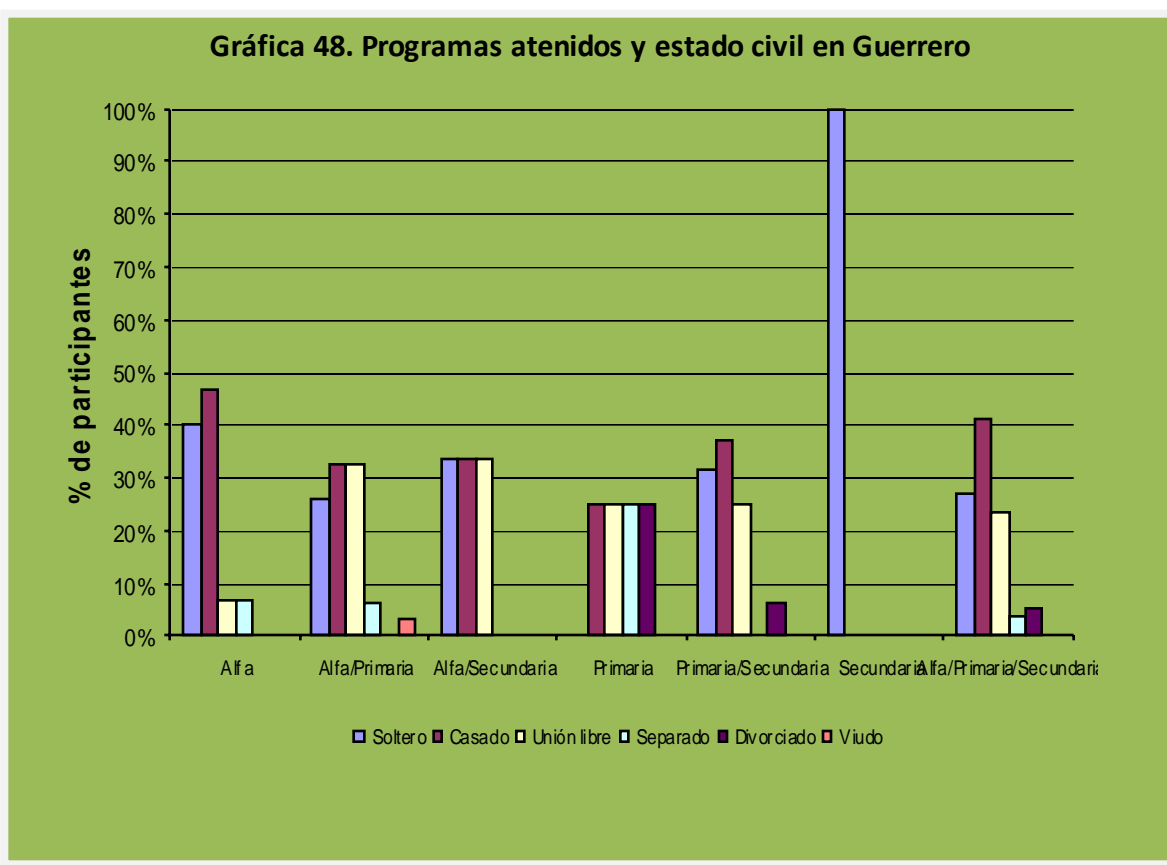
Por el contrario, en la gráfica 47 se muestra que en Nuevo León los casados realizan actividades paralelas de maestro y empleado.

**Gráfica 47. Ocupación y estado civil en Nuevo León**

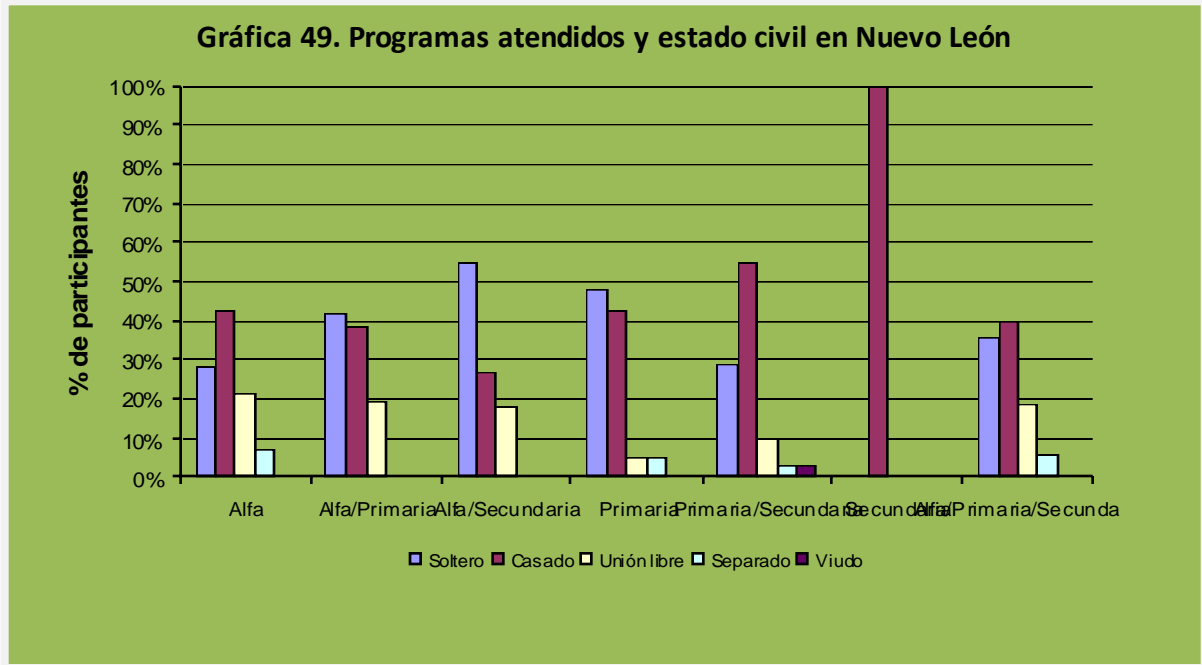


### Programas atendidos y estado civil

La relación identificada entre el estado civil y los programas atendidos es que los educadores solteros, casados y divorciados son quienes atienden más de un programa educativo. Destacando, en Guerrero, quienes atienden el programa de secundaria en su totalidad son solteros y, además, se distribuyen en 6 de los 7 programas atendidos (gráfica 48).

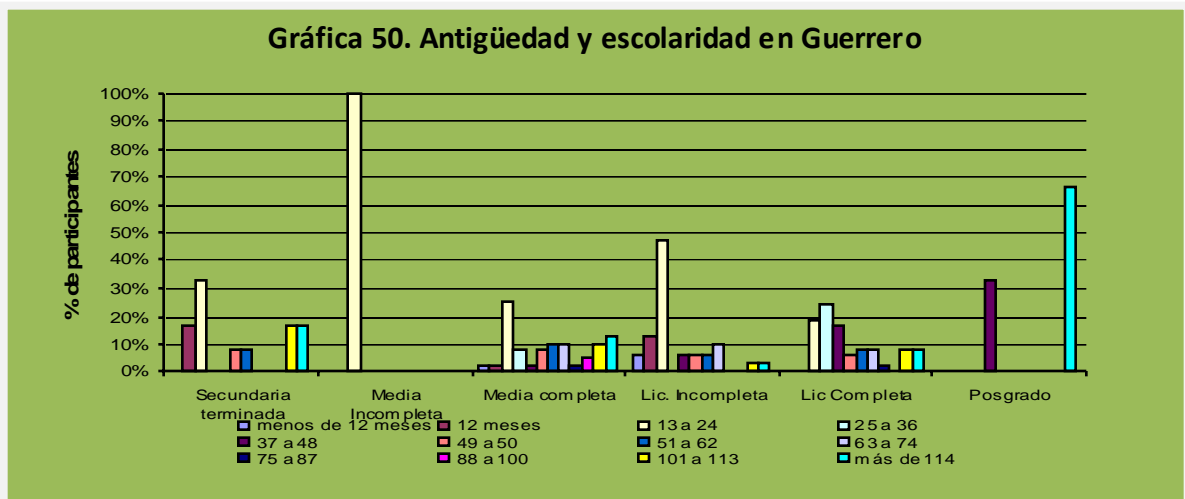


En Nuevo León, los asesores viudos atienden todos los programas, pero todos los del programa de secundaria se encuentran en esta condición civil (gráfica 49).

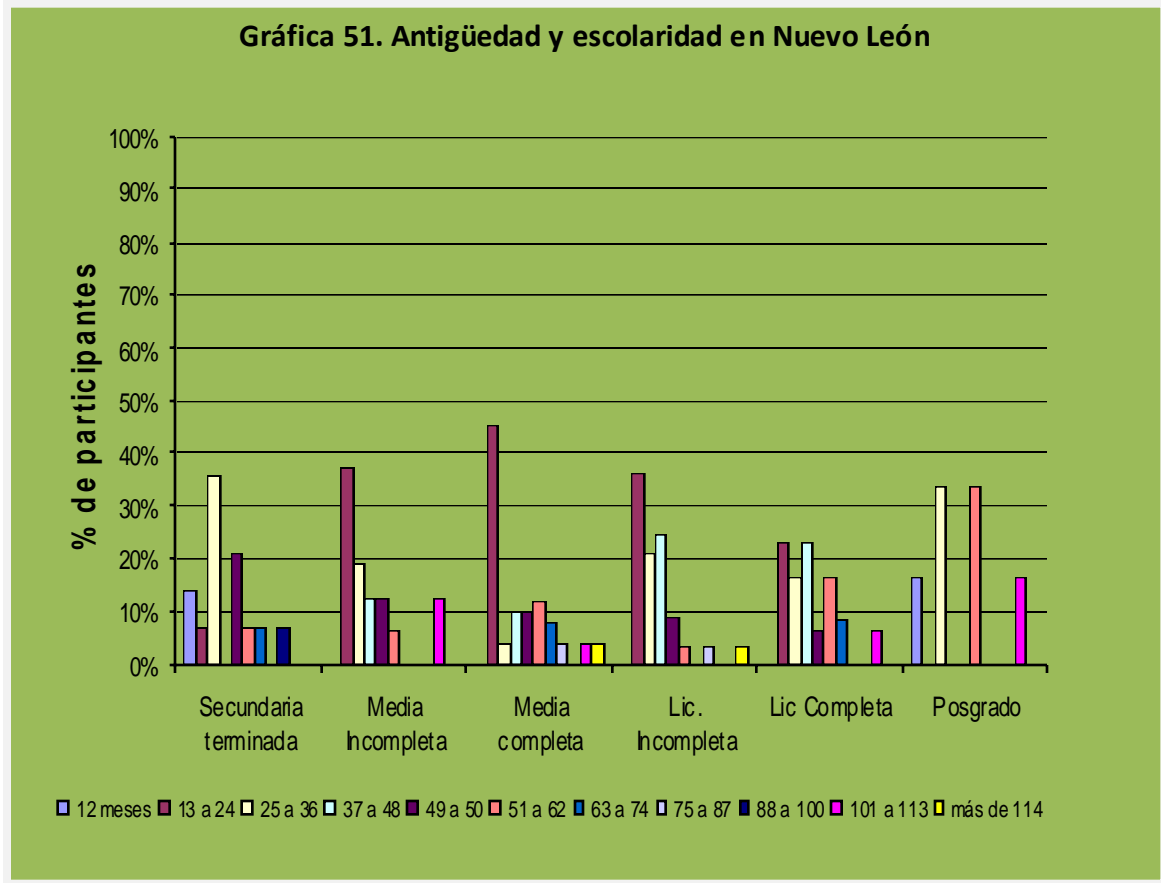


### Antigüedad y escolaridad de los asesores

La gráfica 50 muestra la relación entre antigüedad y escolaridad: los educadores y educadoras con mayor antigüedad en la institución tienen un promedio de escolaridad de media superior, en tanto que quienes tienen menor antigüedad están estudiando y, en algunos casos, poseen mayor escolaridad.



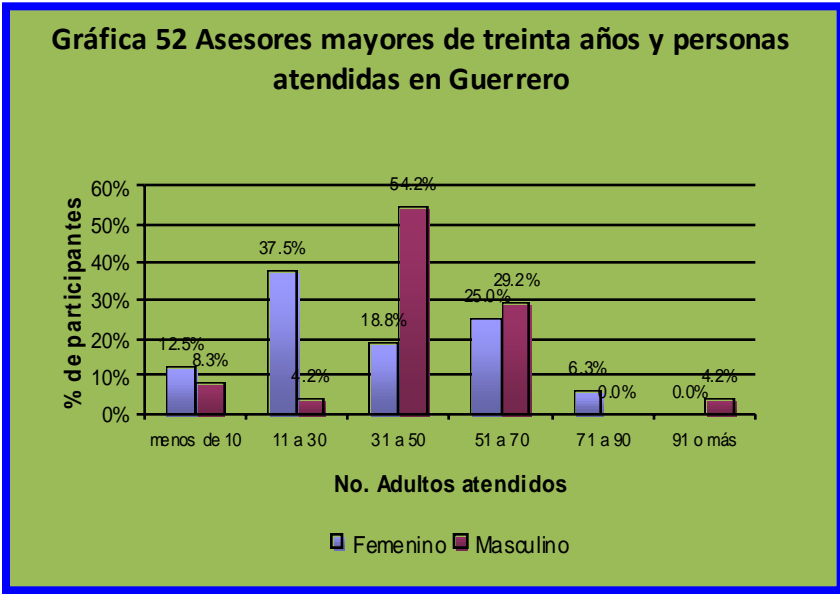
En Guerrero, la educación media superior destaca en el rubro de 1 a 2 años y posgrado en el de un año y más de 7 años de antigüedad.



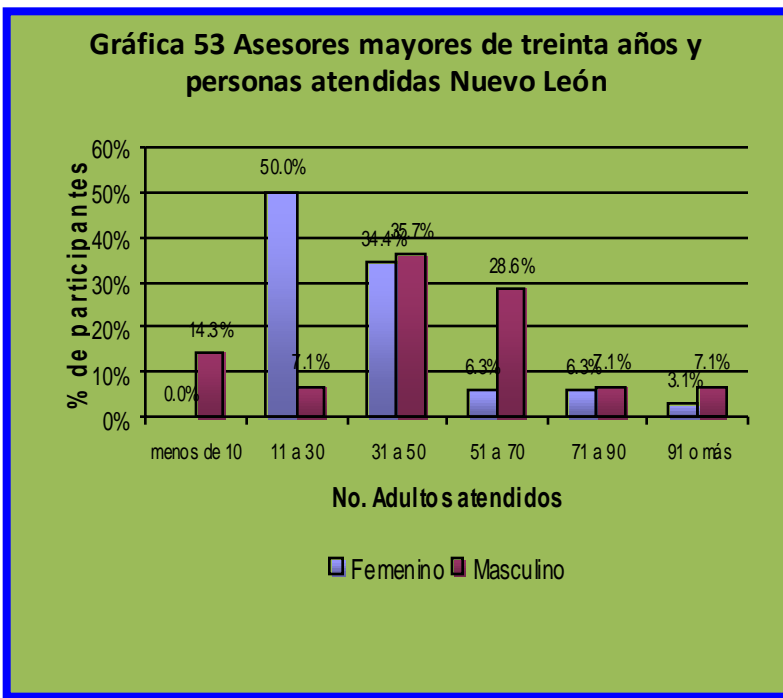
Como se aprecia en la gráfica 51, en Nuevo León, quienes tienen un rango de antigüedad de 13 a 24 meses se distribuyen en los 5 primeros grados de escolaridad, al igual que quienes se ubican entre 49 a 62 meses. En ambas entidades, se sostienen los datos de las gráficas 10, 11, 19 y 20 de este trabajo.

### Personas jóvenes y adultas atendidas por mujeres mayores de treinta años

La acción de asesorar se centra en mujeres mayores de 30 años, solteras, divorciadas o viudas, con un promedio de antigüedad superior a 4 años. El grueso de atención fluctúa entre 10 y 70 alumnos en ambas entidades.



En el caso de Guerrero, existen más mujeres en la población atendida de jóvenes y adultos, las cuales son atendidas por asesores mayores a 30 años de edad. Se observa, además, que en los grupos reducidos hay más mujeres que en los grupos de más de 30 jóvenes y adultos, donde predominan los hombres (gráfica 52).

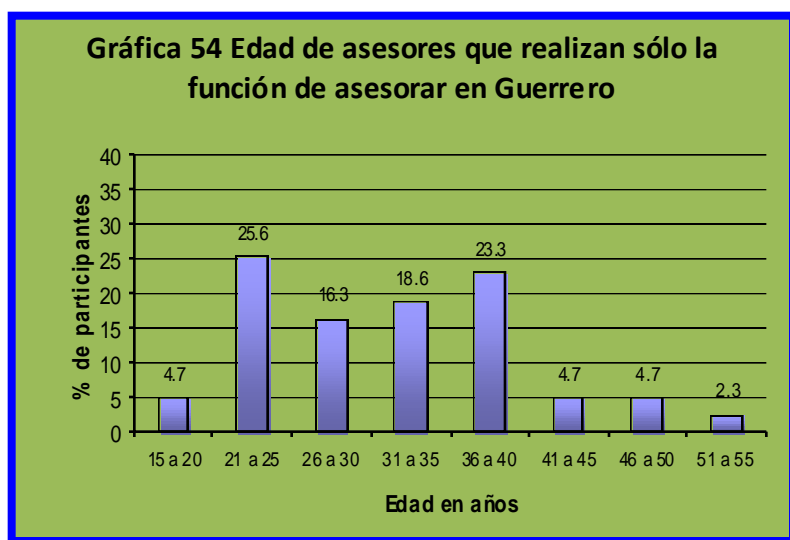


En Nuevo León, los asesores mayores de 30 años atienden de forma predominante a la población de jóvenes y adultos.

### **Características de los asesores que sólo tienen esta ocupación**

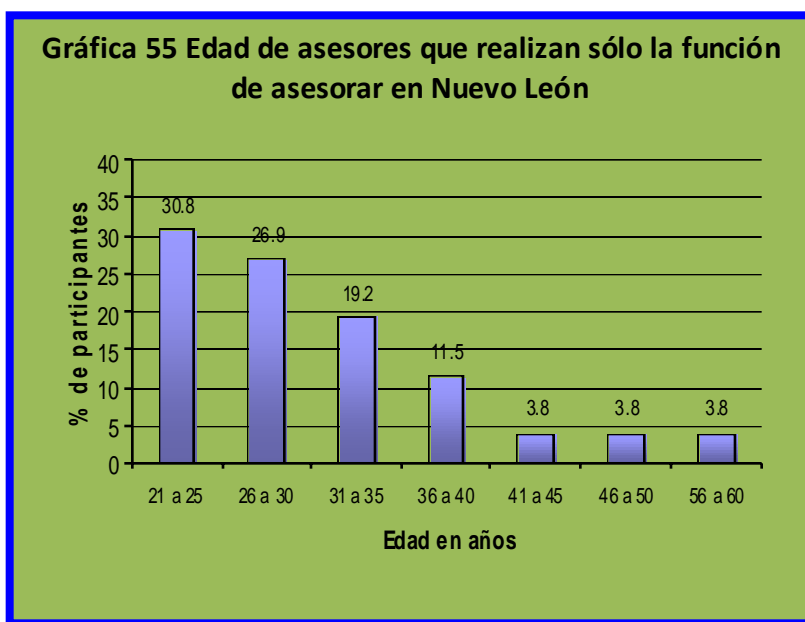
#### *Edad y personas atendidas*

En Guerrero, los educadores y las educadoras que no tienen otra ocupación además de asesorar tienen una edad superior a los 20 años y menor a 40. Como se observa en la gráfica 54, 69.9% cuenta con una edad superior a los treinta años.



Por el contrario, en Nuevo León existe un número mayor de personas jóvenes, entre los 21 y 40 años, cuya actividad exclusiva es de asesores de la EBJA, los cuales atienden a un promedio de 20 personas.





### Edad y escolaridad

Los educadores mayores de 30 años cuya ocupación declarada es sólo asesorar poseen una escolaridad de secundaria o media superior. Tanto en Guerrero como en Nuevo León se encuentran en el mismo nivel quienes tienen la educación media superior y superior concluida (cuadro 51).

Cuadro 51 Escolaridad de asesores que sólo cumplen esta función				
Escolaridad	Guerrero		Nuevo León	
	% de Participantes	% Participantes que sólo asesoran	% de participantes	% Participantes que sólo asesoran
<b>Secundaria terminada</b>	13.0	3	9.1	1
<b>Media completa</b>	56.5	13	9.1	1
<b>Lic. Incompleta</b>			36.4	4
<b>Lic completa</b>	21.7	5	36.4	4
<b>Posgrado</b>	8.7	2	9.1	1
<b>Total</b>	100	23	100	11

### Género y programas atendidos

Los educadores hombres tienen otra ocupación además de asesorar y atienden los tres programas educativos. En el caso de Guerrero, como se ve en el cuadro 51, predominan los

varones en todos los programas, excepto en alfabetización-secundaria y primaria-secundaria. En Nuevo León predominan las mujeres en todos los programas, entre los que destacan el de alfabetización-primaria, alfabetización-secundaria y primaria, con más de 55%. Lo cual corresponde con las gráficas 12 y 13 de este trabajo.

<b>Cuadro 51 Género y programas atendidos</b>				
<b>Programa</b>	<b>Guerrero %</b>		<b>Nuevo León %</b>	
	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>
<b>Alfa</b>	53.3%	46.7%	92.9%	7.1%
<b>Alfa/primaria</b>	48.4%	51.6%	58.3%	41.7%
<b>Alfa/secundaria</b>	66.7%	33.3%	63.6%	36.4%
<b>Primaria</b>	50.0%	50.0%	71.4%	28.6%
<b>Primaria/secundaria</b>	62.5%	37.5%	58.1%	41.9%
<b>Secundaria</b>	0.0%	100.0%	100.0%	0.0%
<b>Alfa/primaria/secundaria</b>	42.9%	57.1%	60.4%	39.6%

### **Características de los asesores varones**

#### *Ocupación en hombres y programas atendidos*

Como puede observarse en el cuadro 52 de Guerrero, quienes sólo tienen como ocupación la de asesor imparten los programas de alfabetización-secundaria y primaria.

<b>Cuadro 52. Varones con la ocupación de sólo asesorar y programas atendidos en Guerrero</b>							
Ocupación	Alfa	Alfa / primaria	Alfa/ secundaria	Primaria	Primaria/ secundaria	Secundaria	Alfa/primaria/ secundaria
<b>Estudiante y asesor</b>	28.6%	31.3%	0.0%	0.0%	16.7%	100.0%	18.8%
<b>Sólo asesor</b>	0.0%	25.0%	100.0%	100.0%	0.0%	0.0%	43.8%
<b>Hogar y asesor</b>	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	3.1%
<b>Empleado (asalariado) y asesor</b>	28.6%	18.8%	0.0%	0.0%	16.7%	0.0%	21.9%
<b>Asesor y otro</b>	42.9%	25.0%	0.0%	0.0%	66.7%	0.0%	12.5%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

En el caso de Nuevo León, los varones que tienen además de la asesoría la actividad de empleado asalariado alcanzan 50 % de los varones encuestados, porcentaje al que le sigue la asesoría y otra actividad, con más de 30%, y la de sólo asesor, con 25%.

<b>Cuadro 53. Varones con la ocupación de sólo asesorar y programas atendidos en Nuevo León</b>						
Ocupación	Alfa	Alfa/ primaria	Alfa/ secundaria	Primaria	Primaria/ secundaria	Alfa/ primaria/ secundaria
<b>Estudiante y asesor</b>	100.0%	26.7%	0.0%	83.3%	23.1%	14.3%
<b>Sólo asesor</b>	0.0%	6.7%	25.0%	16.7%	15.4%	28.6%
<b>Hogar y asesor</b>	0.0%	6.7%	25.0%	0.0%	0.0%	0.0%
<b>Maestro y asesor</b>	0.0%	20.0%	0.0%	0.0%	23.1%	19.0%
<b>Empleado (asalariado) y asesor</b>	0.0%	6.7%	50.0%	0.0%	23.1%	28.6%
<b>Asesor y otro</b>	0.0%	33.3%	0.0%	0.0%	15.4%	9.5%
<b>Total</b>	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

### *Ocupación de mujeres y programas atendidos*

En Guerrero, las mujeres mayores de 30 años sólo desarrollan la asesoría y atienden los tres programas.

**Cuadro 54. Mujeres con la ocupación de sólo asesorar y programas atendidos en Guerrero**

Ocupación	Alfa %	Alfa/primaria %	Alfa/secundaria %	Primaria %	Primaria/secundaria %	Alfa/primaria/secundaria %	Total %
Estudiante y asesor	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0
Sólo asesor	12.5%	25.0%	12.5%	12.5%	0.0%	37.5%	100.0
Hogar y asesor	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0
<b>Empleado (asalariado) y asesor</b>	0.0%	14.3%	0.0%	14.3%	14.3%	57.1%	100.0
<b>Asesor y otro</b>	0.0%	33.3%	0.0%	0.0%	33.3%	33.3%	100.0

Destaca el hecho de que en primaria quienes se dedican al hogar y a la asesoría tienen un porcentaje más alto.

En el caso de Nuevo León, 40% de las mujeres, además de asesoras, son empleadas con salario (cuadro 55).

**Cuadro 55. Mujeres con la ocupación de sólo asesorar y programas atendidos en Nuevo León**

Ocupación	Alfa %	Alfa/primaria %	Alfa/secundaria %	Primaria %	Primaria/secundaria %	Secundaria %	Alfa/primaria/secundaria %
Estudiante y asesor	15.4	15.4	7.7	23.1	23.1	0.0	15.4
Sólo asesor	22.2	11.1	22.2	0.0	0.0	0.0	44.4
Hogar y asesor	16.7	25.0	0.0	8.3	16.7	0.0	33.3
<b>Maestro asesor</b>	0.0	20.0	20.0	20.0	20.0	0.0%	20.0
<b>Empleado (asalariado) y asesor</b>	0.0	13.3	0.0	6.7	40.0	0.0	40.0
<b>Asesor y otro</b>	42.9	14.3	0.0	0.0	14.3	14.3	14.3

## Resultados con base en el número de jóvenes y adultos atendidos

### *Número de personas jóvenes y adultas atendidas y ocupación de los asesores*

Los educadores que atienden a más adultos no tienen otra ocupación diferente de asesorar en el caso de Guerrero, tal como se muestra en el cuadro 56.

No. de personas jóvenes y adultas atendidas	Cuadro 56 Personas atendidas, ocupación en Guerrero				
	Estudiante y asesor	Sólo asesor	Hogar y asesor	Empleado (asalariado) y asesor	Asesor y otro
menos de 10	20.0%	0.0%	10.0%	20.0%	50.0%
11 a 30	28.6%	25.0%	12.5%	21.4%	12.5%
31 a 50	21.2%	39.4%	0.0%	21.2%	18.2%
51 a 70	11.8%	64.7%	0.0%	0.0%	23.5%
71 a 90	60.0%	20.0%	0.0%	20.0%	0.0%
91 o más	0.0%	80.0%	0.0%	0.0%	20.0%

En Nuevo León, los estudiantes y asesores atienden al mayor número de jóvenes y adultos de la EBJA. No obstante, quienes son solamente asesores atienden el menor y el mayor grupo de adultos y jóvenes.

## Número de atendidos y capacitación

De los educadores y las educadoras que atienden a más de 20 jóvenes y adultos, 51.7% han recibido la capacitación para desarrollar la asesoría, como se muestra en el cuadro 58.

No. de personas jóvenes y adultas atendidas menos de	Estudiante asesor	y Sólo asesor	Hogar asesor	y Maestro asesor	y Empleado (asalariado) asesor	y Asesor y otro
10	27.3	36.4	0	18.2	0	18.2
11 a 30	32.1	14.3	15.5	9.5	11.9	16.7
31 a 50	30.4	10.9	10.9	13	26.1	8.7
51 a 70	28.6	14.3	21.4	0	21.4	14.3
71 a 90	37.5	37.5	0	0	25	0
91 o más	20	0	0	0	80	0

Capacitación	Guerrero		Nuevo León	
	% de participantes	No. de participantes	% de participantes	No. de participantes
sí	51.7	31	56.2	41
no	48.3	29	43.8	32
<b>Total</b>	100.0	60	100.0	73

### Personas jóvenes y adultas atendidas y programas atendidos

En Guerrero, los programas más demandados, como se aprecia en el cuadro 59, son los de alfabetización-primaria, primaria y secundaria, cuya demanda oscila entre los 31 y 70 jóvenes y adultos atendidos; el programa de alfabetización primaria sigue con un número de atención de 11 a 30 aspirantes.

Cuadro 59. Personas atendidas, programas en Guerrero						
Programas	menos de 10	11 a 30	31 a 50	51 a 70	71 a 90	91 o más
Alfa	40.0%	50.0%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Alfa/ primaria	0.0%	72.7%	18.2%	0.0%	9.1%	0.0%
Alfa/ secundaria	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%
Primaria	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%
Primaria/ secundaria	0.0%	60.0%	30.0%	10.0%	0.0%	0.0%
Secundaria	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Alfa/primaria/ secundaria	0.0%	32.4%	35.1%	16.2%	8.1%	8.1%

En Nuevo León, los programas con mayor demanda y en los que se atienden de 11 a 30 jóvenes y adultos son los de alfabetización, alfabetización-primaria, alfabetización-secundaria, secundaria y primaria y secundaria. con un promedio de 50% de asesores (cuadro 60).

Cuadro 60. Personas atendidas y programas educativos en Nuevo León						
Programas atendidos	menos de 10	11 a 30	31 a 50	51 a 70	71 a 90	91 o más
Alfa	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Alfa/ primaria	7.1%	57.1%	35.7%	0.0%	0.0%	0.0%
Alfa/ secundaria	0.0%	50.0%	16.7%	16.7%	0.0%	16.7%
Primaria	20.0%	30.0%	40.0%	10.0%	0.0%	0.0%
Primaria/ secundaria	0.0%	55.0%	35.0%	5.0%	0.0%	5.0%
Secundaria	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Alfa/primaria/ secundaria	6.3%	25.0%	28.1%	12.5%	21.9%	6.3%

Como se aprecia en el cuadro 61, en Guerrero las mujeres son quienes han recibido cursos para mejorar su labor y tienden a atender a más de 20 personas jóvenes y adultas

Cuadro 61. Capacitación y personas jóvenes y adultas atendidas en Guerrero						
Capacitación	menos de 10	11 a 30	31 a 50	51 a 70	71 a 90	91 o más
Sí	4.2%	50.0%	20.8%	4.2%	12.5%	8.3%
No	8.1%	51.4%	18.9%	18.9%	0.0%	2.7%

Cuadro 62. Capacitación y personas jóvenes y adultas atendidas en Nuevo León						
Capacitación	menos de 10	11 a 30	31 a 50	51 a 70	71 a 90	91 o más
Sí	9.8%	47.1%	23.5%	7.8%	9.8%	2.0%
No	1.8%	66.7%	22.8%	5.3%	1.8%	1.8%

En cambio, en Nuevo León los asesores son quienes menos capacitación han recibido (cuadro 62).

### **Escolaridad no asociada al campo de estudio de educación y capacitación de los asesores con mayor antigüedad en la institución**

Los asesores y las asesoras con escolaridad no relacionada con la educación, y que además cuentan con mayor antigüedad en la institución, señalan haber recibido cursos de capacitación, los cuales se centran en contenidos pedagógico-administrativos más que en otros.

<b>Cuadro 63. Contenidos de capacitación y su escolaridad no es en el campo educativo</b>						
Contenidos de capacitación	Guerrero			Nuevo León		
	% de participantes que respondieron	No. de participantes	de	% de participantes que respondieron	No. de participantes	de
<b>Pedagógica</b>	7.7	5		5.5	4	
<b>Administrativa</b>	27.7	18		39.7	29	
<b>Operativa</b>	13.8	9		2.7	2	
<b>Pedagógico-administrativa</b>	38.5	25		26.0	19	
<b>Pedagógico-operativa</b>	10.8	7		26.0	19	
<b>Administrativo-operativa</b>	1.5	1		100.0	73	
<b>Total</b>	100.0	65				

En el caso de Nuevo León, quienes no cuentan con una formación en el campo de la educación sólo han recibido capacitación en el área administrativa (39.7%), en la que únicamente pueden presentarse los aspectos de procedimiento y manejo de formatos y trámites a seguir, tanto para asesorar como para atender y acreditar a los usuarios.



### **6.1.1 Discusión de datos cuantitativos perfil socio-demográfico de los educadores de la educación básica para personas jóvenes y adultas.**

Para los propósitos de este apartado, se contrastan la información obtenida a través de la investigación de campo y el marco teórico-referencial.

Con base en los objetivos señalados, se tiene que los asesores de la EBJA que desarrollan su práctica educativa en el INEA en las entidades de Guerrero y Nuevo León cuentan con un perfil con las siguientes características:

1. Son jóvenes y adultos con más de 15 años y hasta más de 61 –aunque en la gráfica 3 se muestra que los mayores porcentajes de asesores se concentran en el rango de edad de 22 a 25 años, seguido de quienes tienen de 26 a 30 años–, tienen una escolaridad que va desde la secundaria terminada hasta el posgrado. En Guerrero se encuentra la población más joven de asesores en la condición de estudiantes, en comparación con Nuevo León, donde las edades son de más de 21 años y es menor el índice de asesores que siguen su formación profesional o educativa. Esta diversidad de asesores constata parcialmente los planteamientos de teóricos como Messina, Campero y Madrigal, en cuanto a que en la EBPJA los educadores tienen los niveles más bajos de educación: ciertamente existen –según se muestra en las gráficas 9, 10 y 11– los asesores con escolaridad de secundaria, si bien en cada entidad su número es menor al de quienes poseen otro nivel educativo.
2. Tienen diferentes actividades además de la de asesor, tales como estudios y el hogar, donde se asume que no cuentan con otro ingreso económico más que el que perciben con esta actividad. Cuentan además con actividades de maestro, empleado asalariado y otra, que no se especifica. Estas condiciones no difieren de las planteadas por los teóricos que han indagado algunos aspectos del perfil de los asesores, como Campero o Baltazar.
3. La distribución de género es mayor para el género masculino en Guerrero, y para el femenino en Nuevo León. Se asume que el caso de Guerrero puede deberse a las condiciones socioeconómicas y el caso de Nuevo León a la distribución geográfica de los centros de atención. Las gráficas 38 y 39 y los cuadros 48 a 50 de este trabajo presentan datos detallados sobre la distribución por género.

4. El número de personas jóvenes y adultas, aunque varía, es mayor en relación a la entidad en cuestión: Guerrero presenta la mayor demanda y los grupos más numerosos, lo cual era de esperarse, pues es el estado con mayor índice de jóvenes y adultos que por alguna razón no han concluido sus estudios de educación básica. Así, los grupos en Guerrero son de más de 30 alumnos y llegan hasta más de 90, en contraste con Nuevo León, donde se ajustan a un promedio mayor a 20 y menos de 70, en los escasos grupos numerosos.

5. Con respecto a la formación recibida, los datos proporcionados por los participantes constatan los problemas señalados en el capítulo 4, pues según muestran las gráficas 27 a 32 y los cuadros 39 a 41, 43 y 44, pocos de los encuestados en ambas entidades recibió en algún momento de su actividad de asesoría la capacitación correspondiente; no obstante, este dato señala que, además, esta capacitación sólo fue brindada a quienes tienen menos de 4 años en el sistema y se concentra en los ámbitos administrativo y pedagógico-administrativo, en la modalidad presencial, sin que se obtuviera mayor detalle. Esta información constata lo dicho por Méndez, Aguilar y Baltazar, entre otros, respecto a la poca importancia que se le da a la formación de educadores, sobre todo si se considera la información de los cuadros 34 y 35 y las gráficas 16 y 17, donde se observan los contenidos de esta capacitación y el número de asesores que manifiestan haberla recibido.

6. La antigüedad de los asesores varía entre los 13 y los 114 meses. En Guerrero hay un índice mayor de permanencia en el sistema y quienes tienen la mayor antigüedad promedio son varones. Por el contrario, en Nuevo León la antigüedad máxima es de 4 años en promedio; esto se asocia a la edad de los asesores, quienes se mantienen en el sistema, ya que son mayores a los 45 años (las mujeres representan en su mayoría estos grupos etarios). Para información más detallada, véanse las gráficas 33, 50 y 51 y los cuadros 36, 37, 45 y 46 de este trabajo.

Dados los resultados cuantitativos y sociodemográficos de los asesores, se observa una necesidad urgente de profesionalizar su función y de apoyarlos con mayor número de opciones formativas o de capacitación, cuyo carácter debe ser:

- a) Permanente, con fines de seguimiento y evaluación de la calidad del servicio.

- b) Pertinente, esto es, de acuerdo con sus necesidades como asesores, orientadas hacia el conocimiento de las personas jóvenes y adultas, y a las metodologías que posibiliten el desarrollo de sus capacidades individuales y grupales; en este rubro es importante señalar la necesidad de contemplar las edades de quienes se encuentran asesorando.
- c) Diversa, pues habrá de incorporar otras modalidades que posibiliten completar, integrar o reforzar los contenidos de la modalidad presencial; en consideración de las edades y ocupación de quienes asesoran.
- d) Considerativa de su antigüedad, variable que supone recuperar la experiencia asesora y valorar las estrategias desarrolladas por cada asesor, con la intención de mejorar su práctica educativa a partir de sus fortalezas: rigor metodológico respecto a los saberes, actitud crítica sobre la práctica, reconocimiento de la asunción de la identidad cultural y otras exigencias, como esperanza, curiosidad y compromiso, como se señala en el capítulo 1 de este trabajo.
- e) Diversificada, tanto para responder a las condiciones de heterogeneidad de los participantes en el círculo de estudio, como para favorecer las capacidades colectivas, grupales e individuales que contribuyan a su desarrollo social; de esta forma, la EBJA asumirá, como se explica en el capítulo 1, una pedagogía de intervención en el mundo que implica libertad y autonomía.
- f) Acorde con sus requerimientos de formación para una larga vida y de incorporación a la vida laboral con libertades y remuneración justa.

En este sentido y con base en la literatura consultada, que permitió la elaboración del marco teórico-conceptual, se puntualizan los siguientes aspectos:

- o La mayoría de los investigadores y especialistas coinciden en la necesidad de una formación basada en un interés técnico, donde se proporcione a los educadores herramientas pedagógicas para controlar los procesos de aprendizaje de la población que atiende, teniendo en cuenta su perfil. Esto permitirá superar los contenidos de la capacitación instrumentalista, centrada en aspectos administrativos y operativos.

- Desde el interés técnico, otros investigadores comparan al educador con el docente que atiende niños y plantean la necesidad de establecer una formación desde la lógica con que se forma a los docentes egresados de las escuelas normalistas.
- Los educadores cuentan con un aprendizaje acumulado sobre “el ser docente”, que ponen en práctica en los espacios educativos. Por ello, existe la necesidad de plantearse si necesitan formarse o actualizar su práctica educativa desde la docencia, lo que implicaría formar docentes en el ámbito formal.
- La formación de los educadores de la educación básica de adultos requieren formarse en el conocimiento de las personas jóvenes y adultas y en los contenidos del enfoque por competencias que plantea la educación básica del INEA.
- Para definir el enfoque de la formación de educadores de la educación básica de personas jóvenes y adultas, es necesario, además, tener en cuenta el contexto internacional y las relaciones y los compromisos que el país ha contraído para atender las necesidades de la población, los cuales constituyen directrices en materia de política educativa, como se explicó en el marco teórico y referencial.

## **6.2 Análisis cualitativo**

El análisis que a continuación se presenta recupera tanto las teorías de la educación trabajadas en el marco teórico, como el enfoque de la teoría de las capacidades, los que se constituyen, según Gadamer, en el horizonte desde donde se pretende analizar los diferentes resultados de la información, obtenida en las preguntas 15 a 20, del instrumento empleado en esta investigación, para reconocer las necesidades de formación, desde los educadores y los teóricos, toda vez que la educación es el vehículo para el acceso a los conocimientos socialmente relevantes.

### *Significado de ser educador de la educación de personas jóvenes y adultas*

El análisis que se presenta, fue estructurado de la siguiente manera:

En primer término, se analizan las **concepciones** que tienen como educadores de su labor, con las personas jóvenes y adultas en un círculo de estudio. Respectivamente hará alusión a

los asesores de los estados de Guerrero y Nuevo León. Para ello, se utilizan las respuestas de las preguntas 15 y 17 del cuestionario: *¿Qué significa para usted ser asesor o asesora de personas jóvenes y adultas que no han concluido su educación básica?*, y *Mencione los principales logros y dificultades a los que se ha enfrentado como asesor*.

Las respuestas que los educadores dan a estas preguntas corresponden a diferentes dimensiones, algunas determinadas por las condiciones en las que realizan su labor, otras, en función del rol social que desarrollan como profesionales o como docentes, y, las más de las veces, como motivadores de personas jóvenes y adultas que llegan al círculo de estudio, asimismo, hubo quienes las concibieron desde un ideal y sentido místico de la asistencia social.

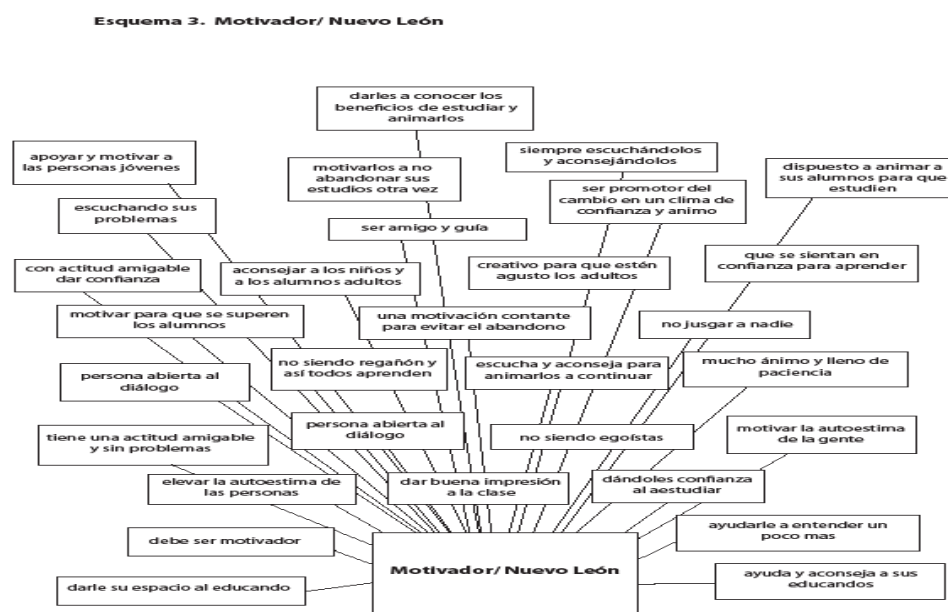
A continuación se presentan las dimensiones más significativas: asesor como motivador, docente o profesional, místico e ideal.

**Dimensión del asesor como motivador.** En esta significación, los educadores señalan que su labor consiste en desarrollar, en el círculo de estudio, actividades que favorezcan en las personas la creación de un sentimiento de pertenencia al grupo. Para ello, asumen una responsabilidad que les permita desempeñar su papel como se describe en los siguientes esquemas:



Para los educadores del estado de Guerrero, el asesor como motivador es una de las figuras que anima, aconseja, orienta y, en general, apoya a sus educandos. Por esta razón, ellos asumen características que les permitan aplicar diferentes acciones para que las personas se sientan en confianza: ser comprensivos, creativos, dinámicos, amables y responsables.

Para los educadores del estado de Nuevo León, el asesor como motivador es un promotor de cambio, un animador que da a los estudiantes la confianza necesaria y los ayuda y aconseja. Por ello, asumen también las características mencionadas.



Al comparar ambas entidades, se observa que en el estado de Nuevo León son menos las referencias a ser un asesor de la EBJA que motiva, en relación con los participantes del estado de Guerrero. Sin embargo, en ambos casos se evidencia el interés por la calidad del ambiente de aprendizaje que se genera en el círculo de estudio y en cada aprendiz, donde subyace la idea de que agregar motivadores adicionales a los módulos significa hacerlo más gratificante. En ese sentido, es notorio que este motivador haga uso de la comunicación oral para persuadir a las personas con la intención de que concluyan sus estudios, y sea un buen escucha que demuestre el interés que siente por los educandos que atiende.

Las siguientes citas, fueron extraídas de los textos de algunos asesores.

“Nosotros, los asesores, somos quienes debemos transmitir la seguridad para que los adultos adquieran la confianza para poder corregir el problema juntos; parece raro, pero la comprensión y la confianza son indispensables para que nuestros alumnos participen y aprendan en la clase” (Lucía R. P. Guerrero).

“...Nuestra meta como [sic.] asesor es lograr que los adultos aprendan y eso nos motiva a salir adelante, no importando los problemas que se presenten, los obstáculos que nos hagan tropezar, ni mucho menos el desánimo de los adultos. Si el asesor tiene el interés de apoyar a sus alumnos, él se encargará [sic.] de cómo salir adelante, motivarlos y [sic.] ayudándolo en lo que se pueda. Sabemos que no es fácil, pero con esfuerzo y dedicación podremos salir adelante” (Jacinto M. T Guerrero).

“Mi labor como asesor es siempre servir, [sic.] de atenderlos siempre positivamente, de motivarlos a terminar su educación básica, ayudándolos a terminar sus módulos de trabajo; siempre resolviéndoles bien y adecuadamente sus dudas, siempre escuchándolos, aconsejándolos y dándoles [la] confianza necesaria para obtener nuestros objetivos; que sientan que pueden salir adelante, que cuentan con su asesor para continuar con su trayecto educativo, en el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, MEVyT ( Joel A. S. Nuevo León).

En los esquemas analizados desde la concepción del educador como motivador, ésta se realiza en una sola dirección, en la que el educador es el encargado de crear y recrear condiciones afectivas y efectivas para un trabajo de calidad con las personas jóvenes y adultas que atiende, con el objetivo de que aprendan los contenidos curriculares de los módulos que estudian. Sin embargo, no se observan acciones intencionadas que repercutan favorablemente en su vida futura, ya sea individual o social, en condiciones de independencia, creatividad y valores.

La actuación del educador de ambas entidades se circunscribe a la aplicación de técnicas motivacionales en los círculos de estudio. En unos casos, se trata de incidir en los factores personales y, en otros, en los factores contextuales (antecedentes o consecuentes), en función de la importancia que se le otorga a unos u otros. Además, se observa que se motiva a los educandos, pero no se percibe la preocupación por crear un ambiente en el que

ellos mismos se motiven, de tal manera que efectivamente se provoque un cambio en el aprendiz, incidiendo en su motivación intrínseca.

A este respecto, los educadores de ambas entidades solicitan de manera técnicas o dinámicas motivacionales, tal y como se expresa en las siguientes citas:

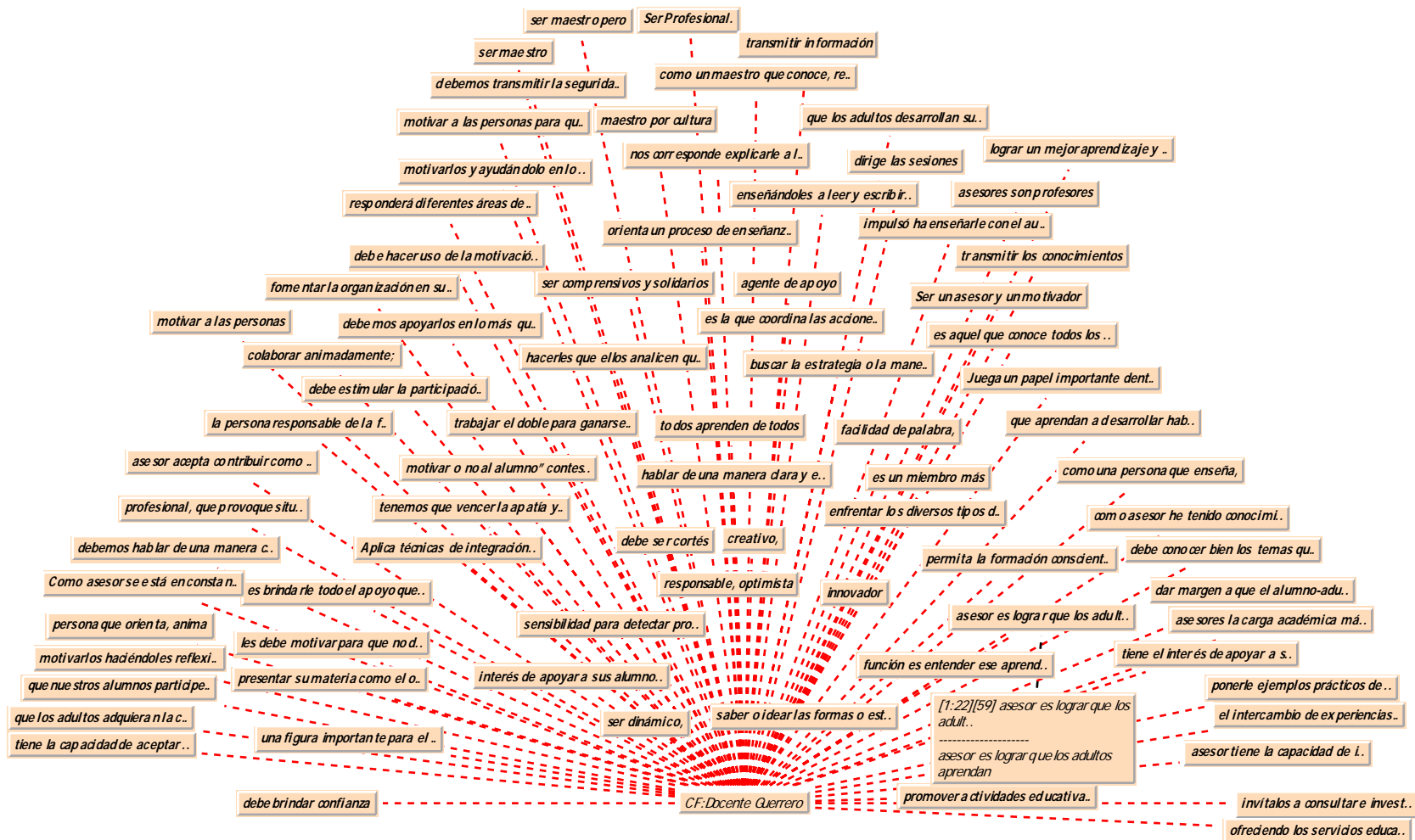
“Necesitamos cursos [sic.] en donde nos den maneras para familiarizamos bien con cada adulto, conocer el potencial de cada alumno y saber cómo desarrollarlo, encontrando métodos más eficaces para aprovechar las experiencias, habilidades y aptitudes de los adultos. Otros cursos para que tengamos formas de hacerle saber, a los adultos, que asistir a los círculos de estudio no es una pérdida de tiempo sino una inversión de tiempo que le beneficiará en su vida. Y cursos de técnicas motivacionales para saber cómo motivarlos en todas las sesiones, cómo hablarles con palabras de su mismo nivel, con un lenguaje que sea común para los adultos y para infundirles confianza, para que los adultos se sientan motivados a expresarse y dar a conocer la problemática a la cual se enfrentan” (Jimena H. C. Guerrero).

“La motivación es otro aspecto [sic.] a capacitamos, sobre todo, si se entiende como un deseo que impulsa a las personas a hacer algo y desempeña siempre un papel fundamental en la conducta humana y social. Si aprendemos dinámicas de motivación, podemos ir favoreciendo el rendimiento en el trabajo y ayudando a que cada individuo encuentre las estrategias más adecuadas a su personalidad (Javier V.V. Nuevo León).

En ambas citas se demandan capacitaciones sobre técnicas motivacionales, pues existe la concepción de que la motivación es es la palanca que mueve sus acciones. Igualmente, éstas evidencian que los educadores asumen que las personas requieren afirmar su autoconcepto para generar expectativas de éxito, relacionadas con los temas que trabajan. Por ello, a los educadores les corresponde contribuir con técnicas motivaciones.

**Dimensión del asesor como profesional docente.** En esta concepción, los educadores se asumen como docentes. Por ello, consideran que su función principal es que las personas jóvenes y adultas adquieran los contenidos de los módulos que estudian y concluyan sus estudios. Para lograrlo, adoptan diferentes actitudes y actividades intencionales, como se muestra en el siguiente esquema.



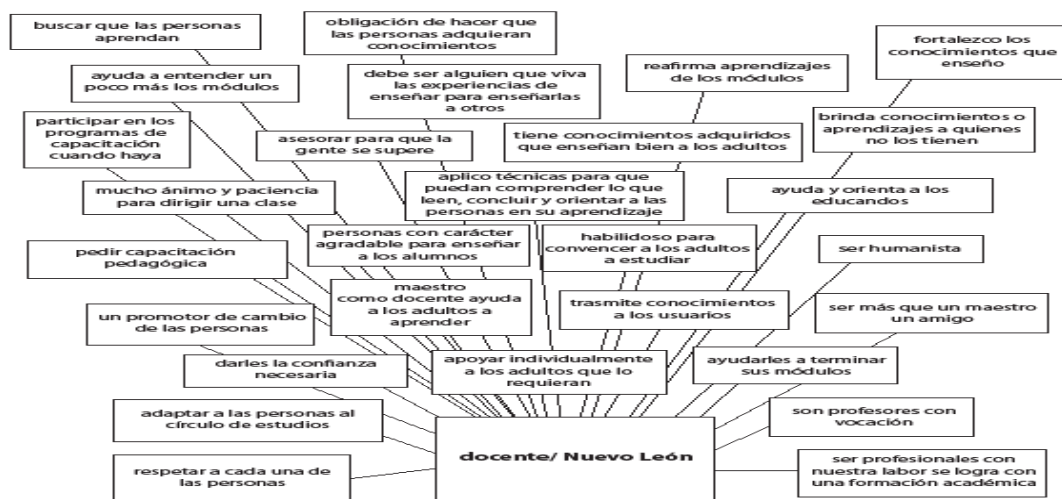


Como puede observarse, los educadores del estado de Guerrero también asumen que su labor consiste en ser profesionales como docentes. Es decir, en ser capaces de transmitir conocimiento o información, enseñar o favorecer la participación de los educandos. El esquema muestra dos áreas de trabajo: una referida al clima afectivo, y otra, a las acciones pedagógicas que se desarrollan en una asesoría.

En este aspecto, los asesores también caracterizan a este docente con atributos como la paciencia, la facilidad de palabra, el ser innovador y la sensibilidad suficiente para identificar las necesidades o requerimientos de las personas que atiende, con el propósito de que logren sus aprendizajes.

Los educadores del estado de Nuevo León, como los de Guerrero, le otorgan importancia a las actividades que favorecen un clima afectivo, centrado en la motivación que hace el asesor, amén de concebirlo como un profesional que posee una serie de habilidades docentes que le permiten apoyar, conducir y reafirmar los aprendizajes.

Esquema docente/ Nuevo León



En ambas entidades, los resultados revelan que asumirse con docente implica crear un clima afectivo y aplicar ciertas estrategias didácticas para que las personas aprendan. Sin embargo, en el estado de Nuevo León, algunos educadores aluden a la solicitud de capacitación.

En ambos casos es posible observar que la tendencia general es concebirse como un docente tradicional. Es decir, que el maestro es el poseedor del conocimiento y que su compromiso es realizar las trasposiciones didácticas necesarias, para que el conocimiento sea entendido por las personas que atienden.

Las siguientes citas constituyen un ejemplo representativo de los educadores que se asumen como docentes.

El ser asesor significa involucrarse en el conocimiento y lograr hacerlo atractivo para que los alumnos se involucren y lo experimenten, lo vivan. El ser asesor significa ser amigo y a la vez guía (Ramón JM Nuevo León).

“Mi labor como asesor es multifuncional, ya que no sólo se resume a asesorar al educando, sino más específicamente a transmitir los conocimientos que uno, por la experiencia, ya posee. Asumimos la responsabilidad de convertimos en orientadores de aquellos jóvenes y adultos que tienen la voluntad y el deseo de aprender, tarea que no es nada fácil, ya que tenemos que vencer la apatía y desconfianza del educando y crear un enlace de amistad, donde el intercambio de experiencias y mutuo aprendizaje sea lo más dinámico del círculo de estudio” (Guadalupe M.P. Guerrero).

“El asesor es aquel que conoce todos los temas o contenidos de manera que los educandos puedan participar, aprender y asimilar los conocimientos tanto en las asesorías o en su vida diaria” (José T. V. Guerrero).

Estoy consciente de que no tengo el “don de la enseñanza”, pero en cada asesoría me esfuerzo para alcanzar el arte de la docencia. Cuando logro tomar de la mano a un grupo y consigo que avance conmigo sin dejar a nadie marginado, cuando consigo evitar la deserción y, más aún, cuando se logra que el educando ambicione y espere la siguiente asesoría, en ese momento te das cuenta que estas en la dirección correcta (Patricia N. M. Guerrero).

Por otro lado, en ambos casos hay quienes mencionan que asesorar es “ser profesionales”; esto refleja la idea de que no cualquier persona puede coadyuvar a desarrollar las competencias de los módulos, sino que se requiere de una preparación, aunque ésta se refiera únicamente a las herramientas técnicas que les permitan guiar su labor.

“Profesional que provoque situaciones problemáticas para despertar el interés, la imaginación, etcétera, éste tiene que dar margen a que el alumno-adulto proyecte su personalidad” (Federico R. S. Guerrero).

“Profesional que debe hacer que el alumno-adulto participe en la planificación de su trabajo. Realizar todo mi trabajo con mucha calidad” (Gabino L. A Guerrero).

“Es la persona que asiste, quien atiende, quien apoya en una actividad dada a las personas, que tiene conocimientos adquiridos, ya sea a través de una formación académica o de manera autodidacta para ejercer la docencia” (Juan I. Nuevo León).

“Ser asesor es una labor muy completa, porque algunas veces tienes que hacerla de psicólogo, escuchas y aconsejas” (Gustavo F. G. Nuevo León).

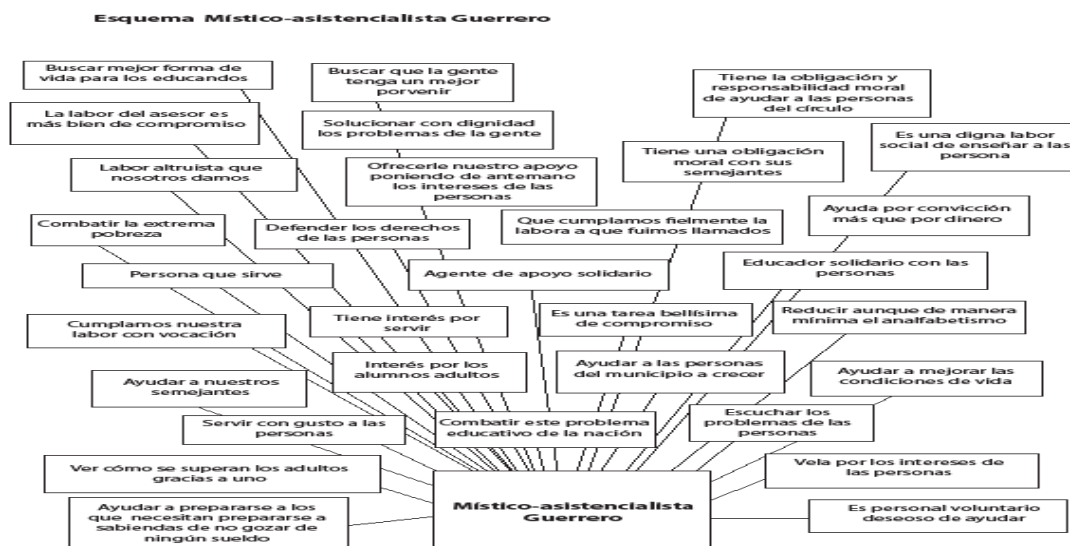
En ambas entidades, quienes significan la tarea de asesorar como una profesión docente, están conscientes de los elementos teóricos y prácticos que garantizan el desarrollo de su trabajo pedagógico en el círculo de estudio.

La diferencia radica en que algunos asesores del estado de Nuevo León incorporan a las características del asesor una perspectiva humanista o lo visualizan como promotor de cambio. En el estado de Guerrero, por su parte, conciben la práctica educativa en términos pedagógicos, la siguiente expresión es un ejemplo.

“Ser humanista, enfocado al [sic.] de servir a sus semejantes, [sic.] entenderlo, comprenderlo, descifrar o detectar sus carencias y necesidades de comprensión, aunque esta labor llega a ser difícil para una persona, que no esté bien preparada y pretenda serlo (Minerva A. P. Nuevo León).

**Dimensión mística-asistencia social.** Se refiere a las respuestas que tienen como eje principal la vocación y el espíritu de servicio, que niega las desigualdades sociales y las concibe como elección del individuo. Esta manera de conceptualizar la función del

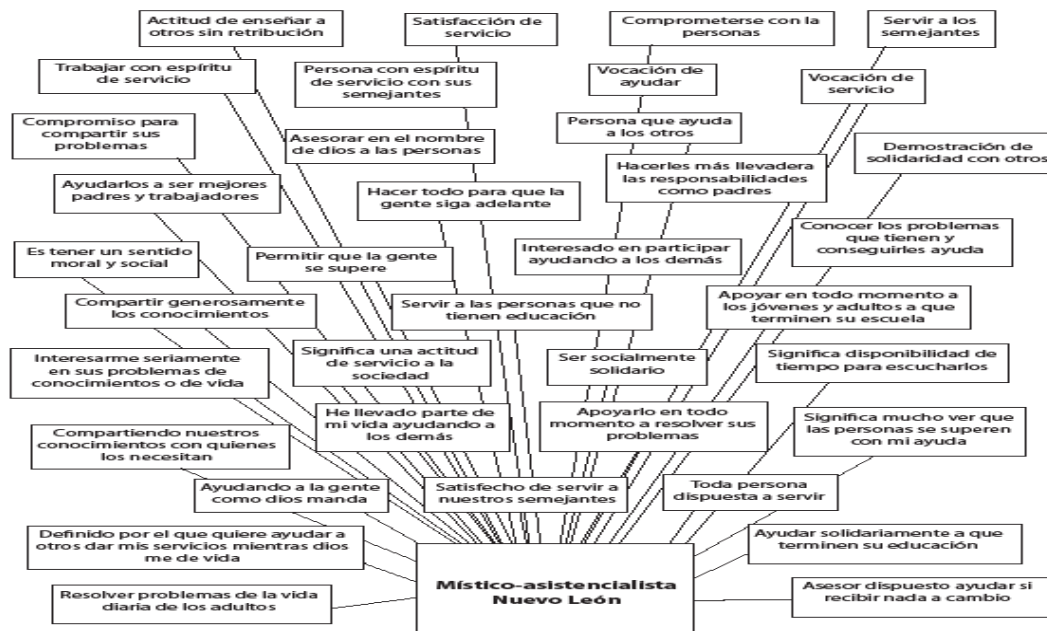
educador refleja, por un lado, una actitud mesiánica y, por otro, la acción compensatoria en la que se coloca a la educación básica de personas jóvenes y adultas. Esto se muestra en el siguiente esquema:



Como se puede observar en el esquema, los educadores del estado de Guerrero despliegan su labor asistencialista en tres sentidos: el primero alude a la posibilidad de “ayudar a las personas”; el segundo se relaciona con su compromiso social para coadyuvar a combatir la pobreza o el rezago social; y el tercero se refiere a la propia satisfacción que dichas acciones representan frente a la vocación que señalan tener.

Por su parte, los educadores de Nuevo León tienden más a concebir su función desde las satisfacciones que les brinda poder ayudar a las personas y el impacto que puede tener su labor en el sistema educativo. Además, en varias ocasiones refieren la importancia de apoyar a los individuos para concluir sus estudios o ser mejores personas, tal como se muestra en el siguiente esquema.

**Esquema Místico-asistencialista Nuevo León**



Al comparar ambas entidades, se observa que los educadores dan importancia al espíritu de servicio, de acuerdo con una actitud mesiánica, en la que es el asesor quien ayuda a las personas jóvenes y adultas que no han concluido su educación básica. En este aspecto, es perceptible una mística normal en la que se idealiza la labor del educador, mediante ciertos códigos, al mismo tiempo que se pretende actuar, en un segundo orden, en el mejoramiento de la calidad de vida, fundamentalmente en el ámbito familiar, y como gestor de necesidades afectivo-emocionales. Las siguientes expresiones son un ejemplo.

“El asesor es una persona como cualquier otra, puede ser que haya terminado su educación básica, [que sea] estudiante, maestro, jubilado o cualquier otra persona” (Maribel S. M).

“Ser asesor de Instituto ha sido trabajar con espíritu de servicio y con ética [sic.] en apoyar a personas jóvenes y adultas [sic.] a terminar su educación básica” (Ulises G.J Nuevo León).

“Significa ser socialmente solidario, con un compromiso personal por compartir mis experiencias y conocimientos, basados en la comunicación, en el [sic.] ámbito de contribuir, por medio de la enseñanza, para resolver problemas de la vida diaria de los adultos y en el desarrollo personal, a través de la educación” (Claudia P V Nuevo León).

En este mismo sentido, están quienes aluden a la vocación más en términos sociales, que en los referidos al sentido de educador o maestro. Vocación en la que se devela que sin importar las condiciones en las que se trabaje es posible ayudar a las personas a concluir su educación básica. Por ejemplo los siguientes extractos.

“La labor de un asesor es más bien humanitaria. Porque se propone ayudar a los que necesitan prepararse, a sabiendas de no gozar de ningún sueldo satisfactorio para la persona (María B. Guerrero).

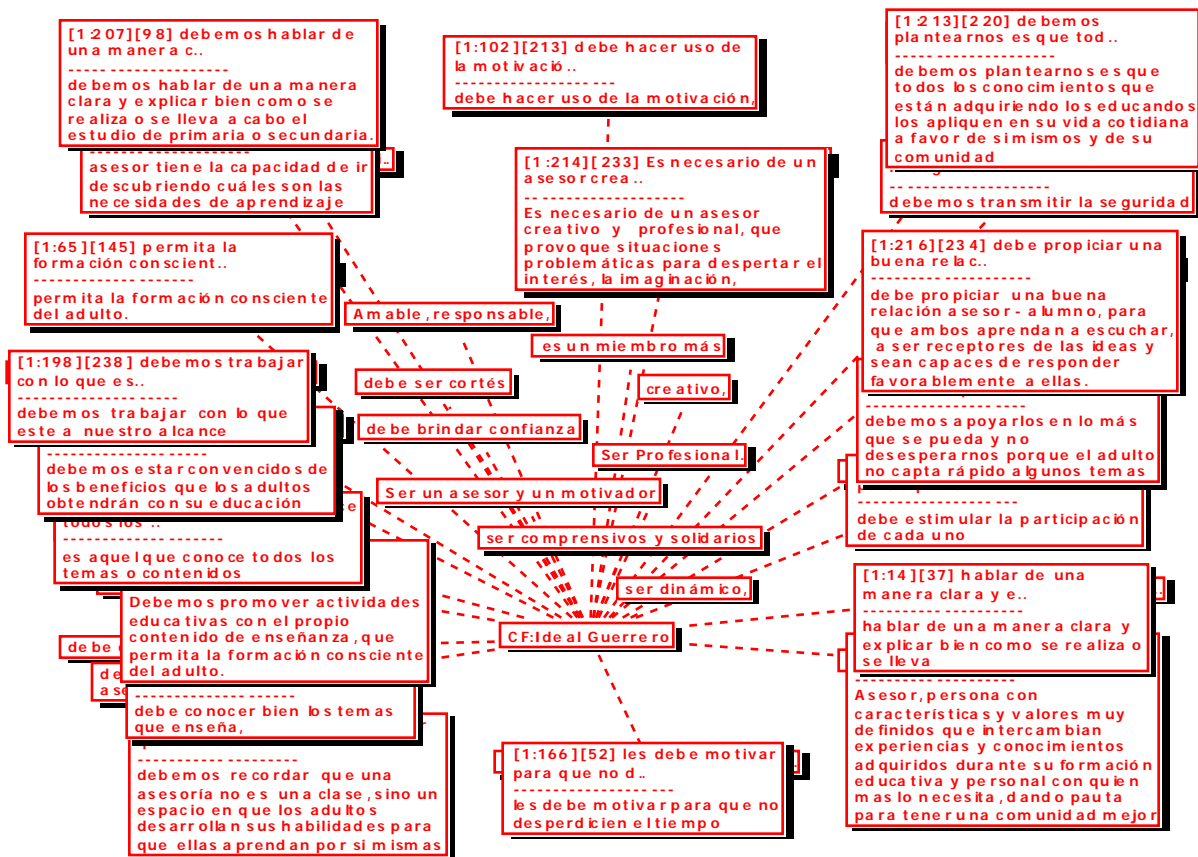
“.....no sabe leer consciente de que [sic.] con el ‘no ganaré nada’, de igual forma me siento satisfecha cuando aprende nuevas letras y sonrío orgulloso volteando con sus compañeros que le echan porras (Claudia F. Nuevo León).” “Que cumplamos fielmente nuestra labor con la vocación con que fuimos llamados, cumpliendo cabalmente el compromiso que nuestra sociedad nos exige, en el establecimiento y apoyo [sic.] a mejorar las condiciones de vida [sic.] a quienes han depositado su confianza en nosotros (Sara G. H Guerrero).

“Ser asesora, para mí, ha significado mucho porque me ayuda a ser más humana y a valorar y servir con gusto a las personas nobles y sinceras que viven donde yo soy asesora, pues me dan energía para seguir luchando y solucionar con dignidad todos los problemas de aprendizaje que se presentan” (Fernanda M Guerrero).

En esta concepción, los educadores se desenvuelven de modo paternalista y burocrático (por las normas institucionales) y buscan ayudar a las personas que atienden. En este sentido, la crítica que se hace a esta concepción es que carece de un sentido transformador o que posibilite el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas de las personas que se atienden.

**Dimensión idealista.** Se relaciona con el perfil deseado de un educador, donde se piensa implícitamente que debe poseer habilidades personales –tanto adquiridas como innatas (vocación)–, actitudes y otros atributos imprescindibles que, al ponerse en práctica, hacen que su labor sea exitosa en las áreas pedagógica pura, personal y social.

Al respecto, los docentes del estado de Guerrero le otorgan al educador los siguientes atributos o cualidades que se observan en el esquema:



Estas características incluyen expresamente el deseo del conocimiento que proporciona una estructuración formativa –que no poseen– y que puede permitirles revisar su actuación y estar acorde con las exigencias diferenciadas de las personas jóvenes y adultas a las que atienden, mientras utilizan fórmulas y estrategias para ejecutar con decisión e imaginación las actividades curriculares y todas aquellas labores que contribuyen directa e indirectamente a coadyuvar en la mejora de las condiciones de vida de los individuos de la comunidad. Cabe destacar, sin embargo, que estas características conservan en gran medida su sentido místico y asistencialista.

Los educadores del estado de Nuevo León consideran que, para responder a las necesidades institucionales y de las personas jóvenes y adultas, un asesor debería poseer las características que se presentan en el siguiente esquema:





Así pues, este educador de personas jóvenes y adultas debe poseer habilidades que le permitan observar y evaluar, desde algún sentido psicológico, a las personas que atiende, a fin de poder “ayudar” cuando lo necesiten. Su labor, desde esta idealización, tiene una marcada mística asistencialista en la que el educador debe estar motivado para que, independientemente de la condiciones, pueda servir de manera profesional, consciente de las fortalezas y debilidades que debe reforzar.

En ambas entidades se puede observar que el educador de personas jóvenes y adultas debe estar motivado y listo para apoyar a las personas que atiende, y tener los conocimientos y actitudes necesarios, de acuerdo con la formación del educador de personas jóvenes y adultas. A continuación se presentan algunos ejemplos

“El asesor debe tener una gran habilidad de comunicación, de responsabilidad y [sic.] principalmente motivador, ya que él es el reflejo de la educación que están adquiriendo sus usuarios o personas jóvenes y adultas en el aprendizaje dentro de su círculo de estudio” (Víctor G. H Guerrero).

“El asesor debe ser una persona abierta al diálogo y siempre segura de sí misma, con una actitud amigable, sin prepotencias, ya que el adulto es una persona muy susceptible; fácilmente se siente agredido si uno habla en tono alto o si no es directo al hablar” (Vicente B G Guerrero).

“La adquisición de conocimientos no se realiza por la simple repetición de un acto o por la simple exposición a una situación, es precisa una motivación. Para que el alumno aprenda es necesario que el aprendizaje le aporte una satisfacción; ésta puede ser a corto plazo, y a los asesores les corresponde esa responsabilidad de generar aprendizajes significativos en las PJA’S” (Javier J. M Nuevo León).

“El asesor o asesora debe tener la vocación de ayudar, con mucho ánimo y lleno de paciencia, [sic.] que le gusta ver a los demás superarse e interesarse por el mundo que nos rodea: por la naturaleza, por la historia, las matemáticas; además de transmitir mejor todos estos conocimientos para que [los] apliquen en su vida diaria” (Juventino G. A Nuevo León).

En ambos casos, la actitud mística y asistencialista opaca el sentido crítico del educador y el deseo de explicitar las múltiples expectativas que genera y exige la sociedad actual, donde puede confrontar al educado con la realidad palpable y estimularlo para analizar, pensar, discernir, comprender y desglosar, para que sea cada vez más analítico y reflexivo, y pueda, de esta manera, desarrollar capacidades individuales y colectivas, que le permitan ser un sujeto activo y participar en la discusión de los temas de su comunidad. Ahora bien, aunque coinciden, los asesores del estado de Nuevo León son más explícitos en esta mística que los educadores del estado de Guerrero.

Para concluir este apartado, es posible señalar que el educador de personas jóvenes y adultas de la educación básica puede convivir, en su círculo de estudios, con varias de las dimensiones descritas. Pues los diferentes esquemas analizados revelan una idea instrumentalista en su práctica, derivada de la experiencia que ha obtenido en el sistema educativo, que despliega una serie de acciones intencionales, circunscritas en una mística asistencialista, dirigidas al aprendizaje de los contenidos curriculares que se aprenden con el desarrollo de los módulos, véase el siguiente extracto.

“La labor de un asesor es de campo, con él finaliza el personal dedicado a combatir la extrema pobreza con que cuenta nuestra nación, nuestro estado, nuestra coordinación, nuestra comunidad. Dentro de este conjunto del cual forma parte, tiene una tarea bellísima, en grado superlativo, que es: enfrentarse a la sociedad con una carga de trabajo difícil pero no imposible, desde el momento que el asesor acepta contribuir como educador solidario mejorando el sistema educativo en la comunidad (Isabel P S Guerrero).

Por otro lado, en los esquemas analizados, se percibe que a los educadores de personas jóvenes y adultas, en cualquiera de las significaciones otorgadas a su función, se atribuye una serie de características, que oscilan entre el deber “ser” y el “es”, a partir de las cuales se busca tener actuaciones pertinentes en los círculos de estudio, con la idea de favorecer los aprendizajes significativos de las personas que acuden a ellos.

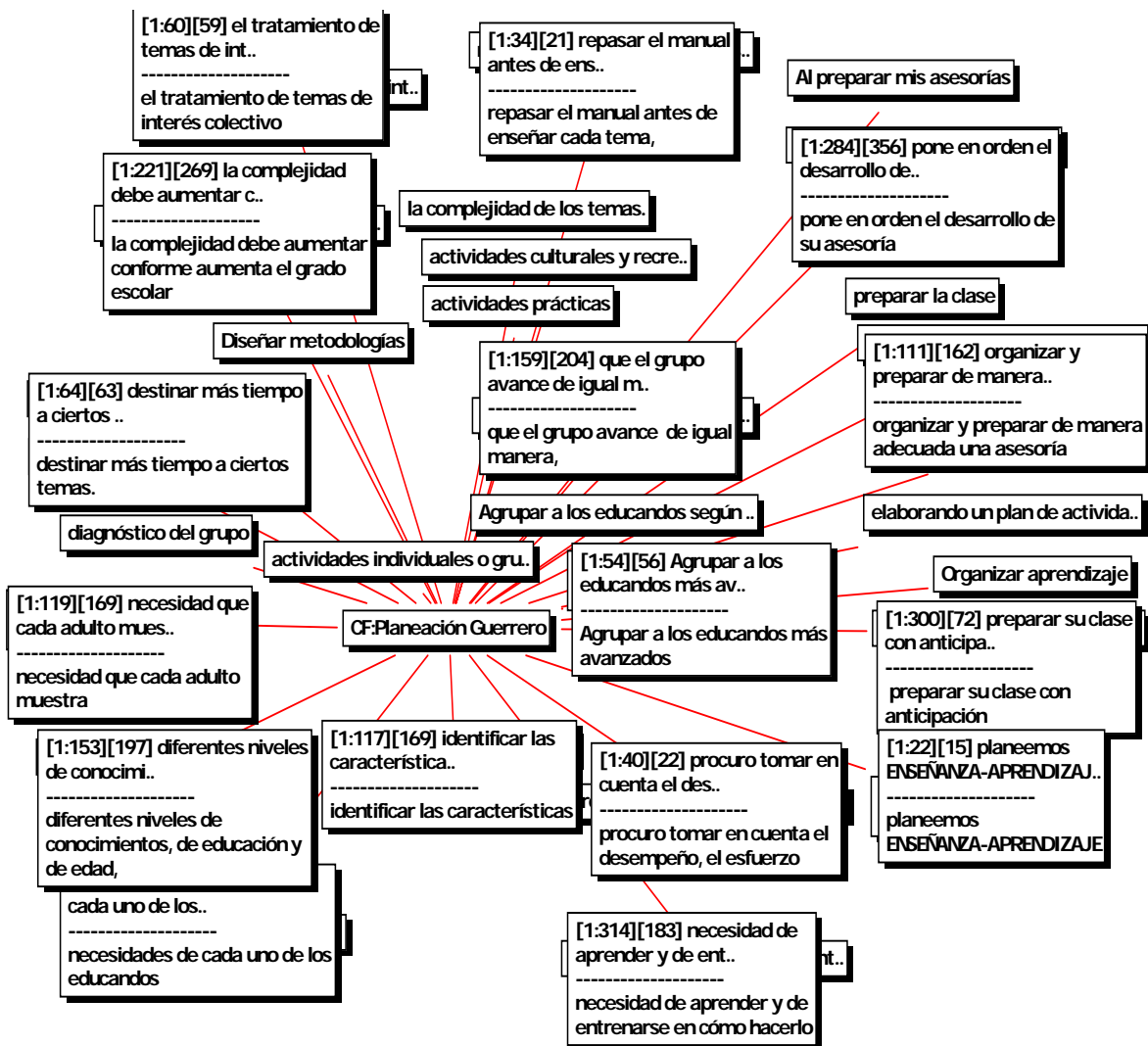
### *La práctica educativa de los educadores en los círculos de estudio y necesidades de formación*

La información que arrojan los educadores de personas jóvenes y adultas permite revisar las acciones intencionales que realizan en los círculos de estudio en dos sentidos: por un lado, en la posibilidad de que reflexionen desde sus experiencias y necesidades, y por otro, desde la óptica de ir dilucidando sus necesidades de formación, a partir de las que ellos señalan de manera explícita y de lo que subyace en sus escritos. En torno a esta revisión, se presenta a continuación el análisis de las preguntas 16 a 20, en las que los educadores proporcionan datos sobre su práctica docente, requerimientos y fortalezas.

Como se señaló anteriormente, los círculos de estudio, constituyen espacios de construcción de sentidos y significados por parte de las personas que acuden a ellos, independientemente de los modelos o paradigmas que se privilegian en la práctica educativa de los educadores. Por ello, para el análisis de las preguntas, se consideraron las siguientes dimensiones: curricular, gestión pedagógica y didáctica.

**Dimensión curricular.** Se refiere a las acciones que realiza un educador al momento de preparar su asesoría, es decir, a su planeación, para la cual consideran una serie de elementos que les ayudarán a realizar una intervención pedagógica pertinente acorde con las necesidades de la población que atienden.

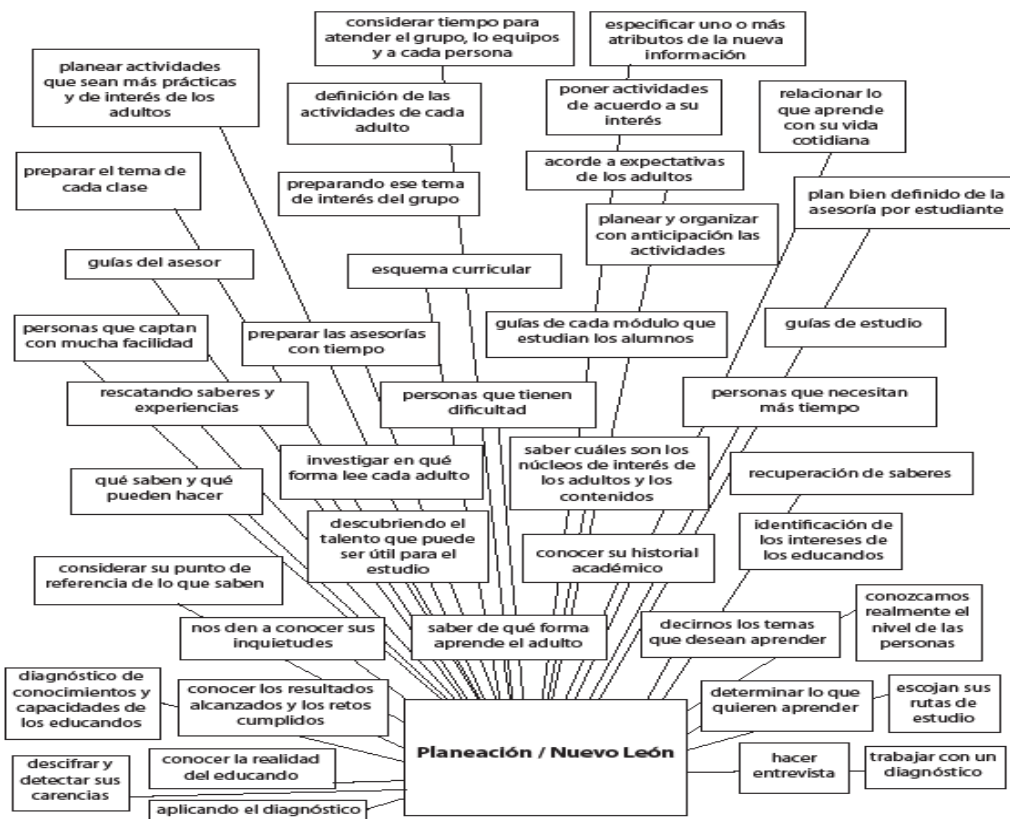
Al respecto, es importante señalar que sólo siete educadores, de los treinta del estado de Guerrero, hicieron alusión a este aspecto en forma directa. Los resultados se muestran en el siguiente esquema:



El esquema señala que quienes preparan su asesoría consideran los siguientes elementos: el manual del asesor, la complejidad de los temas modulares a desarrollar, el diagnóstico grupal, las necesidades y características de sus educandos y el tiempo. Con estos elementos, diseñan metodologías en las que incluyen actividades grupales, individuales, recreativas y culturales.

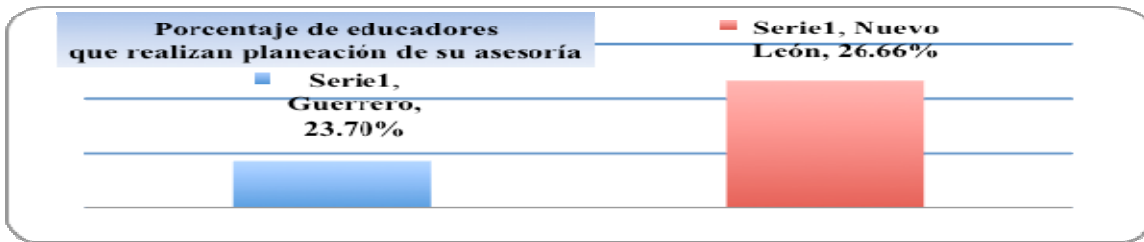
Por su parte, ocho de treinta educadores del estado de Nuevo León, manifiestan que planean sus asesorías y para ello consideran los siguientes elementos:

### Esquema Planeación / Nuevo León



En este esquema se observa que para la planeación de la asesoría es fundamental conocer a las personas jóvenes y adultas, no sólo en cuanto a sus necesidades e intereses particulares, sino también respecto de sus avances académicos y la manera como leen. Además, consideran la consulta del manual del educador (los módulos con los que trabajan) y le confieren importancia al hecho de que las personas jóvenes y adultas determinen los aprendizajes y expresen sus inquietudes. Estos elementos les permiten organizar su asesoría considerando los tiempos y los diferentes niveles de aprendizaje, para diseñar actividades individuales y grupales que respondan a sus expectativas.

Al comparar ambas entidades es posible observar que son pocos los educadores que hacen alusión a la planeación, y que, por tanto, la mayoría no la considera necesaria o desconoce su importancia.



Quienes planean, consideran diferentes elementos y alternativas para poder realizar una asesoría de calidad. Veamos las siguientes citas:

Al preparar mis asesorías me he valido de material didáctico de apoyo como [sic.] son: láminas, diccionario, marcadores, cuadernos, rotafolios, ya que son de gran ayuda en cada asesoría, pero quiero hacer mención de que he tenido dificultad en el módulo de Matemáticas 3 de secundaria, para lo cual he pedido ayuda a maestros en el área de Matemáticas y de esta manera poder brindar mejor mi asesoría. Una parte que considero muy importante [sic.] de preparar es mi mente antes de llegar al círculo de estudio, tomando en cuenta mi personalidad hacia los adultos, procurando ser cordial y respetuoso con cada uno de ellos, porque nos ven no como asesores, sino como sus maestros (Secundino G. R Guerrero).

“El asesor o asesora debe de ser puntual en el círculo de estudio, siempre demostrar disciplina y sobre todo contar con todas sus herramientas de trabajo como son:

1. Identificación de intereses educativos y registro del educando (Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, MEVyT).
2. Cuaderno de seguimiento para entrevistas iniciales.
3. Esquema curricular del MEVyT para que las personas jóvenes y adultas escojan su ruta de estudio cuando han concluido algún módulo, o para no equivocarme al momento de planear.
4. Módulo del asesor que contiene el material de apoyo para desarrollar una asesoría.
5. Bitácora para anotar los días de asesorías así como horarios, avances, dificultades y sugerencias didácticas.

6. Identificación de personas que pueden ayudar a preparar la asesoría en caso de que se desconozca algún tema ( Georgina G. C Nuevo León).

En ambas entidades, los educadores consideran necesario tener un punto de partida en cuanto al conocimiento de las personas jóvenes y adultas, para ello, recurren a un diagnóstico, véase las siguientes citas:

“Preparar un diagnóstico del grupo que se va a atender para identificar las características y necesidades de cada uno de los educandos, ya que a pesar de estar juntos, incluso en la misma etapa y módulo, muchas veces por la disponibilidad, capacidad y necesidad que cada adulto muestra, la atención se torna individual sin dejar de tomar en cuenta que no por eso dejan de interactuar, pues ellos pueden aprender unos de otros (Alma Delia H. P Guerrero).

“Para organizar y preparar la asesoría antes de llegar al círculo de estudio, es necesario revisar cuidadosamente las recomendaciones de las guías que vienen en cada uno de los módulos que vamos a trabajar, en un caso dado que se trate de atender a personas que ya están incorporados con nosotros. Posteriormente hay que planear y organizar con anticipación las actividades que hay que realizar en las asesorías en el grupo (Carmen A L. Nuevo León).

De acuerdo con los esquemas y la opinión expresa de los asesores, se puede decir que la diferencia radica en el estado de Nuevo León, donde los educadores tienen mayor claridad sobre los elementos que buscan en el diagnóstico, en cuanto a los aspectos académicos, mientras que en los educadores del estado de Guerrero éstos no son tan explícitos.

Aunado a lo anterior, en el estado de Nuevo León se procura considerar los deseos, inquietudes y necesidades manifestadas por las personas que atienden, para que la planeación responda a éstas.

Por otro lado, es importante señalar que en las acciones que los educadores emplean para realizar su planificación, no aluden a elementos estructurales como: clarificar y explicitar los propósitos que pretenden alcanzar con cada una de las personas o construir secuencias didácticas y mecanismos de evaluación; pero sí señalan el diseño de actividades grupales o individuales y la necesidad de vincular los contenidos con la vida cotidiana de las personas.



En esta misma lógica, es interesante observar que no se consigue explicitar la manera en que los intereses de las personas se consideran en la planeación. Por el contrario, se percibe como una condición, sin que se sepa bien a bien cómo realizar secuencias o estrategias didácticas que los confronten y en todo caso los modifiquen o reafirmen.

Finalmente, cabe resaltar que existen educadores cuyas actividades de inicio se circunscriben a la asesoría, la comprensión de textos o el involucramiento con ciertos temas, sin que medien actividades motivadoras o de diagnóstico. Asimismo, se evidencia que a pesar de que el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo está basado en un enfoque por competencias, ninguno de los asesores hace referencia a ello.

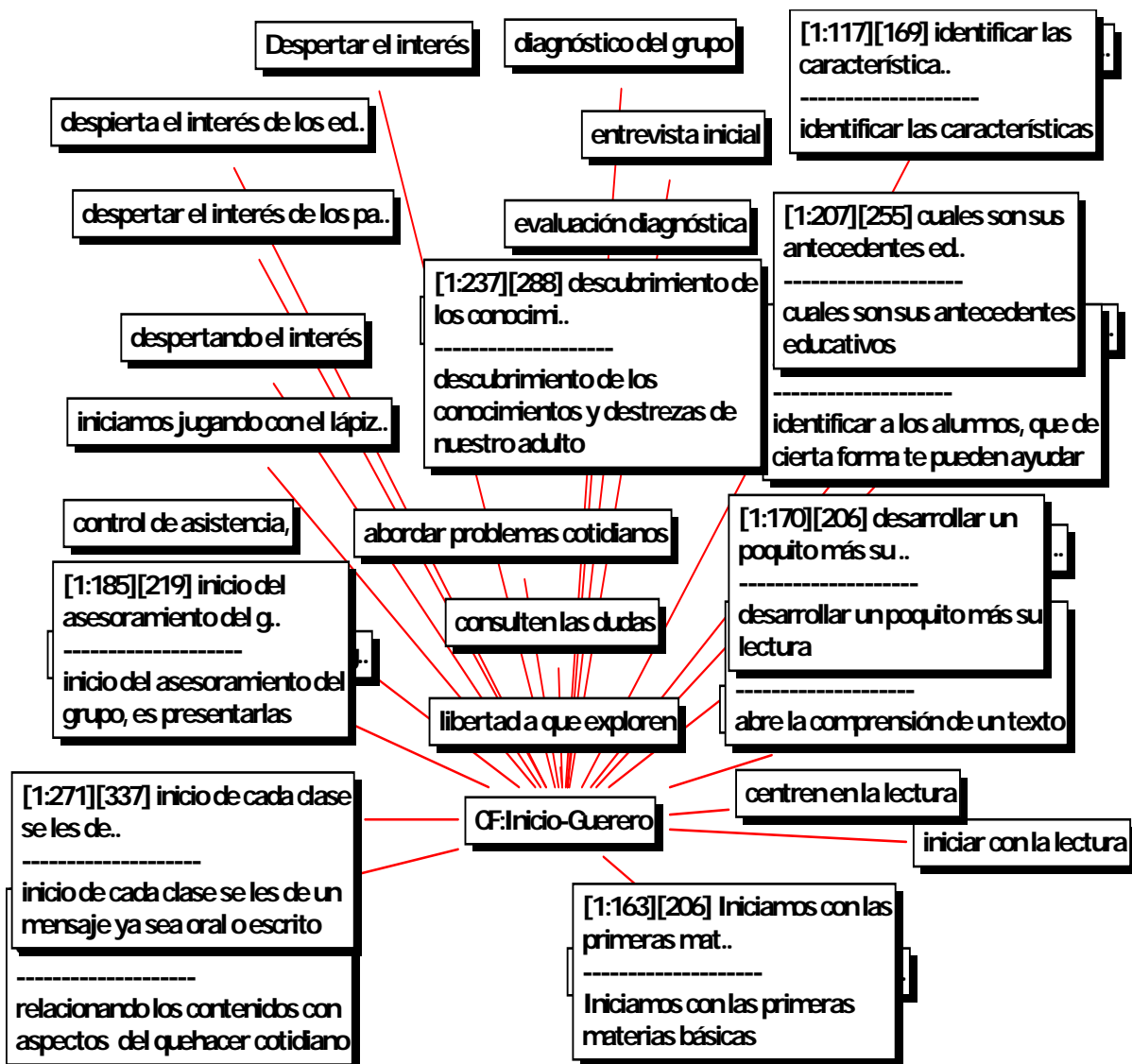
Como consecuencia de lo anterior, es posible señalar que la formación que se requiere no sólo se reduce a los elementos estructurales de la planeación, sino también a llevarla a cabo desde el enfoque por competencias.

**Dimensión gestión pedagógica.** Se relaciona con las acciones intencionales o su continuo fluir, que ocurren en el círculo de estudio y se encuentran imbricadas por: las situaciones didácticas, la organización del grupo, el tiempo y los módulos de estudio, así como por el papel del asesor ya analizado.

Para iniciar el análisis, baste recordar que, en general, los educadores desarrollan su práctica pedagógica en tres etapas: inicio, desarrollo y cierre, por lo que resulta necesario recuperar estos momentos.

En la primera etapa, habitualmente se incluyen acciones que corresponden, en algunos asesores, a la activación de saberes o recuperación de experiencias, para otros, en la posibilidad de crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Para el caso de los educadores del estado de Guerrero, las actividades con las que inician su asesoría se presentan en el siguiente esquema:

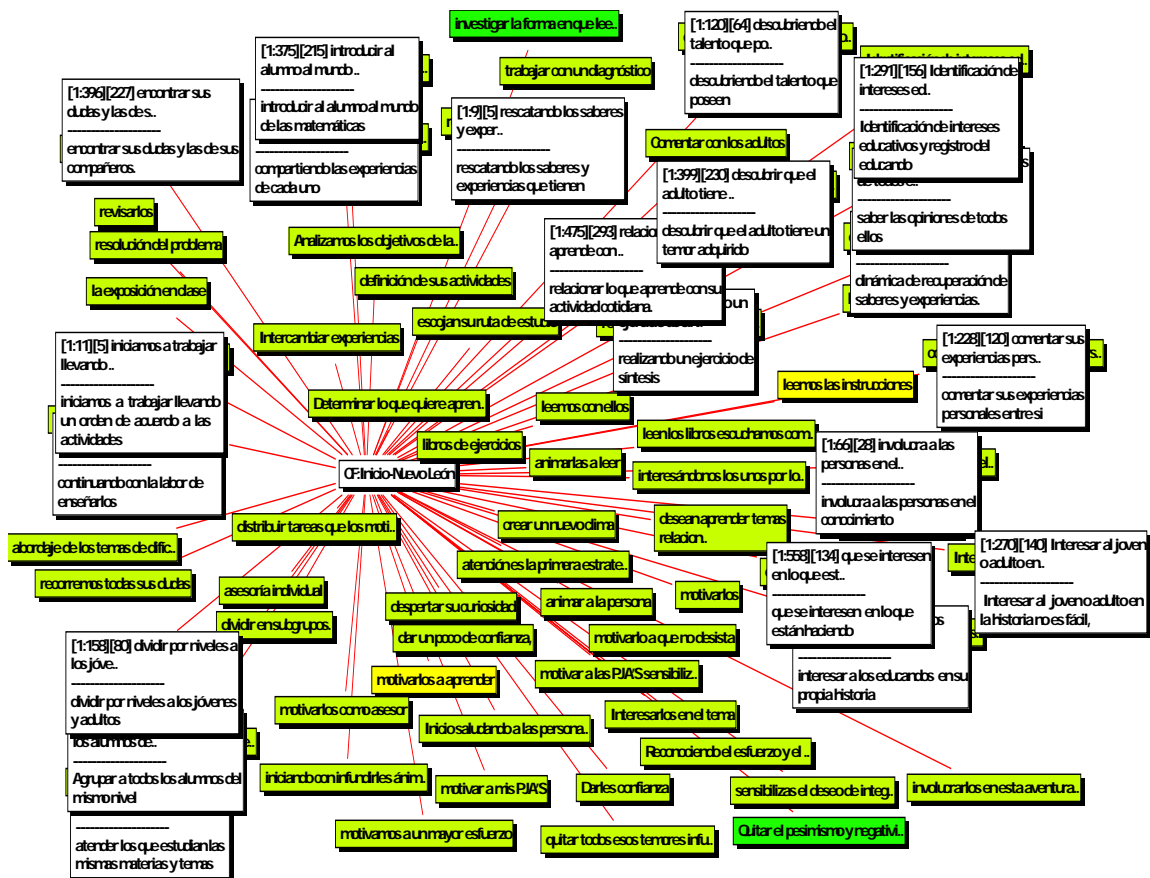


El esquema muestra que las actividades realizadas por los asesores al iniciar su asesoría se centran en acciones para:

- a) Conocer a las personas jóvenes y adultas. Por ello efectúan evaluaciones diagnósticas, entrevistas, revisión de antecedentes escolares, entre otras. Esto permite suponer que continuamente hay personas ingresando a los círculos de estudio, o bien, que cada vez que alguna persona concluye un módulo y comienza otro, el educador concibe la necesidad de recuperar sus experiencias.

- b) Crear un ambiente de aprendizaje donde el educador plantee actividades que le permitan centrar la atención de los estudiantes e interesarlos en los temas. Entre éstas destacan algunas motivacionales y otras en las que las personas tienen libertad para explorar sus módulos, consultar sus dudas o comentar en el grupo problemas cotidianos.
- c) Favorecer procesos de comprensión de textos para iniciar directamente con la revisión de algunas lecturas. Es decir, su inicio no contempla acciones motivacionales o de diagnóstico.

Por su parte, veinte de los treinta educadores del estado de Nuevo León explicitaron realizar actividades al inicio de sus asesorías, mismas que se muestran en el siguiente esquema:



El esquema denota que los educadores de esta entidad están interesados por desarrollar una serie de actividades para:

- a) Crear un ambiente de aprendizaje agradable. Por lo que realizan una serie de actividades motivadoras: intercambiar experiencias, despertar el interés y centrar la atención en lo que hacen o en materias específicas. Cabe destacar que se percibe una necesidad de motivar a las personas.
- b) Conocer a las personas mediante acciones que les permitan identificar sus intereses, rescatar sus saberes previos, compartir experiencias, dudas, etcétera.
- c) Organizar al grupo, por niveles o por materias, en el entendido de que existen diferentes personas jóvenes y adultas con distintos intereses, necesidades, ritmos y tiempos de avance. Por esta razón, en cada asesoría, el educador habrá de organizar al grupo de acuerdo con la cantidad de personas que asistan y las características de éstas.
- d) Favorecer la comprensión de textos, de manera individual o colectiva.
- e) Comentar dudas, encontrar la dificultad en los temas, revisar los avances, entre otras.

Aquí resulta interesante observar que algunos asesores crean posibilidades para que los educandos determinen lo que desean aprender o analicen los objetivos de los temas a revisar. Tanto en el estado de Guerrero como en el de Nuevo León, se percibe una necesidad de que sean las personas quienes estén conscientes de su punto de llegada.

Al comparar ambas entidades, es posible percatarnos de que existen acciones desarrolladas por los educadores al inicio de las asesorías, en las que hay coincidencias, en cuanto a sentidos y significados, en torno a lo que se espera en esta etapa:

- a) Crear un ambiente de aprendizaje que posibilite que las personas continúen sus estudios de manera interesada, como lo muestra la siguiente cita.

“Formo una dinámica para romper con el miedo y [sic.] tomar confianza entre las personas del círculo de estudio, basándome en las fichas didácticas de..., eso los motiva y los hace

olvidar un poco sus problemas personales y lograr que se concentren en la dinámica (Rubí M V Guerrero).

La atención es la primera estrategia. Obtener la atención de los estudiantes ayuda a que sean dedicados con su estudio (Jorge C. M. Guerrero).

“Inicio saludando a las personas para dar un poco de confianza (Lucía M. P Nuevo León).

“Cuando empieza la asesoría siempre hay que presentarse, respetando los valores de los educandos, se les debe dar confianza para que haya un ambiente favorable de estudio (José Juan J. C Nuevo León).

- b) Conocer a las personas mediante acciones que les permitan identificar sus intereses, rescatar sus saberes previos, compartir experiencias, dudas, entre otras.

“Conocer la realidad concreta del educando, qué es lo que sabe y qué lo que no sabe, mediante su experiencia en la vida cotidiana. Pero cómo vamos a saber esto, pues aplicando el diagnóstico, para que a partir de ahí conozcamos realmente el nivel académico del adulto (Lourdes F R Nuevo León).

“...investigar la forma en que leen y se expresan para planear las técnicas didácticas adecuadas, con la finalidad de enseñar a las personas para que aprendan a aprender (Arturo M C Nuevo León).

“Considero [sic.] el tiempo al inicio de cada asesoría para que hagan la evaluación diagnóstica como uno de los puntos [sic.] fundamentales más importantes, tomando en cuenta que dicha evaluación no es obligatoria, pero sí necesaria, ya que el adulto no siempre dice lo que en realidad sabe y, con ésta, el asesor podrá reconocer y acreditar las competencias y habilidades básicas de la persona (Mirta J. V Guerrero).

- c) Favorecer los procesos de comprensión de textos como punto de partida para el estudio.

Como inicio de cada asesoría se le motiva por el gusto de la lectura con estrategias como redactar una historia, efectuar resúmenes, confrontar ideas de lectura, etcétera (Edelmira Z. H. Guerrero).

“Para aprender a asimilar es necesaria la comprensión de la lectura, por lo tanto, al inicio de cada sesión se trabaja la comprensión de un texto que es [sic.] producto de la atención del lector ... (María P J Nuevo León).

“...para que los adultos lean, nosotros, al inicio de cada asesoría, primero leemos para que ellos nos vean, leemos con ellos, en grupo, párrafo por párrafo con sesiones de preguntas y respuestas, leemos las instrucciones y apoyamos a los que presentan mayor dificultad. De ésta manera el adulto entiende la importancia de leer para comprender (Felipe E. L Nuevo León).

Por otro lado, una de las diferencias en las entidades, lo constituye la organización del grupo por niveles, módulos o temas. Pues aunque los educadores de Guerrero no destinan tiempo a dichas actividades, esto no significa que no trabajen con grupos heterogéneos, en cambio los educadores de Nuevo León lo expresan, veamos la siguiente cita

“Siempre he trabajado con lo que es [sic.] grupos heterogéneos ya que hace como dos meses atendía a 50 educandos de primaria, secundaria y alfabetización. Además se fueron inscribiendo en diferentes fechas. Cada uno tiene su propio nivel de aprendizaje, es por eso que yo trabajo [sic.] cada cuatro días a la semana para atender [a] los que estudian las mismas materias y temas. Al inicio de cada asesoría los tengo que dividir en otros subgrupos (Daniel H. B Nuevo León).

“....cuando van llegando al inicio de la asesoría me [sic.] decido a organizar al círculo de estudios, para dar atención a los diferentes grupos, agrupo a los educandos según su avance académico:

Subgrupo 1      educandos que estudian las primeras lecciones.

Subgrupo 2      educandos que estudian las lecciones intermedias.

Subgrupo 3      educandos que estudian las últimas lecciones.

Procurando que cada subgrupo [sic.] lleven el mismo nivel de avance. Si alguno se atrasa, [sic.] apoyarse en el equipo para que lo ayuden a nivelarse los demás (Dolores H M Nuevo León).

Las citas revelan la importancia que algunos educadores le confieren a la organización de un círculo de estudios, en tanto que reconoce la heterogeneidad del mismo y las potencialidades que brinda para desarrollar las capacidades individuales y colectivas. Evidentemente, esto implica la instauración de estrategias de atención diferenciadas.

En este tenor, cabe destacar que los educadores de ambas entidades no sólo reconocen la diversidad de intereses, necesidades, niveles de avance y saberes de las personas que atienden, sino que identifican de manera empírica los estilos y ritmos de aprendizaje como muestran los siguientes dos ejemplos:

“La paciencia es una herramienta muy útil en esta labor, no debemos desesperar cuando un adulto no avanza al paso de las demás personas, nunca hay que olvidar que estamos tratando con personas que tiene diferentes actividades en su vida diaria, por lo que su ritmo de aprendizaje puede ser más lento; lo cual no implica que esta persona no tenga el interés de aprovechar lo que le estamos ofreciendo. Entonces debemos explicarle en forma individual [sic.] a cada uno de los adultos que así lo requieran, o darles atención directa e individualizada” (Elena C. M Guerrero).

Todas las personas del círculo son diferentes, por las características, aptitudes y conocimientos. Para llevar un seguimiento de aprendizaje de cada una de las personas, debemos aprender a conocerlas para saber qué tanto pueden entender sobre los temas que se den, porque hay personas a las que se les dificulta mucho el comprender algún tema, y para ellas hay que buscar la manera más adecuada; tenerles paciencia y apoyarlos en todo momento. Hay personas que captan con mucha facilidad, con las cuales no se dificulta el aprendizaje, porque se desarrolla el tema y se evalúa con mucha satisfacción (Leonor M. V Nuevo León).

En ambos casos se alude a los diferentes ritmos de aprendizaje y a la necesidad de implementar acciones particulares, como la atención directa, que puede ser una estrategia para favorecer sus aprendizajes.

Otra diferencia entre Guerrero y Nuevo León radica en que los educadores del estado de Nuevo León incorporan actividades donde los educandos tienen una mayor participación en la toma de decisiones sobre aquello que se trabajará en la asesoría:

El adulto, para que aprenda más, debe recibir una educación significativa, que vaya de acuerdo [sic.] a sus necesidades bajo algunas consideraciones:

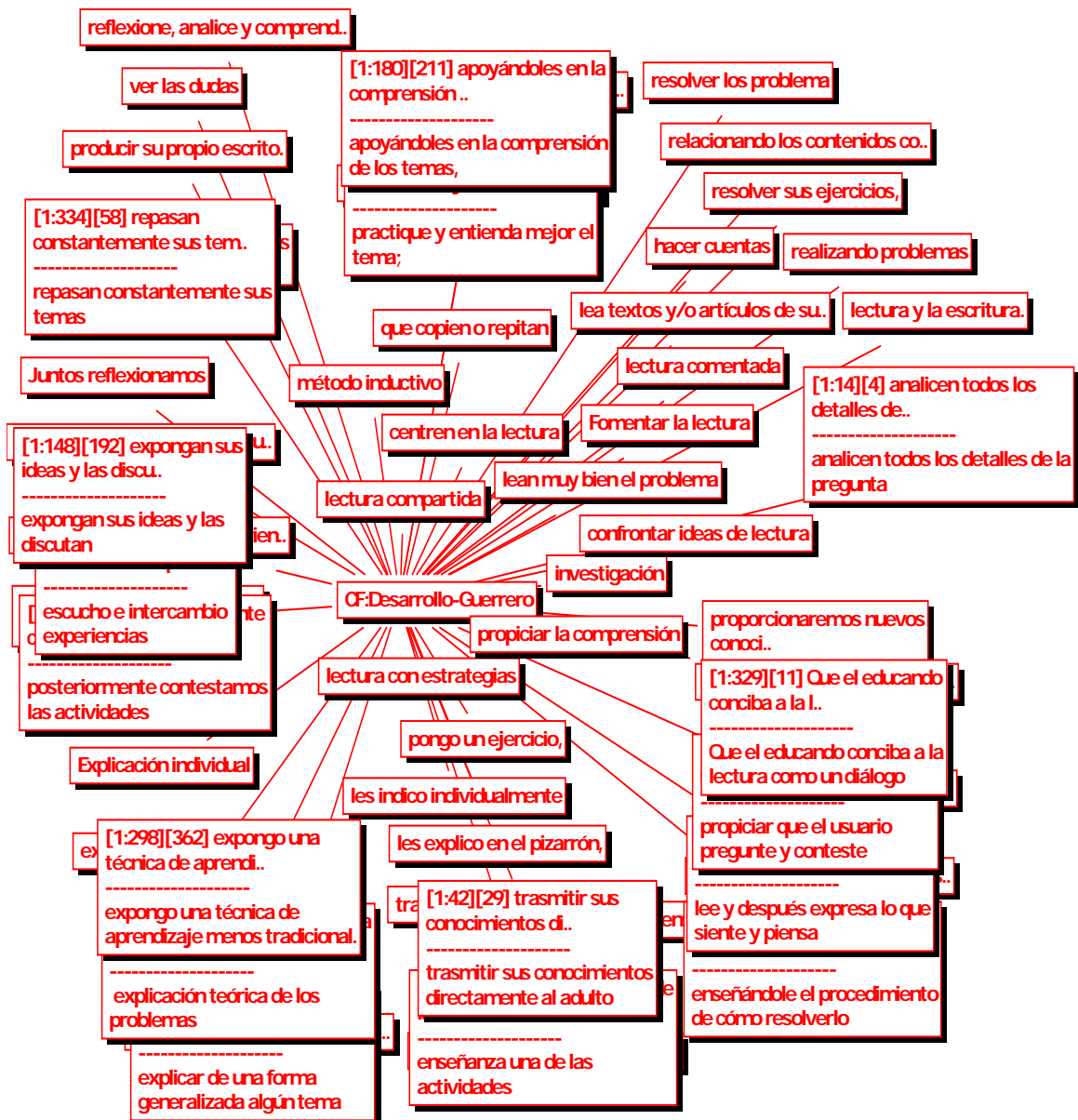
- Determinar lo que quiere aprender, cómo aprenderlo y cómo aplicarlo, [sic.] todo esto junto con él.
- Intercambiar experiencias y relacionar lo que aprende con su actividad cotidiana (Fernando R. M Nuevo León).

Esta cita evidencia que el educador busca generar aprendizajes significativos en las personas, al permitir que sean ellas quienes determinen, bajo su guía, lo que desean aprender y la manera de hacerlo. Otra fortaleza de este educador es la importancia que le da a las interacciones y a la vinculación de los aprendizajes con la vida cotidiana de las personas. Ciertamente, sería necesario reconocer en estas actividades la manera como ocurren las interacciones que posibilitan la toma de decisiones del educador y educando.

La segunda etapa de la asesoría, como se señaló anteriormente, corresponde al desarrollo, momento en que ya fueron creadas las condiciones para la incorporación de nuevos aprendizajes. Los siguientes esquemas proporcionan datos que permiten analizar las diferentes actividades que se trabajan en el círculo de estudio, para inferir algunas orientaciones de formación.

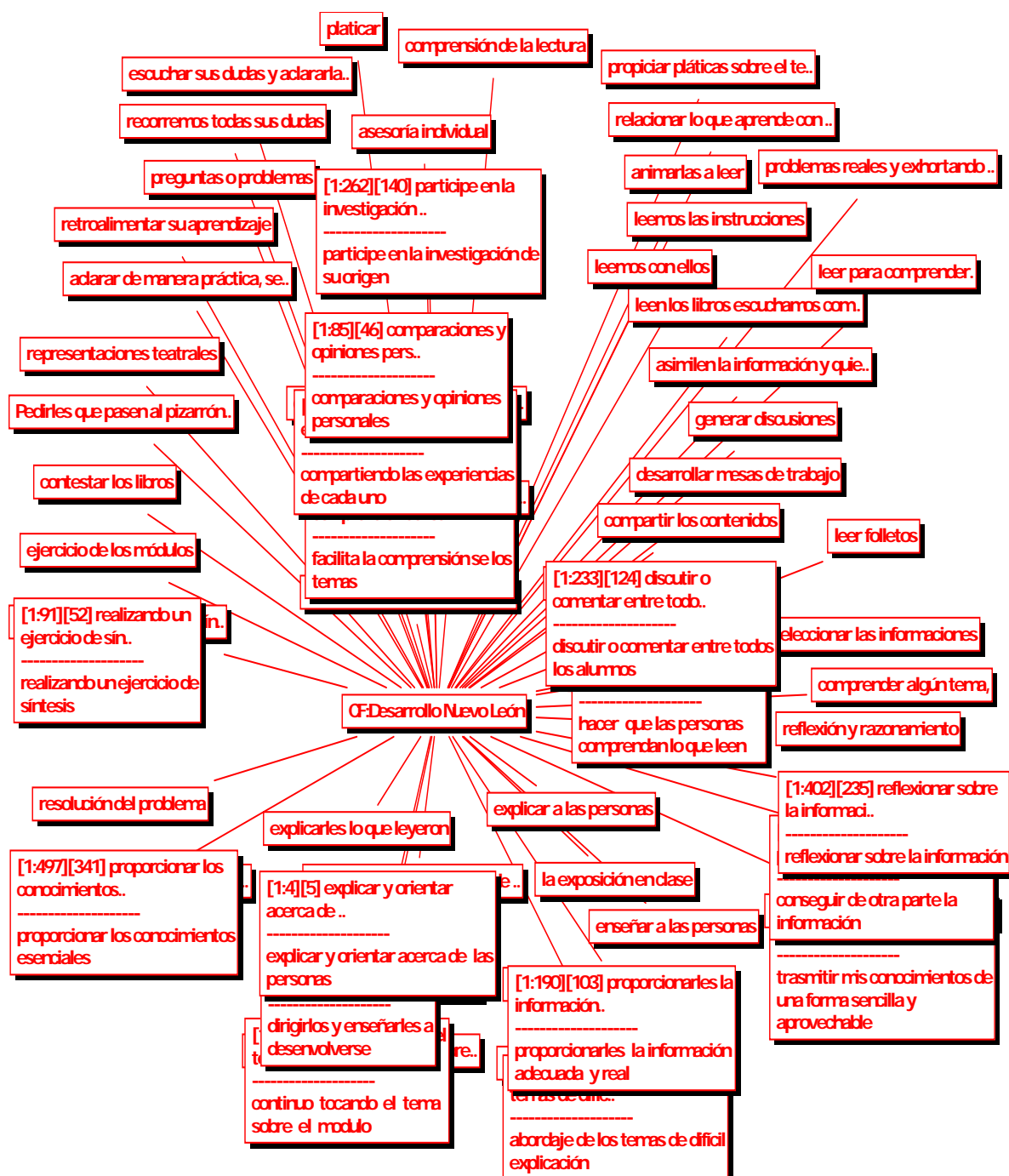
Las acciones que explicitaron los treinta educadores del estado de Guerrero se presentan en este esquema:





El esquema muestra que las actividades con mayor predominio en los círculos de estudio son las referidas a la habilidad de comprender textos, mediante la lectura de diversos materiales. A partir de éstas, los educadores desarrollan diferentes acciones, que denotan una preocupación, para que los educandos alcancen el dominio de esta habilidad. Posteriormente, siguen las actividades que se centran en el rol del educador, quien asume una concepción tradicional, como poseedor del conocimiento, y lo transmite, explica, expone. Esta concepción lleva a la realización de actividades recurrentes como la repetición o copia, la ejercitación de cuentas o la resolución de problemas.

Con relación al estado de Nuevo León, las actividades que veintitrés educadores dijeron realizar en este momento de la asesoría, son las siguientes:



Las actividades de los educadores del estado de Nuevo León revelan que se mueven entre dos tendencias: 1) asesorar para guiar y acompañar; y 2) enseñar como docentes tradicionales. En la primera, se observa que los educandos tienen mayor participación en el proceso de aprendizaje y que el educador realiza actividades como: aclarar dudas y motivar la reflexión, el análisis y la investigación, entre otras.

En la segunda tendencia, el educador juega un rol protagonista. Por ello, las actividades que plantea podrían ubicarse dentro de un paradigma tradicionalista, donde el poseedor del conocimiento es quien dirige los procesos de aprendizaje.

Finalmente, se destaca que las actividades pedagógicas mencionadas por los educadores, privilegian las que se dirigen a favorecer la comprensión lectora, mediante el trabajo con los textos y las acciones que, intencionalmente, generan interacciones entre las personas que acuden al círculo de estudio.

Al comparar ambas entidades, se observa que las coincidencias radican en dos tipos de actividades:

- a) Las centradas en un paradigma tradicionalista en el que el educador es el poseedor del conocimiento.
- b) Las centradas en una preocupación por favorecer la comprensión de textos.

Las diferencias residen en que los educadores del estado de Guerrero tienden a realizar pocas actividades de interacción, mientras que los educadores de Nuevo León favorecen más las interacciones colectivas en torno a diferentes situaciones, como compartir experiencias o conversar sobre los temas que se tratan, entre otras.

Por otro lado, resulta relevante señalar que sólo dos educadores del estado de Guerrero dijeron realizar actividades sistematizadas bajo alguna estrategia:

“Fomentar la lectura, porque es la base del aprendizaje. Ante esta problemática, propongo tres principios básicos que practico en mi grupo y son los siguientes:

1. Primeramente se hace que el educando lea textos... de su propio interés, a fin de desarrollar un espíritu autodidacta basándose en el método inductivo, donde el asesor tendrá la tarea de facilitar a su pupilo lecturas sistematizadas según el avance que demuestre.

2. Después, cuando termina, hago que el educando esté consciente de que las lecturas que realiza [sic.] le es y será de gran utilidad. Queda en la labor del asesor concientizar a esta persona alternando con una buena motivación; para ello, el texto debe ser previamente estudiado.

3. Al final de la lectura, hago que el educando la conciba como un diálogo entre él y el autor del libro, tomando en cuenta que al final contará con los elementos necesarios para emitir sus propios juicios” (Cira B A Guerrero).

“Durante todas mis asesorías pongo en práctica los pasos del siguiente método:

a) Explicar que en un círculo de estudio no existen sabios absolutos ni ignorantes absolutos, sino que son un grupo de individuos que desean aprender juntos.

b) Retomar los elementos del contexto social, cultural, natural y lingüístico para producir su propio escrito.

c) Estimular la elaboración de textos escritos que expresan ideas claras, precisas y coherentes, de su propio entorno.

d) Dar libertad a que exploren diversos textos y leer el más agradable para propiciar la comprensión.

e) Permitir que los adultos pregunten y consulten las dudas en el momento de la lectura.

f) Fomentar la lectura compartida en equipos, en forma grupal y por binas.

g) Reconocer el uso adecuado del tono de voz en la lectura grupal y las pausas en los signos de puntuación.

4. Utilizar el lenguaje como un producto e instrumento del pensamiento (Gabriel D. M Guerrero).

En ambos casos, las propuestas son actividades que no están diseñadas como estrategias para desarrollar las competencias propuestas en los módulos, en los dos se observa que las actividades están centradas en el educador como poseedor de conocimientos y en la necesidad de favorecer los procesos lectores.

En el caso del estado de Nuevo León, también fueron dos los educadores que mencionaron realizar actividades estructuradas lógicamente o seguir un “método”:

“Inicio saludando a las personas para dar un poco de confianza, continuo tocando el tema sobre el módulo que se va a estudiar, rescatando los saberes y experiencias que tiene cada uno de los educandos con respecto al tema que se está tratando. Analizamos los objetivos de las unidades que se van a ver en el módulo e iniciamos [sic.] a trabajar llevando un orden de acuerdo a las actividades que nos señalan cada una de las unidades” (Rodrigo F. V Nuevo León).

“Una estrategia, que siempre utilizo en mis asesorías con todo el grupo, es la elaboración de analogías. Estas son comparaciones explícitas entre dos cosas o más, para construirlas les pido que sigan el siguiente método:

Identificar uno o más atributos de la nueva información que sea particularmente importante.

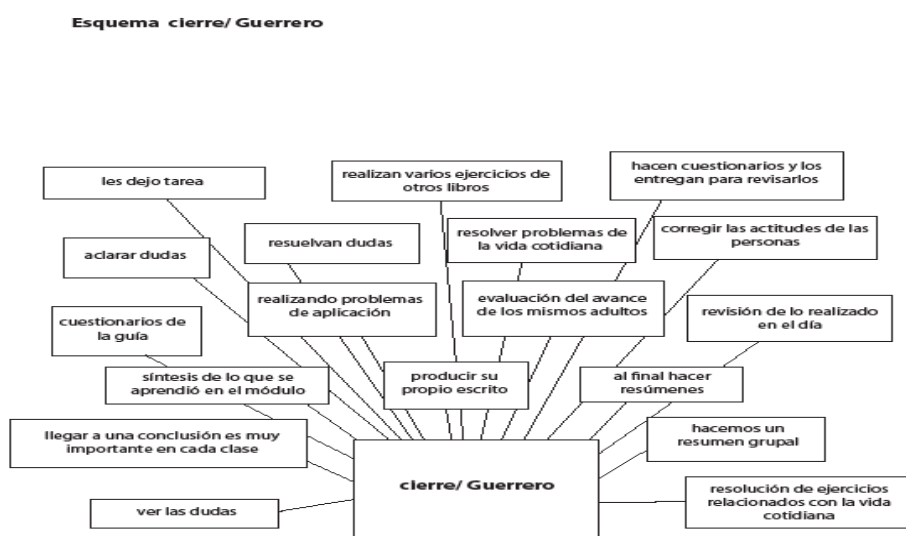
Identificar en su experiencia previa la información que tenga los mismos o parecidos atributos.

Establecer la relación “x es como y”, “¿En qué?” (Julián C S Nuevo León).

La primera cita evidencia que el educador tiene una secuencia de actividades para el inicio y desarrollo de una sesión, pero no considera actividades de cierre. Por otro lado, la siguiente cita revela que el educador considera que las analogías son una herramienta útil para favorecer el aprendizaje de nuevos conocimientos, mismos que se van desarrollando sobre la base de aquellos que las personas jóvenes y adultas ya poseen. Este tipo de propuesta fomenta la búsqueda y descubrimiento de nuevas relaciones entre los diferentes contenidos que se trabajan.

El tercer momento de la asesoría lo constituye justamente el cierre, el cual se caracteriza por las actividades que los educadores llevan a cabo para concluir los temas que se revisan, o bien para el cierre de la sesión de trabajo. La mayoría ubica en este espacio las actividades de evaluación.

En el estado de Guerrero, de los treinta educadores participantes, sólo diez explicitaron las actividades de cierre que realizan. Éstas se muestran en el siguiente esquema:



Las actividades de cierre que practican los educadores del estado de Guerrero están dadas por la necesidad de verificar los aprendizajes logrados; por ello, tienden en mayor medida a buscar evidencias escritas que los constaten y a plantear actividades como la resolución de ejercicios, cuestionarios, evaluaciones, entre otras.

Sin embargo, llama la atención que algunos educadores se ciñan a realizar actividades que contribuyan al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, como los resúmenes, síntesis sean escritos u orales.

Ahora bien como se observa en el siguiente esquema, correspondiente al estado de Guerrero, en el cierre hay actividades que tienden a la evaluación, entendida como calificación. De ahí que sea necesario explicitar las acciones que realizan los educadores para la evaluación y seguimiento de los educandos.

**Esquema evaluación/ Guerrero**

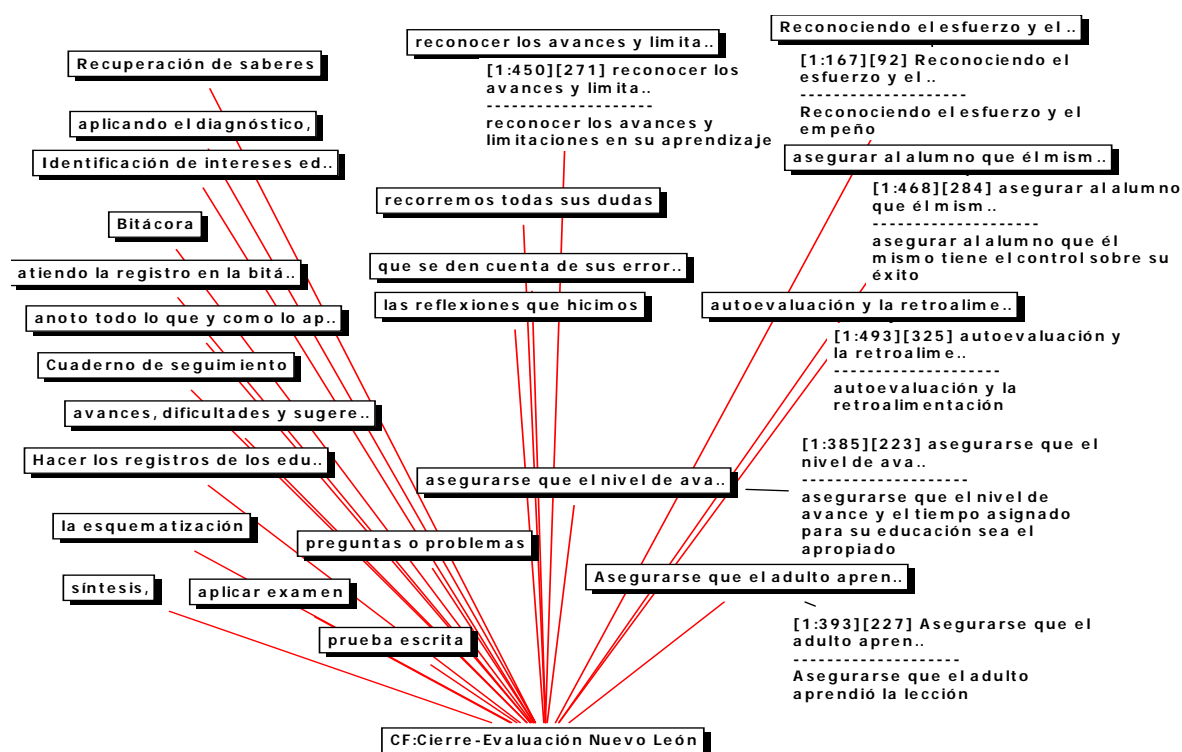


De los treinta educadores, sólo ocho explicitaron las actividades que les permiten evaluar los aprendizajes de los círculos de estudio. Al respecto, el esquema revela que los principales instrumentos que se utilizan son los resúmenes, los textos escritos y los cuestionarios, sean realizados por el educador o por los educandos o bien los que vienen en los módulos.

Dentro de este aspecto, también cabe resaltar dos tipos de actividades: 1) las diagnósticas, que buscan ubicar los aprendizajes que poseen las personas que atienden, para, a partir de ellas, trabajar los contenidos de los módulos; y 2) las afirmativas, respecto de los aprendizajes logrados por las personas.

Por otro lado, sólo dos educadores aludieron al seguimiento como parte del proceso de evaluación.

Para el caso del estado de Nuevo León, sólo se presenta un esquema relacionado con este aspecto, debido a que fue difícil separar las actividades de cierre de las de evaluación. La información proporcionada por los educadores alude en gran medida al cierre de los procesos, más que al cierre de cada sesión. A continuación se presenta el esquema que muestra esta situación.



De los treinta educadores del estado de Nuevo León, sólo siete señalaron actividades de cierre, vinculadas a la evaluación. En el esquema se puede observar que algunos educadores se preocupan por fomentar procesos metacognitivos, que proporcionen



seguridad a los educandos sobre los logros alcanzados, mediante actividades de autoevaluación y retroalimentación.

Por otro lado, también se observa que realizan actividades escritas (síntesis, exámenes o esquemas) que constituyen las evidencias de los aprendizajes logrados por los educandos.

Un hecho interesante es el seguimiento que hacen de los educandos y que registran en instrumentos como bitácoras o cuadernos de seguimiento.

En términos generales, y aludiendo a la inteligencia distribuida, se tiene que estos educadores conciben a la evaluación como un proceso y no como la asignación de calificaciones.

Al comparar ambas entidades se observan diferencias notables en cuanto a las acciones que realizan en el cierre, mismas que se enuncian a continuación:

1. Los educadores del estado de Guerrero aluden, en mayor medida, a la realización de actividades de cierre de asesorías, mientras que los del estado de Nuevo León tienden más al cierre de procesos de aprendizaje.
2. Por otra parte, los educadores del estado de Nuevo León consideran la evaluación como un proceso que se presenta durante todo el aprendizaje, incluidos procesos metacognitivos, por lo que realizan actividades no sólo de autoevaluación, sino también de reflexión sobre los aspectos trabajados en la sesión. Las siguientes citas, de dos educadores del estado de Nuevo León, constatan dicha afirmación:

“El seguimiento de aprendizaje de cada una de las personas que atiendo lo registro en la bitácora del asesor, donde anoto todo lo que aprenden y cómo lo aprenden y los aspectos más importantes que los alumnos dicen que desarrollaron durante las sesiones” ( Sandra B. J Guerrero).

“En la bitácora anoto el lugar, la fecha, el tiempo que duró la asesoría y el nombre de los participantes. Comento sobre la manera en que utilizamos los materiales, las reflexiones que hicimos y también escribo el nombre de las personas que atiendo en forma individual, el nombre del módulo, lo que llevan, las actividades que realizamos y el tiempo que duró la sesión” (Laura P S B Nuevo León).

Ambas citas aluden a la participación de las personas en la reflexión, lo que da elementos al educador para establecer el seguimiento de los avances alcanzados por los educandos. El hecho de considerar estas acciones es un primer paso para generar procesos metacognitivos que los sujetos paulatinamente incorporan y transfieren a su vida cotidiana, en la perspectiva de poder modificar los esquemas de realidad que poseen. Ahora bien, la información de la que se dispone no permite revisar con mayor detalle las estrategias metacognitivas que utilizan los educadores en el círculo de estudio.

En cambio, los educadores del estado de Guerrero asumen la evaluación como una actividad con la que concluye un proceso, la siguiente cita alude a ello:

“Al final trabajamos con resúmenes en todas las materias para que el adulto dé a conocer la comprensión de los temas. Los cuestionarios han jugado un papel muy importante en las asesorías para ver lo aprendido y [lo] que el mismo adulto elabora, nosotros coadyuvamos a que estén bien planteados, tratando con esto que el adulto propicie su propio aprendizaje y nosotros lo verifiquemos” ( Gerardo P. C Guerrero) .

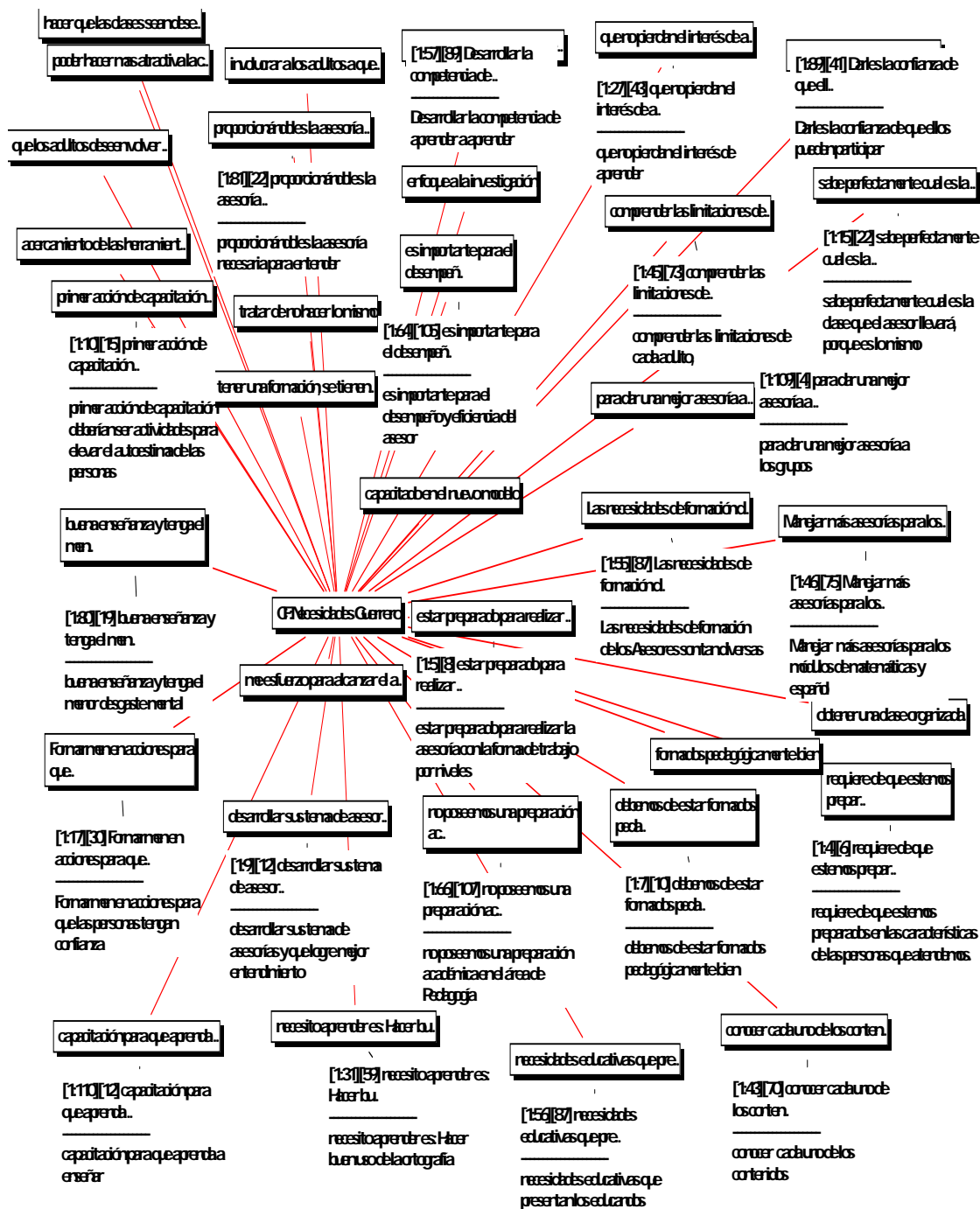
Aunque dos educadores del estado de Guerrero aludieron al seguimiento, no se tiene más información al respecto.

Con relación a las coincidencias de ambas entidades se tiene que:

1. En el caso de la evaluación, los educadores consideran importante la aplicación de los diagnósticos que les permiten activar o recuperar los saberes previos que las personas poseen con relación a un tema.
2. La utilización de pruebas (cuestionarios de resúmenes y cuestionarios) constituyen las evidencias que el educador tiene para verificar el aprendizaje, de tal manera que la evaluación es considerada con un sentido tradicional que se realiza al final de un contenido.

**Dimensión didáctica.** Referida a la manera en que se gestionan los aprendizajes: de manera general y específica por área o módulo. Cabe señalar, que los módulos son textos de estudio independiente, es decir, a largo de ellos existe una transposición didáctica de los contenidos para que los adultos puedan desarrollarlos.

Los educadores del estado Guerrero señalan que sus necesidades de formación están en los siguientes aspectos:





Reconocen que la preparación para desarrollar esta función es una condición necesaria para realizar una asesoría de calidad, en ese sentido, se pueden tipificar las necesidades que señalan en los siguientes aspectos:

- a) Habilidades para desarrollar un clima afectivo centrado en la motivación de los educandos, en las cuales no sólo se incluyen el manejar técnicas de motivación, sino también el manejo de herramientas para conocer a las personas y el trabajo por niveles.
- b) Estrategias para favorecer la participación de los educandos en las diferentes actividades, aunque no se percibe si están centradas en la enseñanza.
- c) Contenidos específicos de ciertos temas como matemáticas y español
- d) Planeación para lograr una organización de la asesoría y la gradualidad de los contenidos considerando las características de las personas.

Cabe señalar que sólo un educador manifestó la necesidad de aprender la ortografía, en el entendido de que a él se le presenta.

Para el caso del estado de Nuevo León, los educadores manifiestan las siguientes necesidades:

Las necesidades de formación de los educadores del estado de Nuevo León, se pueden tipificar en los siguientes aspectos:

- a) Habilidades para la creación de un clima afectivo que permita aumentar la autoestima de los educandos y favorezca aprendizajes, a partir de las características de la población que atienden.
- b) Estrategias para enseñar a los educandos, más que para favorecer el aprendizaje.
- c) Contenidos específicos de ciertos temas como Matemáticas y Español.

- d) Planeación para lograr una organización de la asesoría y la gradualidad de los contenidos considerando las características de las personas.
- e) Herramientas para conocer a la población que atienden.
- f) Instrumentos de trabajo comunitario a fin de involucrar a más educandos en los círculos, saber las problemáticas que enfrentan y concientizarlos de su papel como ser social.
- g) Medios para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes.

Al comparar ambas entidades, se encuentran cuatro coincidencias en la necesidad de contar con herramientas:

- a) Motivacionales para favorecer los climas afectivos de las diferentes asesorías
- b) Planeación para preparar mejor sus asesorías en el manejo de los contenidos específicos de español y matemáticas.
- c) Obtener herramientas que les permitan conocer a la población que atienden.
- d) Elementos para realizar planeaciones de las asesorías.

En cuanto las diferencias que existen entre ambas entidades, éstas radican en dos aspectos:

- a) El manejo de estrategias, pues los educadores del estado de Guerrero tienden, en general, a centrarlas en el aprendizaje, aunque algunos lo hacen en la enseñanza o transmisión; mientras que los asesores del estado de Nuevo León lo hacen en la obtención de herramientas para la enseñanza.
- b) La necesidad de tener instrumentos para el seguimiento y el trabajo comunitario, aspectos señalados únicamente por los educadores del estado de Nuevo León.

Con relación a los contenidos sobre los cuales manifestaron la necesidad de capacitarse o de tomar algún curso, la información es la siguiente:

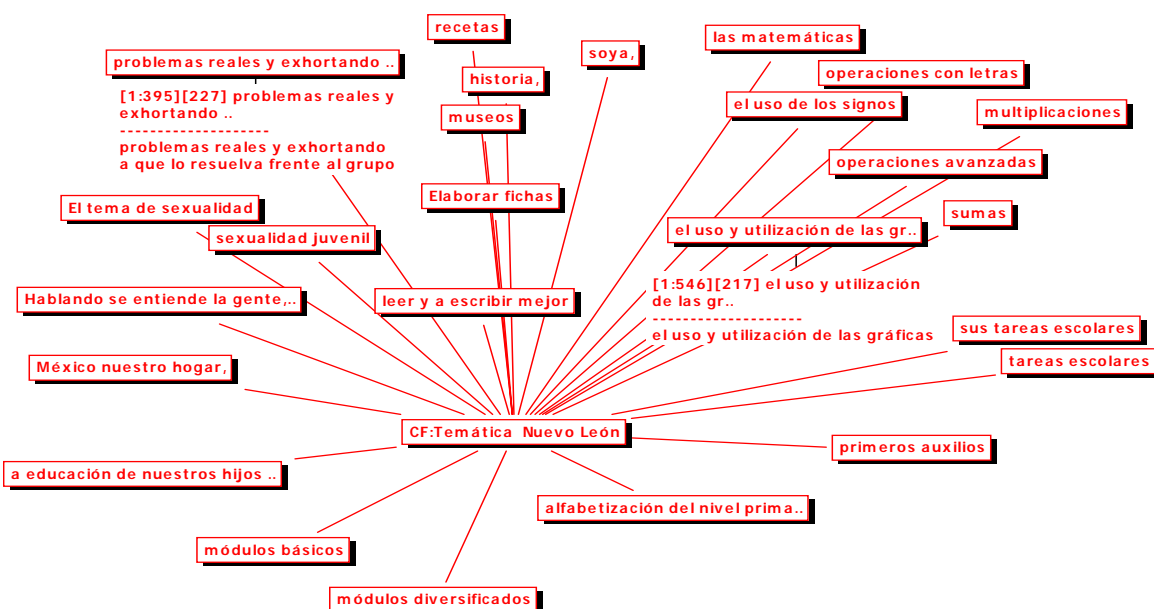


En este esquema se puede observar que los temas sobre los cuales los educadores solicitan alguna formación son sobre temas de motivación, específicamente autoestimas y técnicas grupales y referentes al trabajo de los módulos de las ciencias sociales.

Cabe señalar que aunque la autoevaluación y evaluación no fueron aspectos señalados como elementos en los que se requería formación, se obtuvieron evidencias de que eran temas sobre los cuales sería pertinente capacitarlos.

Por otro lado, hay que mencionar que algunos educadores hacen alusión al término de competencias, en este caso para aprender a aprender.

Los educadores del estado de Nuevo León señalan como necesidades didácticas los siguientes contenidos:



Como se puede observar, en el estado de Nuevo León las necesidades explícitas tienden más hacia contenidos específicos del área instrumental de Matemáticas, tanto en operaciones básicas como las de secundaria, por otra parte hay educadores que manifiestan la necesidad de conocer los módulos que conforman la estructura curricular del MEVyT. Algo que no se puede soslayar es la posibilidad que representa el educador para las madres de familias, quienes solicitan su apoyo para las tareas escolares de sus hijos.

Al comparar ambas entidades, se tiene que los educadores del estado de Nuevo León tienen mayor claridad en torno a los elementos específicos sobre los cuales requieren herramientas, pues los educadores del estado de Guerrero, incluyen temas más generales que específicos.



### **6.2.1 Discusión de resultados del análisis cualitativo y necesidades de formación desde la perspectiva de los educadores en educación básica de personas jóvenes y adultas.**

Se presenta la discusión de los resultados del análisis cualitativo con relación a las necesidades de formación en el entendido de que las acciones que despliegan los educadores y educadoras de EBJA llevan implícitas sus creencias, valores y percepciones, incorporadas a lo largo de su experiencia con el sistema educativo —lo que en palabras de Bourdieu se conoce como el *habitus*—, mismo que adquiere diferentes sentidos y significaciones al momento de evidenciarse en la práctica educativa realizada en los círculos de estudio.

En primer lugar, es importante señalar que las diferentes concepciones de la tarea de ser educador de la EBJA, se encuentran traspuestas principalmente por las siguientes dimensiones subjetivas:

- a) Considerarse un profesional-docente visión que, como se ha señalado en el capítulo 1, apartado “Perfil de los educadores de personas jóvenes”; varios investigadores en México —como Aguilar, Baltazar, Madrigal, Messina y Campero—, lo han constatado durante sus investigaciones.
- b) La de contemplarse como motivador al dirigir procesos de aprendizaje o enseñanza, en virtud de que constantemente despliega actividades, en el círculo de estudio, que tienden a que las personas aumenten su autoestima para que se consigan los resultados esperados en cuanto a lo académico. Es decir, en términos Pintrich, pareciera que los educadores que así conciben su labor, están consientes de que las personas jóvenes y adultas que atienden necesitan poseer tanto “poder” como “querer” para alcanzar sus objetivos. Los educandos tienen las capacidades personales para ello, es decir, tienen el “poder”, por tanto, a los responsables del proceso educativo les corresponde despertar el “querer”, pues está directamente vinculado a la percepciones, valores y, en el general, al propio concepto que tienen las personas de sí mismas, el cual —según Marín, Aguilar y Baltazar— es muy bajo.

De acuerdo con la bibliografía especializada, estos educadores perciben que el aprendizaje no puede quedar reducido a emprender acciones cognitivas, sino que es indispensable

recurrir a los aspectos motivacionales y disposicionales que, finalmente, son los que condicionan el desarrollo de las acciones del educador.

Esta situación constata lo que, respecto al nivel escolar, señalan Pintrich y De Groo, pues todo parece indicar que los educadores piensan que para obtener los resultados en los logros de aprendizaje, los educandos requieren estar motivados.

De ahí que reiteradamente manifiesten la necesidad de contar con herramientas que les permitan generar una disposición favorable en los educandos para que empleen todos sus recursos mentales disponibles al momento de estudiar los módulos en la asesoría.

En esa perspectiva, es necesario orientar a los educadores a construir propuestas motivacionales para las tres etapas de la asesoría: *antes*, *durante* y *después* del proceso, dado que cada uno de éstas tiene características distintas lo cual requiere estrategias motivacionales también diferentes. La etapa *antes* correspondería a la planeación de la asesoría que realiza el educador para su implementación posterior en el círculo de estudio. La etapa *durante* es la puesta en práctica de la planeación elaborada y se identifica con el clima de la asesoría, que abarca una amplia gama de interacciones. La etapa *después* concerniría al cierre, así como a la reflexión conjunta sobre el desarrollo del proceso de la asesoría que permita corregir errores y afrontar nuevos aprendizajes.

Cabe señalar que esta visión de personas jóvenes y adultas en la educación básica, no ha sido investigada para determinar su pertinencia y efectos en el logro de las competencias educativas de los educandos de la EBJA.

c) Considerar la labor del educador desde una mística-asistencialista. En ésta se asume en una posición de superioridad frente a los educandos, al desplegar en la práctica pedagógica, acciones que son entendidas como ayuda, la cual es otorgada como una dádiva a quien no fue capaz, en este caso, de concluir su educación básica y es caracterizada por una mística religiosa. Esta concepción de la función del asesor atenúa los conflictos

intrínsecos que subyacen a la exclusión de esta población de su derecho a la educación. En ella se oculta también la idea de que los estados de carencia son disfunciones que hay que corregir, atribuidas al individuo, en este caso, y no a las condiciones históricas que provocan situaciones de exclusión. Los educadores que se mueven bajo estas creencias místicas reducen su labor educativa a la organización de círculos de estudio en los que la tarea es la transmisión o entrega de información. Así, el despliegue de actividades tiende a que los educandos asimilen, por lo que se evita acciones confrontativas que posibiliten el desarrollo de las capacidades individuales, grupales y colectivas.

Retomando a Mélich y Marín, esto es posible porque los educandos comparten este sentido y significado en los círculos de estudio y, de ahí, se construyen imaginarios colectivos o mitos que caracterizan la figura del educador en la que se edifican utopías con valores, actitudes y comportamientos deseables, tal como se muestran en la gráfica de la dimensión mística-asistencialista.

d) Asignar al educador una serie de características centradas en el deber ser, es decir, ubican el perfil ideal de educador, constatado por Aguilar, Marín, Múgica y Méndez, en una lógica más sociopedagógica y política que confronta las contradicciones de la realidad social, económica y política del país y particularmente de la EBJA. Aunque estos investigadores difieren de las características atribuibles en virtud de que colocan al educador en una perspectiva pedagógica desprovista de cualquier contextualización.

Con relación a las prácticas pedagógicas, en el esquema referido a la dimensión curricular donde los educadores realizan una planeación didáctica, se evidencia, en general, que no cuentan con elementos para realizarla. Peor aún es el que la mayoría de los educadores no contempla dicha planeación y, quienes si la realizan, hacen alusión a varios elementos, sin embargo, no se observa que la realicen bajo el enfoque por competencias. De ello se desprende el hecho de que el diseño de planeaciones sea una necesidad latente, más no sentida.

En cuanto a la gestión pedagógica, los diferentes esquemas refieren a la puesta en práctica de acciones educativas instrumentales en las que aunque se señale que se hacen acciones de reflexión, ello no garantiza que los educandos desarrollen un pensamiento crítico-reflexivo

en el sentido que Habermas señala, lograr este pensamiento posibilita el incremento de las capacidades individuales, colectivas y grupales.

Los esquemas relativos a las actividades de inicio de la gestión pedagógica, por su parte, manifiestan la ausencia de una propuesta metodológica que permita dilucidar los procesos mediante los cuales se activan o recuperan los saberes previos y las experiencias que constituyen el horizonte del cual se parte para la confrontación empírica que posibilite las condiciones para la incorporación de nuevos aprendizajes significativos. De tal manera, una de las orientaciones de la formación tendría que estar en esa línea, sobre todo si se considera la necesidad de trasladarse hacia una formación ciudadana.

Lo anterior supone que la formación de los educadores tendrá que representar retos que los lleven a confrontar sus prácticas en diferentes sentidos. Uno de ellos, es el relativo a la gestión afectiva dada por las acciones motivadoras, en la perspectiva de crear situaciones que ofrezcan retos razonables por su novedad, variedad o diversidad donde los propios educandos se motiven y asuman los desafíos y la toma de decisiones de su actuar, con la finalidad de mejorar su autoestima y potencializar sus emociones en forma positiva.

Los esquemas relativos a las necesidades y a los contenidos de formación que los educadores manifiestan (contextualizados en las condiciones políticas, culturales, económica y sociales descritas en los capítulos 2 y 3), muestran que la formación dirigida al educador de personas jóvenes y adultas tendría que estar orientada a favorecer un pensamiento crítico-reflexivo, innovador, actualizado y, como mencionan algunos teóricos como Campero, Salinas y Messina, que le permita una ruptura con las concepciones tradicionales de los procesos educativos, tal y como revelan los esquemas referidos al desarrollo de una asesoría en la dimensión de gestión pedagógica.

Independientemente de que los educadores asuman su labor desde cualquier dimensión subjetiva señalada arriba, la oferta formativa, centrada en los aspectos pedagógicos, tendrá que recuperar lo que los educadores manifiestan y el enfoque de una pedagogía crítica. Todo ello en la perspectiva de que el educador desarrolle las competencias sobre las cuales se basa el nuevo enfoque de la educación básica para las personas jóvenes y adultas para

que realmente los educandos desarrollen sus capacidades individuales y colectivas que paulatinamente garanticen una educación democrática, polivalente y permanente.

Por otro lado, hay que señalar que los investigadores de la bibliografía especializada en educación de personas jóvenes y adultas, no desarrollan investigaciones en torno a los aspectos más sutiles de las prácticas pedagógicas.

Otra sugerencia de formación es la inclusión de estrategias de atención diferenciada según las características de los educandos de cada círculo de estudio, así como la posibilidad de generar más investigaciones en esta línea, pues la información que se posee al respecto no revela las actividades propias de la construcción de aprendizajes que se realizan en la atención diferenciada.

Un elemento que no hay que olvidar en toda propuesta de formación es recuperar las fortalezas que aporta la práctica educativa del educador que busca generar aprendizajes significativos a partir de incorporar a las personas en la elección de sus aprendizajes y las maneras de lograrlos.

Derivado del análisis de la segunda etapa de la asesoría, el desarrollo, es importante retomar la importancia que los educadores le otorgan a la comprensión de textos, en la perspectiva de que constituye un conocimiento socialmente relevante, pues posibilita el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas para acceder a opciones que coadyuven a la obtención de una vida larga y saludable. En ese sentido, la formación habrá de estar centrada en el desarrollo de estrategias cognitivas para favorecer la comprensión lectora.

Por otro lado, en la formación del educador para el desarrollo de su asesoría, éstos tendrían que asumir características protagónicas en las que ellos paulatinamente se hacen responsables de su propio proceso a fin de que sean capaces de trasladar esta experiencia a su práctica educativa en la perspectiva de dejar que las personas asuman la responsabilidad de su aprendizaje y poco a poco generar prácticas educativas transformadoras.

En cuanto a la evaluación, los esquemas del cierre de la asesoría son claros al evidenciar la necesidad de que las ofertas formativas incluyan elementos para efectuar procesos de

evaluación y seguimiento de los aprendizajes desde el enfoque de la pedagogía crítica, el enfoque por competencias y el enfoque del aprendizaje. En ese mismo contexto se habrán de incorporar las estrategias metacognitivas como son: estrategias de conocimiento del sujeto, de la tarea y de la estrategia; así como las estrategias de control referidas a la planificación, supervisión y evaluación de los procesos cognitivos presentes en los aprendizajes.

Estas propuestas, como se puede observar, se dirigen a cuestionar la tendencia deshumanizante de la educación de personas jóvenes y adultas al plantear, en general, un educador cuya formación sea más humana, participativa, crítica y reflexiva. Se trata pues de la construcción de una perspectiva teórica que proporcione la base para un punto de vista alternativo sobre la formación y la práctica educativa de los educadores de personas jóvenes y adultas. Todo ello en el contexto de una educación que tiene como desafío formar ciudadanos críticos y reflexivos que participen activamente en la sociedad al desarrollar sus capacidades individuales, colectivas y grupales. En ese sentido, la formación pedagógica que supone este perfil requiere asumir un enfoque crítico-pedagógico, señalado por Dat, reflexivo y creativo, que ponga en el centro el desarrollo de las capacidades de las personas jóvenes y adultas en la perspectiva de formar un ciudadano que tome las opiniones de otros, que argumente sus propuestas y defienda sus decisiones en forma reflexiva y creativa, que participe colaborativamente en la resolución conjunta de los problemas y que de mayor consistencia moral en su quehacer cotidiano.

## Conclusiones

La realización de la investigación permitió dar repuestas a las tres preguntas que la guiaron, pues a lo largo del presente trabajo se proporcionan los elementos explicativos en torno a la formación de las y los educadores de la educación básica de personas jóvenes y adultas.

Así, en la pregunta uno: *¿Qué necesidades de formación manifiestan los educadores de la educación básica para personas jóvenes y adultas en los estados de Guerrero y Nuevo León, a partir de su práctica educativa?* Se puede concluir que los educadores de educación básica de personas jóvenes y adultas requieren de formación circunscrita a un interés técnico instrumental centrado en dos ámbitos: uno, el tratamiento didáctico de contenidos y, dos, la gestión de procesos de enseñanza, más que de construcción que coadyuven al desarrollo de las capacidades individuales, grupales y colectivas de los educandos

En la práctica educativa con las personas jóvenes y adultas, los educadores conciben su labor desde dos concepciones: la docencia, como facilitador de aprendizajes, o desde un ideal imaginario.

Las explicaciones que sustentan estas repuestas, se encuentran en el capítulo 1, el cual incluye los elementos teóricos relativos a las necesidades de formación, la práctica educativa y sus elementos. Además, en el capítulo 4 se encuentra información en torno a las dificultades, contradicciones y retos de la formación de educadores.

En el capítulo 2, por otro lado, se mencionan los referentes contextuales de las dinámicas sociales, económicas y políticas que enmarcan los hallazgos de estas repuestas en nuestro país.

Con respecto a la pregunta dos: *¿Con qué formación específica sobre la educación básica de las personas jóvenes y adultas cuentan los educadores del Instituto Nacional de Educación para Adultos en los estados de Guerrero y Nuevo León?* Se pudo abordar las siguientes hipótesis.

Los educadores de la educación básica para jóvenes y adultos son mujeres y hombres mayores a 15 años con experiencia y formación profesional diversa, cuyo único interés es trabajar para que los jóvenes y adultos que por alguna causa no hayan cursado o no hayan concluido su educación básica, logren la obtención del reconocimiento oficial que avala su educación.

La formación que reciben los educadores en general se circunscribe a los aspectos administrativos y de funcionamiento de la institución en la que desarrollan su labor, más que a los procesos educativos de la educación básica de adultos que contribuyan al aprendizaje y el desarrollo de las capacidades individuales, colectivas y grupales.

Las explicaciones que fundamentan las respuestas a esta pregunta se encuentran en el capítulo tres y cuatro de esta investigación. El primero alude a la política social y la situación de la educación básica de personas jóvenes y adultas. Estos elementos justifican el papel que hoy adquiere la EBPJA como indicador del desarrollo a ser medido próximamente.

Por su parte el capítulo ahonda en los problemas de la formación de educadores, los cuales han sido estudiados por diversos investigadores del campo.

Finalmente la pregunta número tres: *¿Hacia dónde se debe orientar la formación de educadores de la educación básica para las personas jóvenes y adultas desde una política educativa integral?* Esta pregunta pudo responderse mediante las siguientes hipótesis:

La formación de los educadores de la educación básica para adultos tendría que centrarse en desarrollo de conocimientos, habilidades y valores para gestionar en grupos heterogéneos el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades individuales, colectivas y grupales.

En la práctica educativa, los educadores conciben su labor desde dos concepciones, ya sea teniendo en cuenta a la docencia como facilitador de aprendizajes o desde un ideal imaginario.

Con base en lo anterior se concluye lo siguiente:



a) En el perfil sociodemográfico realizado en el análisis cuantitativo, se confirma la primera y tercera hipótesis de trabajo que dice:

Los educadores de la educación básica para jóvenes y adultos son mujeres y hombres mayores de 15 años con experiencia y formación profesional diversa, cuyo único interés es trabajar para que los jóvenes y adultos que por alguna causa no hayan cursado o no hayan concluido su educación básica, logren la obtención del reconocimiento oficial que avala su educación.

La formación que reciben los educadores en general se circunscribe a los aspectos administrativos y de funcionamiento de la institución en la que desarrollan su labor, más que a los procesos educativos que contribuyan al aprendizaje y el desarrollo de las capacidades individuales, colectivas y grupales.

Las diferentes gráficas del análisis cuantitativo muestran no sólo el perfil de los educadores por entidad, sino además, el tipo de capacitación y la modalidad en la que la recibieron.

b) El análisis cualitativo, por su parte, da respuesta a la hipótesis número dos, la cual señala:

Las necesidades de formación que los educadores de educación básica de personas jóvenes y adultas manifiestan requerir están circunscritas a un interés técnico instrumental centrado en dos ámbitos: el primero, en el tratamiento didáctico de contenidos y, el segundo, en la gestión de procesos de enseñanza, más que en procesos de construcción que coadyuven al desarrollo de las capacidades individuales, grupales y colectivas de los educandos.

Se atiende, al franquear las aportaciones de investigadores como Campero, Aguilar y Salinas del capítulo 4, los resultados cuantitativos de las gráficas referidas a las capacitaciones recibidas y las evidencias que se muestran en el análisis cualitativo, específicamente los esquemas relativos a las necesidades de formación expresadas por los educadores.

c) Para dar respuesta a la hipótesis cuatro se concluye lo siguiente:

Tal y como ya se ha señalado, en la práctica educativa con las personas jóvenes y adultas, los educadores conciben su labor desde las concepciones desde la docencia, facilitador de aprendizajes o desde un ideal imaginario.

Se trabaja con los elementos de los capítulos 4 y 1, además de las evidencias del análisis cualitativo, específicamente en los esquemas referidos al significado de ser educador de la educación de personas jóvenes y adultas.

d) En cuanto a la hipótesis cinco, la formación de los educadores de la educación básica para adultos tendría que centrarse en el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores para gestionar en grupos heterogéneos de personas jóvenes y adultas el aprendizaje y en el desarrollo de las capacidades individuales, colectivas y grupales.

Se cumple en forma parcial con la información del capítulo 4 y 2, pues no sólo se recuperan los planteamientos de investigadores, sino también las condiciones actuales de la población joven y adulta en México y las interpretaciones que se realizan de las evidencias del análisis cualitativo.

Lo cual se resolvió con los dos análisis y los elementos del capítulo 4 al momento de abordar las siguientes hipótesis:

En la práctica educativa con las personas jóvenes y adultas los educadores conciben su labor desde las concepciones de la docencia, facilitador de aprendizajes o desde un ideal imaginario, ambas se convierten en condiciones que orientan su actuar.

Las necesidades de formación que los educadores de educación básica de personas jóvenes y adultas manifiestan requerir están circunscritas a un interés técnico instrumental centrado en dos ámbitos: uno, el tratamiento didáctico de contenidos y dos, la gestión de procesos de enseñanza, más que en procesos de construcción, que coadyuvan al desarrollo de las capacidades individuales, grupales y colectivas de los educandos.

Los resultados de la investigación revelan que se alcanzaron los objetivos que guiaron la investigación. La aplicación de una encuesta-cuestionario, permitió realizar un diagnóstico sobre el perfil y necesidades de formación de los educadores del Programa Nacional de

Educación Básica para las Personas Jóvenes y Adultas en dos entidades del país: Guerrero y Nuevo León.

Con el análisis de la información y la bibliografía especializada se pudo construir orientaciones sobre las cuales se instrumentarían políticas dirigidas a la formación de los educadores de la educación básica de persona jóvenes y adultas, a partir de la identificación de las necesidades propias de los actores de este proceso educativo, los programas de la EBPJA, las políticas educativas y los planteamientos internacionales en el contexto del México actual.

Respecto al marco teórico es importante señalar que a lo largo del estudio realizado se constata que desde el enfoque de desarrollo social, la formación de educadores de la EBJA es un punto central para el desarrollo de las capacidades individuales, colectivas y sociales de quienes asisten a los círculos de estudio, sobre todo que el CONEVAL ha incluido a la EBPJA como indicador para medir el desarrollo social en México. Evidentemente, desde esta lógica, el objeto de estudio se encuentra superpuestos por las relaciones que se establecen con la economía nacional y global, por lo que el capítulo 2 hace referencia a la globalización y sus efectos en la sociedad.

Por otro lado, los elementos del marco teórico permiten dilucidar las aristas y dimensiones de la práctica educativa en los círculos de estudio, la cual se encuentra mediada por los significados y sentidos que le otorgan al educador las personas jóvenes y adultas que asisten.

Sin embargo, una de las limitaciones del marco teórico fue el hecho de no contar con elementos para analizar de manera puntual la dimensión místico-asistencialista que orienta la acción educativa del educador en el círculo de estudio, en virtud de que no se contempla esta visión en la bibliografía sistematizada, pues ninguno de los investigadores la analiza o la refiere.

Entre los principales hallazgos que la investigación aporta se encuentran:

1. Dos significados no explorados del ser educador: el primero, desde la mística-asistencialista y el segundo, desde la acción de motivar. Ambas percepciones se encuentran

superpuestas en las prácticas educativas, en los círculos de estudio y, desde ellas, los asesores manifiestan sus necesidades de formación.

2. La obtención de herramientas motivacionales es una demanda constante de formación que los educadores manifiestan.

3. La posibilidad de aportar al subcampo y al campo elementos finos que llevan a caracterizar la práctica educativa desde los propios educadores a fin de establecer propuestas de formación que respondan a sus necesidades inmediatas, pero que, al mismo tiempo, les permita desarrollar competencias como educadores de adultos.

En cuanto a las limitaciones metodológicas que el desarrollo de la investigación tuvo, se encuentran las siguientes.

1. La aplicación del instrumento fue un proceso lento debido a que no en todas las comunidades se tenía acceso a Internet, lo cual se resolvió proporcionando el cuestionario de manera impresa y luego, cuando el educador tuviera el tiempo para trasladarse a un lugar con acceso a Internet, lo transcribiera y enviara por correo electrónico.

2. No se pudo obtener información por parte de las instancias estatales del INEA en las entidades y en las oficinas centrales, debido a que las autoridades presentan resistencia y desconfianza de los efectos que ésta pueda tener.

Respecto a posibles aspectos susceptibles de ser investigados con mayor profundidad, se destacan:

a) Analizar las implicaciones en la práctica educativa de los significados y sentidos que los educadores de la EBJA le otorgan a su labor como asesores.

b) Dilucidar la manera en que se dan las interacciones para la construcción de nuevos sentidos y significados en los círculos de estudio que posibilitan el desarrollo de las capacidades individuales, colectivas y grupales a través del desarrollo de las competencias propuestas en el MEVyT.

c) Identificar las competencias que los educadores, con más de tres años en el INEA, han desarrollado en su práctica educativa.

d) Indagar la relación, pertinencia y efectos de la motivación en el logro de las competencias educativas de los educandos de la EBJA.

Son muchos los aspectos que quedan pendientes por profundizar, sin embargo, los resultados presentados son válidos para las poblaciones bajo estudio y pueden ser refutados por investigaciones con mayores alcances, recursos y personal. Pero, dado que la formación de educadores de personas jóvenes y adultas es un subcampo del campo de la EDJA y ambos están en construcción, se tiene la esperanza de contribuir con una mejor comprensión de las prácticas educativas y sus necesidades de formación.

## Bibliografía

Acevedo, J. (1985) *La educación de adultos en los últimos 14 años: Banco de Datos del INEA*” En: *Revista Educación de Adultos*. Disponible en la Web: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/062/062009.pdf>

Aguilar, R. M. (2000). *Una propuesta de formación para promover la constitución de la identidad profesional de los educadores de adultos*. En: Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Aguilar, V. R. (2010). *La pobreza extrema en México*. En: *El Economista*, 5 de marzo de 2010. Disponible en la Web: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2010/03/05/pobreza-extrema-mexico>

Almeyra, G. (1997) *Autodeterminación democracias, nacionalismos y mundialización*. En: *Viento Sur No. 15*, junio.

Ames, C. y Archer, J. (1988). *Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes*. En: *Journal of Educational Psychology*, 80.

Amezcuca, S. B. y otros. (2004) *Tecnologías de información, educación y pobreza en América Latina, telecentros: conceptos, estudios y tendencias*. México: UDLA/CEAAL/OREALC/ Plaza y Valdez.

Anaya, G. A. (2004). *Tesis sobre la crisis del capitalismo y la coyuntura mundial*. En: *Encuentro Internacional Civilización o Barbarie*. Portugal, 23-25 de septiembre de 2004.

Añorve G (2010) *Fichero para la atención diferenciada en la adquisición de la lectura y la escritura en Aprendizaje efectivo de la lectoescritura*, USAID-CETT/CA-RD-ILCE, México.

Añorve A. G. (1998) *Diplomado en educación básica de adultos, Tesina de la Especialización en Formación de Educadores de Adultos* Universidad Pedagógica Nacional, México UPN

- Astolfi, J. P. (2003). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: LOM.
- Ávila, Alicia (1997), *Hacia una redefinición de las matemáticas en la educación básica de adultos*, México: SPI.
- Ávila, F. (1997). *Las nuevas tecnologías de la información como herramientas para los profesores universitarios*. Disponible en la Web: <http://www.geocities.com/ciceron.geo/educación1.htm>
- Badura, A. (2008). *Teorías del aprendizaje social*. Disponible en la Web: <http://socialpsychology43.lacoctelera.net/post/2008/07/21/aprendizaje-social-teorias-albert-bandura>
- Baltazar, M. R. (2003). *El Trabajo grupal como una estrategia preventiva para disminuir el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas. Tesis de Doctorado en Innovación y Sistema Educativo*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- BID. (1997). *Estrategia de Educación Superior*.
- Boltvinit, J. (1994). *La pobreza en América Latina. Análisis crítico de tres estudios*. En: *Frontera Norte*, Vol. 6.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bransford y Vye. (1996) *Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicaciones para la enseñanza*. En *Curriculum y cognición*. Resnick y Klopfer. Aique. Buenos Aires.
- Brazdresch P. M. (2000). *Vivir la Educación, Transformar la Práctica*. México: Textos Educar.
- Brown, A. y Palincsar, A. (1989). *Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition*. En L Resnick (Ed.). *Knowing, learning and instruction, essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Cabrera, O. (1994). *La educación de adultos frente al dilema de la modernidad*. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 2, No. 3. México. Disponible en la Web: [http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/coleccion\\_crefal/rieda/a1994\\_3/indice.htm](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a1994_3/indice.htm)

Camacho, Z. y Hernández, J.C. (2007). *Clasificación de la pobreza extrema*. En: *Revista Contralínea*. Marzo, Año 5. Disponible en la Web: [http://www.contralinea.com.mx/archivo/2007/marzo2/htm/pobreza\\_extrema.htm](http://www.contralinea.com.mx/archivo/2007/marzo2/htm/pobreza_extrema.htm)

Cámara, G. (1999). *Posprimaria Comunitaria Rural, El desafío de la relevancia, la pertinencia y la calidad*. México: CONAFE.

Cámara, G. y López, D. (2001). *Tres años de Posprimaria Comunitaria Rural*. México: CONAFE.

Campero, C. C. (2001). *En la Encrucijada: Avances, Retos y Perspectivas de la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas*. México: CONEVyT Disponible en la Web: [http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/redepja/Doc\\_4.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/redepja/Doc_4.pdf)

Campero, C. C. (2001). *La Encrucijada: Avances, Retos y Perspectivas de la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas*. México: CONEVyT.

\_\_\_\_ (2007). *La Formación de Educadores y Educadoras: Elemento sustantivo para la Calidad de la Educación*. México INEA. Disponible en la Web: [http://www.inea.gob.mx/foros/mesa2/ponencias%20expuestas%20foro/pex\\_6.pdf](http://www.inea.gob.mx/foros/mesa2/ponencias%20expuestas%20foro/pex_6.pdf)

Campero, C. C. y Hernández, G. (2000). *Entretejiendo experiencias y conocimientos*. En: *La Piragua*. No. 17. México.

Cantú, M. P. y Gómez, G. L. (2000). *Determinación del Nivel de Vida por Municipio en el Estado de Nuevo León, México*. En: *Revista Salud Pública y Nutrición*. Vol. 1, No. 1, México: Facultad de Salud Pública y Nutrición.



Capítulo II, *Pobreza y marginación en la vertiente del pacífico, producto importante de la deficiencia educativa,* en [catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/acervos/antiguo/acme/acme\\_cuerpo\\_03v.html](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/acervos/antiguo/acme/acme_cuerpo_03v.html)

Carr, W. (1997). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* España: Morata.

Castells, M. (1999). *Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa.* En *La transformación del trabajo.* Barcelona: La Factoría-Esping-Andersen.

Castorina, J. A. y Baquero, R. J. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky.* B. Aires: Amorrortu.

Castro, J. M. (1986). *Decisiones en la planificación de la educación de adultos: El caso del modelo de educación diversificada para adultos.* México: MOEDA/CREFAL/UNESCO.

CEFP. (2009). *Nota Informativa-Descomposición de la Pobreza en México: 2000–2008.* Disponible en la Web: <http://www.cefp.gob.mx/notas/2009/notacefp0422009/notacefp0422009.pdf>

CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad.*, Santiago de Chile.

Christlieb, I. C. (1994). *La capacitación para el trabajo en la educación básica de los adultos.* México: Instituto Nacional Para la Educación de Adultos.

Coll, C. & Onrubia, J. (1996). *La construcción de significados compartidos en el aula: Actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos.* En C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional.* Madrid: Aprendizaje, S. L.

Coll, C. y Rochera, M. (2000). *Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural*. Madrid: Infancia y aprendizaje.

Colom, C. A. J. (1994). *Política y planificación educativa*. Sevilla: Preu-Spínola.

Colomina, R.; Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2001). *El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas*. Infancia y aprendizaje. Madrid: REDINED.

Comisión Europea Primer Foros de la Sociedad de la Información 1996.

Commenio, J. A. (1988). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

CONEVAL. (2010). *Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares*. Disponible en la Web: [http://www.coneval.gob.mx/coneval2/htmls/medicion\\_pobreza/HomeMedicionPobreza.jsp?categorias=MED\\_POBREZA.MED\\_POBREZA-med\\_pob\\_ingre](http://www.coneval.gob.mx/coneval2/htmls/medicion_pobreza/HomeMedicionPobreza.jsp?categorias=MED_POBREZA.MED_POBREZA-med_pob_ingre)

Da Silva, T. (2001). *Espacios de poder, nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro.

Dabat, A. (1994). *La coyuntura mundial de los noventa y los nuevos capitalismos emergentes*. En Alejandro Dabat (Coord.) *México y la globalización*. México: CRI-UNAM. Disponible en la web: <http://132.248.35.1/bibliovirtual/Libros/Dabat/html/index.htm>

De Agüero, S. M. (2000) *Modelo y criterios de evaluación de materiales y contenidos de alfabetización y primaria para adultos*. En: *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 5, No. 9.

Delors J. *La educación encierra un tesoro*, consultado el 23 de septiembre del 2009 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

Diario 21. Iguala, Guerrero. 23 de octubre de 2007 [www.diario21.com.mx](http://www.diario21.com.mx)

Dirección de Información y Comunicación Social (2008). Comunicado social 008/09. CONEVAL, México.

De Lella, C. (1996). *Formación de educadores populares y de educación básica*. En: *Memorias del primer encuentro internacional de egresados del CREFAL*. México: CREFAL.

Delors J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO. Disponible en la Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

Doval, L. (1998) *A theory of human need*. En Gillian Brock (Ed.) *Necessary goods, our responsibilities to meet others' needs* New York: Rowman & Littlefield Publisher.

Escamilla (2008), en *Competencias Básicas y evaluación* en <http://www.scribd.com/doc/28790727/Competencias-Basicas-y-evaluacion>

Evans, P. (2002). *Collective Capabilities, Culture and Amartya Sen's Development as Freedom*. En: *Studies in Comparative International Development XXXVII*.

Fals Borda, O. (1972). *Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia*. Simposio sobre Política de Enseñanza e Investigación en Ciencias Sociales. Documento No. 8. Marzo, 19-24, 1972, Rosca de Investigación y Acción Social. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú: UNESCO-FLACSO.

Feny, G. (1990) *El trayecto de la formación*, México: Paidós.

Ferreiro, R. (2002). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Una nueva forma de aprender y enseñar: El constructivismo social*. México: Trillas.

Filho, L. (1963). *Educación Comparada* México: IFCM/SEP.

Flores T. N. G. (2007). *Estrategia emergente para disminuir el rezago educativo en el nivel secundaria*. Delegación INEA Nuevo León". En: *El Foro CONEVyT-INEA 2007 "Educación continua para la vida y el trabajo". Mesa 2 "Alfabetización y educación básica"*.

Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.

Foro Mundial sobre educación, (26-28 abril 2000). Dakar, Senegal

Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (1988) *Verdad y método*. España: Tomo I.

García, Carlos Marcelo (coord.) (2003) *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. PPU. Barcelona.

Giddens, A. (1998) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

GIDDENS, Anthony (1998) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giles C. (2008). *Jóvenes indígenas, marginados de la educación*,.En *La Jornada de Guerrero*. 19 de Febrero. México.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.

Gore, C. (1997). *Irreducible Social Goods and the Informational Basis of Amartya Sen's Capability Approach*. En: *Journal of International Development IX*.

Guerrero (mayo de 2009). Monografía. En: <http://www.aregional.com/doc/pdf/guerrero.pdf> Consultada el 22 de octubre de 2010.

Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus Humanidades.

Hayek F. y otros. (1974). *El capitalismo y los historiadores*. España: Unión.

HEGEL, G. W. F. Cit. En: Gadamer, H-G. (1988). *Verdad y método*. Tomo I, España.

Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Disponible en la Web: <http://www.scribd.com/doc/7205770/Martin-Heidegger-Ser-y-Tiempo>.

Heller, A. (1959). *Ideas para una Filosofía de la Historia de la Humanidad*. Buenos Aires: Losada.

\_\_\_\_\_ (1978). *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Península.

\_\_\_\_\_ (1979). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Materiales.

\_\_\_\_\_ (1996). *Una revisión a la teoría de las necesidades*. Barcelona: Paidós.

Hernández, F. G. (2004). *Políticas educativas para población en estado de pobreza Educación básica de personas jóvenes y adultas (Estudio de un caso)* Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM.

Hernández, R. G. (2006). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.

Ibarra, D. (1987). *Política y economía en América Latina: el trasfondo de los programas heterodoxos de estabilización*. En *Revistas el Colegio de México*. México: COLMEX. Disponible en la web: [http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/J7NTN4BATYMAU YQJSVU VR5KGSEQ2GM.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/J7NTN4BATYMAU YQJSVU VR5KGSEQ2GM.pdf)

INEA. (2004). *Guía para la adquisición de una plaza comunitaria móvil*. México: INEA.

\_\_\_\_\_ (2006). *Informe de rendición de cuentas 200-2006*. En INEA. *MEVyT, Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo*. México: INEA. Disponible en la Web: [http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/libro\\_blanco.pdf](http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/libro_blanco.pdf)

\_\_\_\_\_ (2010). *Portal del Instituto Nacional para la Educación de los adultos de Nuevo León*. México: INEA. Disponible en la Web: <http://nuevoleon.inea.gob.mx/bienvenida.htm>

INEGI. (1998). *Atlas de México SEP Educación Primaria. Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1997*. México: INEGI.

\_\_\_\_\_ (2006). *Sistema de Cuentas Nacionales de México. Producto Interno Bruto por entidad Federativa 1999-2006*. México: INEGI. Disponible en la Web: [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/derivada/regionales/pib/pibe2006.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/derivada/regionales/pib/pibe2006.pdf)

INJUV. (2006). *Encuesta Nacional de la Juventud*. Disponible en la Web: [http://intranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20Demografia%20Juvenil/cuestionario\\_V%20Encuesta\\_%20Nacional\\_de\\_Juventud.pdf](http://intranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20Demografia%20Juvenil/cuestionario_V%20Encuesta_%20Nacional_de_Juventud.pdf)

ISCEEM. (1989). *Cronología: Educación de Adultos en el País y en el Estado de México*. Toluca: ISCEEM.

Jiménez L. (2005). *Estructura y gestión de las políticas culturales en México y perfil de sus recursos humanos en OEI-Ministerio de Cultura y Comunicación de Francia, México*. Tesis de Maestría en Políticas Públicas Comparadas. México: Flacso.

Jiménez, S. J. (2008). *Firma Calderón convenio contra rezago educativo*. En: *El Universal, Tehuacán*, miércoles 04 de junio. México.

Juárez N. J.M y Comboni, S. S. (2000.) *Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina*. México: UAM.

Kalman J. y Schmelkes, S. (1994). “*Necesidades educativas básicas de los adultos*”. En: *Encuentro de especialistas*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

Kant, I. (1990). *Crítica de la razón práctica*, Porrúa. México.

Keeling, D. J. (2000) *Las nuevas Tendencias de América Latina en el Contexto de la Globalización*, En: *Seminario Internacional Nuevas Tendencias en América Latina en el Contexto de la globalización*. 18-20 noviembre 2000 Huatusco Veracruz, México.

Kemmis, S. (1998) *El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción* Morata, Madrid.

Larroyo, F. (1981). *Historia Comparada de la Educación en México*. México: Editorial Porrúa.

Latapí, S. P. (1995). *La modernización educativa en el contexto neoliberal 1995*. En: *UPN. Formación docente. Formación educativa y globalización*. México: UPN.

\_\_\_\_\_ (1998). *Un siglo de educación en México I y II*. México: CONACULTA/FCE.

Lavín, S. (1987). *Centros de Educación Básica Intensiva: las enseñanzas de una experiencia innovadora cancelada*. En Cesar Picón y Daniel Schugurensky (Comp.). *Educación Básica para Adultos: experiencias y prospectiva en México. Tomo I*. México: OEA, CREFAL.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar de ciencia*. España: Paidós

Lippman, Walter, *El mundo exterior y nuestras imágenes mentales* consultado el 21 de febrero 2009, en <http://www.nombrefalso.com.ar/apunte.php?id=41>

López-Barajas, Z. E. y otros. (2007). *Educación Permanente. Estrategias de formación en el siglo XXI. Disponible en la Web: <http://eduso.files.wordpress.com/2008/05/educacion-permanente-i-concha.doc>*

Lurcat, L. (1979). *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Barcelona: GEDISA

Madrigal, J. (2000). *Tendencias hacia la profesión del educador de adultos en América Latina: Un estudio exploratorio, comparativo y participativo*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Marín, G. (2005). *El educador de adultos, ¿sujeto del malestar docente o depositario del malestar social?* Tesis de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones. México: UAM-Xochimilco.

Melich, J. C. (1995). *El laberinto de la teoría de la sociedad. Introducción al texto: Luhmann, Niklas. Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.

MENDEZ, A.(2001) *El aprendizaje profesional y la construcción de la identidad de los educadores(as) de personas adultas en contextos de exclusión*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Mendo R. O. (2010). *Práctica educativa desde la perspectiva filosófica*. Disponible en la Web: <http://www.libreriapedagogica.com/bulletins/revistes72/Practicaeduc72.htm>

Menin, Ovide Rosario: (1982) *Psicología de la educación del adulto*, U.N.R. Facultad de Humanidades y Artes. Publicaciones de ciencias de la educación.

Messina, G. (1993). *La educación básica de adultos: la otra educación*. Santiago de Chile: UNESCO, OREALC.

\_\_\_\_\_ (1999). *Estrategia regional de seguimiento a CONFINTEA V. Documento final*. Santiago de Chile: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/ CEAAL/ CREFAL/ INEA.

Meza, C. L. G. (2008). *La teoría en la práctica educativa*. Disponible en la Web: [http://www.tec.cr/sitios/Docencia/ciencias\\_lenguaje/revista\\_comunicacion/Vol.12No22002/pdfs/lmeza.pdf](http://www.tec.cr/sitios/Docencia/ciencias_lenguaje/revista_comunicacion/Vol.12No22002/pdfs/lmeza.pdf)

Mezzadra, S. (2003). Capitalismo, migraciones y luchas sociales. Notas preliminares para una teoría de la autonomía de las migraciones. En: coloquio Indeterminate ! Kommunismus. Fráncfort, 7-9 noviembre

Mier, B. L. (2009). *Una aproximación a las necesidades básicas a partir del planteamiento de Amartya Kumar Sen*. Disponible en la Web: <http://www.cedhj.org.mx/articulos%20necesidades%20basicas%20AK>.

Monroy, H. G. (1975). *Política Educativa de la Revolución 1910-1940- Colección Cien*. México: SEP.



MUGICA *La Figura del Educador Social y otros Profesionales de la Educación*, consultado el 23 de febrero del 2010 en: [http://usuarios.lycos.es/marccioni/edu\\_social.doc](http://usuarios.lycos.es/marccioni/edu_social.doc)

Nivón Bolán Eduardo Coord. (2006). *Políticas culturales en México: 2006-2020, Hacia un plan estratégico de desarrollo cultural*, México, Universidad de Guadalajara-Miguel Ángel Porrúa.

Novak, M. (1981). *Las deficiencias culturales del capitalismo*. En: *Estudios Públicos*, No. 4-5, Septiembre-Diciembre 1981. Chile: Centro de Estudios Públicos.

Novelo, G. y otros (1991). *Semblanza del Programa de Alfabetización, 1981-1991*. En: *Educación de Adultos*, No. 3, enero-febrero. México: INEA/SEP.

Núñez, C. L. (1994). *La ética del docente. Cuestiones Pedagógicas*.

Núñez, C. (1993). *Nuestras prácticas. Perfil y perspectiva de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. México: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Núñez, J.C. y González, P. S. (1996). *Motivación y aprendizaje escolar*. En: *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*.

Nurit M. y Morales, A. (2007). *Padecen rezago educativo 33 millones, admite SEP*. En: *El Universal*, martes 04 de septiembre.

Nussbaum, M. (1998). *“Capacidades humanas y justicia social. En defensa del esencialismo aristotélico*. En Jorge Riechmann (Comp.). *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

OEI. (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*. En: Foro consultivo internacional sobre Educación para Todos. Senegal: OEI. Disponible en la Web: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

ONU. (1994). *Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo, El Cairo*. New York: ONU.

\_\_\_\_ (1995). *Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing*. New York: ONU.

Orrú Silvia Ester (2003) *Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural*. En Revista de Educación, Universidad de La Rioja.

Pacheco, T y Díaz, A. (1993). *El concepto de formación en la educación universitaria*. México: UNAM.

Pansza, M.; Pérez, E. y Moran, P. (1996). *Fundamentación didáctica*, México: Gernica.

Papert, S. (1995) *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona: Paidós

Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. En: *Applied Psychology: An International Review* 41.

Pérez, G. A. (1996). *Autonomía profesional del docente y control democrático*. En varios autores. *Volver a pensar la educación*. Madrid Morata.

Piaget, J. (1985). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique

Pieck, E. (1999). *Educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo*. En: *Boletín Proyecto Principal Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Pierre V. (1976). *La transición del feudalismo al capitalismo*. En F. Hincker *El feudalismo*. España: Ayuso.

Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom performance*. En: *Journal of Educational Psychology*.

PNUD. (2002). Consejo Asesor del *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano*. Disponible en la Web: [http://www.undp.org.mx/spip.php?page=article\\_area&id\\_article=881](http://www.undp.org.mx/spip.php?page=article_area&id_article=881)

\_\_\_\_\_ (2004). *Informe sobre desarrollo humano, México 2004* cap. I, “Desarrollo humano y libertad” consultado el 14 de marzo del 2008 En: [saúl.nueve.com.mx/informes/images/03%20-%20Capitulo%201.pdf](http://saúl.nueve.com.mx/informes/images/03%20-%20Capitulo%201.pdf)

Poder Ejecutivo Federal (2004) Diario Oficial. 4 de agosto de 2004.

Poder Ejecutivo Federal. (2006). *Transformación Educativa*”. En: *Plan Nacional de Desarrollo. Igualdad de Oportunidades*. México: Poder Ejecutivo Federal. Disponible en la Web: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades/transformacion-educativa.html>

Poder Ejecutivo Federal “Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000”

\_\_\_\_\_ (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, Transformación Educativa*. México: Presidencia/PND. Disponible en la Web: [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=transf\\_edu2](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=transf_edu2)

Propin Rejom Mil Enrique, Sánchez Crispin Áivaro *Niveles de asimilación económica del estado de Guerrero*, consultado en febrero 2010 en <http://www.igeograf.unam.mx/instituto/publicaciones/boletin/bol37/b37art4.pdf>

Revelli, M. (1997). *Crisis del Estado-Nación, Territorio, nuevas formas de Conflicto y de Sociabilidad*. En: Viento del Sur, No. 11. México: UAM.

Rivas, O. A. (2006). *Educación de Adultos*. En: *Portal atención ciudadana del gobierno de Nuevo León*. México: Secretaria de Educación del Estado de Nuevo León. Disponible en la Web: [www.nl.gob.mx/pics/pages/chats\\_base/2006MAY25\\_chat\\_SE\\_EducacionAdultos.doc](http://www.nl.gob.mx/pics/pages/chats_base/2006MAY25_chat_SE_EducacionAdultos.doc)

Rivero, José (2010). *Alfabetización de jóvenes y adultos*. OEI. Metas educativas 2021. Publicado el 1º de agosto de 2010 por Administrador. En:

<http://yosipuedosevilla.wordpress.com/2010/08/01/alfabetizacion-de-jovenes-y-adultos-por-jose-rivero/>.

Rivero, J. (2000). *Enfoques y estrategias para la formación de educadores con jóvenes y adultos*. En Sylvia Schmelkes (Comp.). *Antología. Lecturas para la educación de adultos. Aportes de fin de siglo*. Tomo V. México: Noriega Editores.

\_\_\_\_\_ (2010). *Aporte al debate sobre Alfabetización*. En: *La educación que queremos para la generación del Bicentenario. Metas educativas 2021*. España: OEI. Disponible en la Web <http://www.oei.es/metas2021/expertos26.htm>

Robinson, W. (2006) *La globalización capitalista y la transnacionalización del Estado*. En: *Revista Mensual de Economía, Sociedad y Cultura*. Diciembre 2006.

Rodríguez, M. T. (2003). *Ingreso de China a la organización mundial del comercio. Su primer impacto sobre el comercio*. En: e-journal. Disponible en la Web: <http://www.ejournal.unam.mx/pde/pde134/PDE13404.pdf>

Rubio, B. (2000). *Neoliberalismo y exclusión rural en América Latina*. En: *Seminario Internacional "Nuevas tendencias en América Latina en el contexto de la globalización"*. México: Midwest Association of Latin American Studies (Malas), octubre de 2000.

Ruiz M. (1993). *Discurso del Estado Mexicano en el Campo de la Educación de Adulto*". En: *II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Educación No Formal de Adultos y Popular*. México: CNIE.

Ruiz, M. M. (2007). *Atención al rezago, acceso, Permanencia y Continuidad*. En: *Alfabetización y educación básica. Foro Educación continúa para la vida y el trabajo*. CONEVyT-INEA

Ruiz Massieu, Marisela (2008). En: *Diario de Guerrero.com*

Sánchez, L. (2010). *TIC aplicadas a los ocho objetivos de Desarrollo del Milenio*. Disponible en la web:

<http://www.computing.es/Opinion/201008260003/CAPITAL%20HUMANO-TIC-aplicadas-a-los-ocho-Objetivos-de-Desarrollo-del-Milenio.aspx>.

Sarramona, J. (2000). *Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria*, En: *Revista de Educación*.

Scheuer, J. (1985). *Antropología pedagógica*. España: Herder.

Schmelkes, S. (1996). "Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina". En Silvia Schmelkes. *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. Lima: UNESCO, OREALC, CEAAL, Tarea.

Schmelkes, S. y Kalman, J. (1994). *La educación de adultos: estado del arte*. Centro de Estudios Educativos. México: CEE.

Senado de la República. (2001). *Legislación sobre cultura en México. Enfoque panorámico de su estado actual*. México, En: *Cuaderno de Trabajo*, No. 1, 15 de agosto Disponible en la Web: [http://www.senado.gob.mx/comisiones/directorio/educacion/content/documentos/cuadernos\\_trabajo/docs/cuademol.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/directorio/educacion/content/documentos/cuadernos_trabajo/docs/cuademol.pdf) Consultados el 4 de mayo 2003

SEP. (1981). *Diario Oficial de la Federación- 31 de agosto de 1981*. Disponible en la Web: [http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/96002/2/ddcreto\\_31agost\\_1981\\_2.htm](http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/96002/2/ddcreto_31agost_1981_2.htm)

\_\_\_\_ (1983). *Lineamientos de política educativa, 1983-1988.Propuesta Sectorial*. México: SEP.

\_\_\_\_ (1986). *Modelo de desarrollo curricular de educación básica para adultos. Diagnóstico y descripción*. México: INEA.

\_\_\_\_ (1988). *Programas para primaria y secundaria*. México: CTE-SEP.

\_\_\_\_\_ (1986). *Síntesis de la propuesta del programa de trabajo para la educación de adultos, durante el período 1986-1992*. México: SEP.

\_\_\_\_\_ (1988). *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*. México: SEP.

\_\_\_\_\_ (1993). *Ley General de Educación*. México: Poder Ejecutivo Federal/SEP.

\_\_\_\_\_ (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: Poder Ejecutivo Federal/SEP.

\_\_\_\_\_ (2001) *Educación para la vida y el trabajo*. En SEP. *Programa nacional de educación 2001-2006*. México: SEP.

\_\_\_\_\_ (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Poder Ejecutivo Federal/SEP.

\_\_\_\_\_ (2001). *Plan y programas de estudio para SEA*. México: SEP.

\_\_\_\_\_ (2003). *Situación actual del programa Secundaria a distancia para Adultos*. México: SEA/SEP. Disponible en la Web: <http://sea.dgme.sep.gob.mx/doc/diagnostico.pdf>

\_\_\_\_\_ (2008). *Programa Sectorial de Educación*. En [http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/archivos/prog\\_sec.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/archivos/prog_sec.pdf)

\_\_\_\_\_ (2010). *Glosario de indicadores*. México: INEA/CONEVyT. Disponible en la Web: <http://www.inea.gob.mx/glosario.pdf>

\_\_\_\_\_ (1996). *Programa Nacional de Educación 1995-2001*. México: SEP.

SEP-DGMME-DPSP Archivo de la Coordinación Nacional, México, 2003.

Sojo. C. (2008) *La modernización sin Estado: el destino privado de las políticas públicas*. Costa Rica: Flacso Costa Rica. Disponible en la Web: <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/sojo1.pdf>

Stewart, F. (2005). "Groups and Capabilities". En: *Journal of Human Development* VI.

Suárez, Z. Ma. (2004). *Rezago Educativo de los Mexicanos en México y en los Estados Unidos*. E.E. UU.: ASU. Disponible en la Web: <http://simposio.asu.edu/2004/docs/mesas/2/suarez.pdf>

Tamayo y Tamayo, Mario. *Módulo 2: la investigación*. Bogotá, Colombia. ICFES, 1999.

Tapia Guillermo (2009) Revista Iberoamericana sobre *Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* - Volumen 7, Número 4.

Tavares M. (1969). *El proceso de sustitución de importaciones como modelo de desarrollo reciente en América Latina*. En A. Bianchi (ed.) *América Latina. Ensayos de Interpretación Económica*, Colección Tiempo Latinoamericano, Chile: Editorial Universitaria, S.A.

Tepichín, A. M. (1998). *Genealogía teórica de los estudios sobre la pobreza*. En Rigoberto Gallardo y Joaquín Osorio (Coord.). *Los rostros de la pobreza. El debate*, México: ITESO-UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA.

Torres, S. V. (1994). *En Busca de la Modernidad 1940-1960*. En Valentina Torres. *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México Tomo 3*. México: INEA.

TORRES, Valentina (1994), *Reforma y Práctica*, en: *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, México, INEA, Tomo 3, Págs. 610-683. En: <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>

UNESCO. (1949). *I Conferencia de Educación de Adultos*. Dinamarca: UNESCO.

\_\_\_\_\_ (1963). *II Conferencia Mundial de Educación de Adultos*. Canadá: UNESCO.

\_\_\_\_\_ (1972). *III Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Tokio: UNESCO.

\_\_\_\_\_ (1976). *XIX Reunión de la Conferencia General de la UNESCO*. Nairobi: UNESCO.

\_\_\_\_\_ (1985). *IV Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos*. París: UNESCO.

\_\_\_\_\_ (1990). *Conferencia Mundial sobre educación para Todos*. Tailandia: UNESCO.

\_\_\_\_\_ (1992). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Brasil: UNESCO.

\_\_\_\_\_ (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago de Chile: CEPAL.

\_\_\_\_\_ (1993). *Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos*. Viena, Austria

\_\_\_\_\_ (1994). *La Declaración de Delhi. Por la Alfabetización, en la revista el Correo de la UNESCO*, Francia: UNESCO.

\_\_\_\_\_ 1994). *Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo*. El Cairo.

\_\_\_\_\_ (1995). *Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing.

\_\_\_\_\_ (1996). *Comisión Europea Primer Foros de la Sociedad de la Información*. Viena: UNESCO

\_\_\_\_\_ (1997). *IV Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Hamburgo: UNESCO.

\_\_\_\_\_ (1997). *La Conferencia Regional UNESCO/ CEAAL de Brasilia*. Disponible en la Web: [http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/CEDEAL/acervo\\_digital/coleccion\\_crefal/](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/)



[no\\_seriados/EDSINEX/capii.htm#La%20Conferencia%20Regional%20UNESCO/%20CEAAL%20de%20Brasilia](http://no_seriados/EDSINEX/capii.htm#La%20Conferencia%20Regional%20UNESCO/%20CEAAL%20de%20Brasilia)

\_\_\_\_\_ (1997). *La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*. En: V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, Hamburgo, 14-18 de julio. México: CREFAL-UPN.

\_\_\_\_\_ (1997). *V Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Hamburgo; UNESCO.

\_\_\_\_\_ (1997). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior para el siglo XXI. Visión y acción*. París, 5 al 9 de octubre de 1998.

\_\_\_\_\_ (1998). “La educación superior para el siglo XXI. Visión y acción”. En: *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, del 5 al 9 de octubre. Viena: UNESCO

\_\_\_\_\_ (2000). *Foro Mundial sobre educación*, del 26-28 abril. Senegal: UNESCO

UNESCO/ OREALC. (1996). *Educación, democracia, paz y desarrollo. Recomendación Minedlac VII*. En: *El boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 40, Santiago de Chile: OREALC.

UNESCO *Resolución de la Asamblea General A/Res/64/134*, consultada el 15 de septiembre 2010 en <http://www.un.org/Depts/dhl/resguide/r64sp.shtml>

Valenzuela, R. A. (2010). *La pobreza extrema en México*. En: *El Economista*, 5 de marzo. Disponible en la Web: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2010/03/05/pobreza-extrema-mexico>

Vigostky (1965). *Pensamiento y lenguaje*. México: Trillas

VYGOTSKI, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Walzer, M. (2004). *Razón, política y pasión*, Madrid: Antonio Machado.

Watzlawich, P. y otros. (1995). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.

Watzlawick P (1980) *El Lenguaje del cambio*, Herder, Barcelona, 1980.

Wertsch, J. V. 1991. *Voces de la mente: una aproximación sociocultural a mediada por acción*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Zedillo E. (1994). *Diez propuestas para la reactivación económica y el crecimiento sostenido, en Políticas de bienestar*. México: Presidencia.

## **Anexo**

### ***Encuesta-cuestionario a asesores y asesoras (educadores/as) del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA)***

#### **Instrucciones**

Con objeto de identificar las necesidades de formación de las y los educadores de la Educación Básica para las Personas Jóvenes y Adultas, se realiza la siguiente encuesta-cuestionario. Cabe mencionar que la información que se obtenga será confidencial y se utilizará únicamente para la presente investigación.

#### **Datos Generales**

1. Entidad:
2. Municipio
3. Su género es: (marcar con una X)  
1 Femenino ( )  
2 Masculino ( )
4. Su edad se encuentra en el rango de: (de ser posible anotar en años cumplidos)

1	15-20	( )
2	21-25	( )
3	26-30	( )
4	31-35	( )
5	35-40	( )
6	41-45	( )
7	46-50	( )
8	51-55	( )
9	56-60	( )
10	más 61	( )

5. Su estado civil es:

- |               |     |
|---------------|-----|
| 1 Soltero     | ( ) |
| 2 Casado      | ( ) |
| 3 Unión Libre | ( ) |
| 4 Divorciado  | ( ) |
| 5 Separado    | ( ) |
| 5 Viudo       | ( ) |

#### **Trayectoria Escolar**

6. Señale el último grado de estudios (marcar con una X )

- |   |                 |     |
|---|-----------------|-----|
| 1 | Sec. Terminada  | ( ) |
| 2 | Med. incompleta | ( ) |
| 3 | Media Completa  | ( ) |

**En caso de alguna carrera señalar ¿cuál?**

- 4 Lic. Incompleta ( ) **¿Cuál?**  
 5 Lic. Terminada ( ) **¿Cuál?**  
 6 Posgrado ( ) **¿Cuál?**

7. Su ocupación actual es: (marcar con una X)

- 1 Estudiante y asesor/a ( )  
 2 Sólo Asesor/a ( )  
 3 Hogar y Asesor/a ( )  
 4 Maestro/a y Asesor/a ( )  
 5 Empleado (asalariado) y asesor  
 6 Asesor y Otro ( ) Especificar  
 \_\_\_\_\_

8 En caso de ser o haber sido estudiante de educación media o superior, con alguna carrera, el área o campo de estudio o trabajo actual es: ( )

1. Educación  
 2. Ciencias Biológicas  
 3. Ingeniería  
 4. Filosofía/letras  
 5. Ciencias y Artes del Diseño  
 6. Otro

Información como Asesor

9 Antigüedad como asesor o asesora. ( )

- 1 Menos 12 meses  
 2 12 meses  
 3 13-24 meses  
 4 24-36 meses  
 5 37- 48 meses  
 6 49-50 meses  
 7 51-62 meses  
 8 63-74 meses  
 9 75-87 meses  
 10 88-100 meses  
 11 101- 113 meses  
 12 Más de 114 meses

10 Personas jóvenes y adultas atendidas: (Marcar con X y de ser posible anotar el número de personas que señale el encuestado/a) ( )

- 1 -10 \_\_\_\_\_  
 2 11 a 30 \_\_\_\_\_  
 3 31 a 50 \_\_\_\_\_

- 4 51 a 70 \_\_\_\_\_  
 5 71 a 90 \_\_\_\_\_  
 6 91 o más \_\_\_\_\_

92 Programas educativos que atiende: (marcar con una X)

- 1 Alfabetización ( )  
 2 Alfabetización/Primaria ( )  
 3 Alfabetización/Secundaria ( )  
 4 Primaria ( )  
 5 Primaria/secundaria ( )  
 6 Secundaria: ( )  
 7 Alfa/prima/secundaria ( )

Formación.

12 ¿La institución (INEA) le proporcionó alguna capacitación para mejorar su asesoría? (en caso de varias, señale la última) ( )

- 1 SI ( ) (pase a la pregunta 13)  
 2 NO ( ) (pase a la pregunta 15)

13.- La modalidad en que recibió la capacitación es: (en caso de varias, señale la última)

- 1 Presencial ( )  
 2 Distancia ( )  
 3 Bimodal ( )  
 4 Internet ( )  
 5 Otra ( )

14.- ¿Cuáles de los contenidos fueron abordados en la capacitación proporcionada por la institución (en caso de varias, señale la última)?

- 1 Pedagógica ( )  
 2 Administrativa ( )  
 3 Operación ( )  
 4 Pedagógico-administrativa ( )  
 5 Pedagógica- operación ( )  
 6 Administración-operación ( )  
 7 Otra ( )

15.-¿Qué significa para usted ser asesor o asesora de personas jóvenes y adultas que no han concluido su educación básica?

16.- ¿Qué actividades realiza durante la asesoría?

17.- Mencione los principales logros y dificultades a los que se ha enfrentado como asesor/educador.

18 ¿Cuál es su opinión sobre su preparación para desarrollar su asesoría en la educación básica de las personas jóvenes y adultas?

19.- ¿En qué aspectos requiere algún tipo de formación u actualización?

20.- Algún comentario o sugerencia a agregar.

Gracias

### **Relación de cuadros**

Cuadro 1. Fundamentos subjetivos

Cuadro 2. Fundamentos objetivos

Cuadro 3 Incidencia de la pobreza 2000-2008

Cuadro 4. Encuesta Nacional de la Juventud

Cuadro 5 México 2005

Cuadro 6. Cursos de la Misiones culturales

Cuadro 7. Modelo de Educación Primaria para Adultos

Cuadro 8 Transición

Cuadro 9. Mapa curricular del MEVyT

Cuadro 10. Áreas de conocimiento

Cuadro 11. Actividades económicas

Cuadro 12. Otras actividades económicas

Cuadro 13. Presupuesto

Cuadro 14. Datos de alfabetización en Guerrero

Cuadro 15. Población atendida

- Cuadro 16. Eficiencia terminal
- Cuadro 17. Personal formado y actualizado, trimestre octubre-diciembre 2007
- Cuadro 18. Asignación presupuestal
- Cuadro 19. Inscripción/egreso
- Cuadro 20. Datos por coordinación de zona
- Cuadro 21. Oferta formativa
- Cuadro 22. Variables sociodemográficas y de atención educativa
- Cuadro 23. Variables Cualitativas
- Cuadro 24. Entidades participantes
- Cuadro 25. Participantes
- Cuadro 26. Edad de los participantes de Guerrero
- Cuadro 27. Edad participantes de Nuevo León
- Cuadro 28. Estado civil
- Cuadro 29. Estado civil de participantes de Nuevo León
- Cuadro 30. Escolaridad de participantes de Guerrero
- Cuadro 31. Escolaridad de participantes Nuevo León
- Cuadro 32. Ocupación Guerrero
- Cuadro 33. Ocupación Nuevo León
- Cuadro 34. Campo de estudio en Guerrero
- Cuadro 35. Campo de estudio Nuevo León

- Cuadro 36. Antigüedad/Guerrero
- Cuadro 37. Antigüedad Nuevo León
- Cuadro 38. Personas Jóvenes y adultas en atención en Guerrero
- Cuadro 39. Personas Jóvenes y adultas en atención en Nuevo León
- Cuadro 39. Programas atendidos en Guerrero
- Cuadro 40. Programas atendidos en Nuevo León
- Cuadro 41. Capacitación Guerrero
- Cuadro 42. Capacitación recibida Nuevo León
- Cuadro 43. Contenidos de Capacitación/Guerrero
- Cuadro 44. Capacitación recibida/Nuevo León
- Cuadro 44. Modalidad de capacitación recibida/ambas entidades
- Cuadro 45. Género y antigüedad /Guerrero
- Cuadro 46. Género y antigüedad /Nuevo León
- Cuadro 47. Edad y género: Guerrero y Nuevo León
- Cuadro 48. Personas atendidas y género: Guerrero y Nuevo León
- Cuadro 49. Personas atendidas y género: Guerrero y Nuevo León
- Cuadro 50. Programas atendidos y género: Guerrero y Nuevo León
- Cuadro 51. Escolaridad de asesores que solo cumplen esta función
- Cuadro 51. Género y programas atendidos
- Cuadro 52. Varones con la ocupación de sólo asesorar y programas atendidos en Guerrero



Cuadro 53. Varones con la ocupación de sólo asesorar y programas atendidos en Nuevo León

Cuadro 54. Mujeres con la ocupación de sólo asesorar y programas atendidos en Guerrero

Cuadro 55. Mujeres con la ocupación de sólo asesorar y programas atendidos en Nuevo León

Cuadro 56. Personas atendidas, ocupación en Guerrero

Cuadro 57. Personas atendidas, ocupación en Nuevo León

Cuadro 58. Personas atendidas, ocupación en Guerrero

Cuadro 59. Personas atendidas, programas en Guerrero

Cuadro 60. Personas atendidas y programas educativos en Nuevo León

Cuadro 61. Capacitación y personas jóvenes y adultas entendidas en Guerrero

Cuadro 62. Capacitación y personas jóvenes y adultas entendidas en Nuevo León

Cuadro 63. Contenidos de capacitación y su escolaridad no es en el campo educativo.

## **Esquemas**

Esquema CF: Cierre Guerrero

Esquema CF: Cierre-Evaluación Nuevo León

Esquema CF: Desarrollo Nuevo León

Esquema CF: Desarrollo-Guerrero

Esquema CF: Docente Guerrero

Esquema CF: Docente Nuevo León

Esquema CF: Evaluación Guerrero

Esquema CF: Ideal Guerrero

Esquema CF: Ideal Nuevo León

Esquema CF: Inicio-Guerrero

Esquema CF: Inicio-Nuevo León

Esquema CF: Místico-Asistencialista Guerrero

Esquema CF: Místico-Asistencialista Nuevo León

Esquema CF: Motivador Guerrero

Esquema CF: Motivador Nuevo León

Esquema CF: Necesidades Guerrero

Esquema CF: Necesidades Nuevo León

Esquema CF: Planeación Guerrero

Esquema CF: Planeación Nuevo León

Esquema CF: Temas Guerrero

Esquema CF: Temática Nuevo León

### ***Gráficas***

Gráfica 1. Descomposición del cambio en la Incidencia de la pobreza Alimentaria

Gráfica 2 Entidades participantes

Gráfica 3 Edades de los participantes de ambas entidades

Gráfica 4 Edades de los participantes de Guerrero

Gráfica 5. Edad de los participantes de Nuevo León

Gráfica 6. Estado civil de ambas entidades

Gráfica 7. Estado civil de los participantes de Guerrero

Gráfica 8. Estado civil de los participantes de Nuevo León

Gráfica 9. Escolaridad de los participantes de ambas entidades

Gráfica 10. Escolaridad de los participantes de Guerrero

Gráfica 11. Escolaridad de los participantes de Nuevo León

Gráfica 12. Ocupación de los participantes en ambas entidades

Gráfica 13. Ocupación de participantes de Guerrero

Gráfica 14. Ocupación de los participantes de Nuevo León

Gráfica 15. Campo de estudio de participantes de ambas entidades

Gráfica 16. Campo de estudio de participantes de Guerrero

Gráfica 17. Campo de estudio de participantes de Nuevo León

Gráfica 18. Antigüedad de los participantes de ambas entidades

Gráfica 19. Antigüedad de los participantes de Guerrero

Gráfica 2. Entidades participantes

Gráfica 20. Antigüedad de los participantes de Nuevo León

Gráfica 21. Personas atendidas por participantes de ambas entidades

Gráfica 22. Personas atendidas por participantes de Guerrero

Gráfica 23. Personas atendidas por participantes de Nuevo León

Gráfica 24. Programas que atienden los participantes de ambas entidades

Gráfica 25. Programas que atienden los participantes de Guerrero

Gráfica 26. Programas que atienden los participantes de Nuevo León

Gráfica 27. Participantes de ambas entidades con o sin capacitación recibida

Gráfica 28. Participantes de Guerrero con o sin capacitación recibida

Gráfica 29. Participantes de Nuevo León con o sin capacitación recibida

Gráfica 30. Contenidos de capacitación de ambas entidades

Gráfica 31. Contenidos de capacitación / Guerrero

Gráfica 32. Contenidos de capacitación recibida en Nuevo León

Gráfica 33. Antigüedad y género en Guerrero

Gráfica 34. Ocupación y género en Guerrero

Gráfica 35. Ocupación y género en Nuevo León

Gráfica 36. Campo de estudio y género en Guerrero

Gráfica 37. Campo de estudios y género en Nuevo León

Gráfica 38. Estado civil y género

Gráfica 39. Estado civil y género en Nuevo León

Gráfica 40. Edad y escolaridad, Guerrero

Gráfica 41. Escolaridad y edad/ Nuevo León

Gráfica. 42. Campo de estudios y edad. Guerrero

Gráfica 43. Campo de estudios y edad. Nuevo León

Gráfica 44. Programas que atiende y edad. Guerrero

Gráfica 45. Programas que atiende y edad en Nuevo León

Gráfica 46. Ocupación y estado civil en Guerrero

Gráfica 47. Ocupación y estado civil en Nuevo León

Gráfica 48. Programas atendidos y estado civil en Guerrero

Gráfica 49. Programas atendidos y estado civil en Nuevo León

Gráfica 50. Antigüedad y escolaridad en Guerrero

Gráfica 51. Antigüedad y escolaridad en Nuevo León

Gráfica 52. Asesores mayores de treinta años y personas atendidas en Guerrero

Gráfica 53. Asesores mayores de treinta años y personas atendidas Nuevo León

Gráfica 54. Edad de asesores que realizan sólo la función de asesorar en Guerrero

Gráfica 55. Edad de asesores que realizan sólo la función de asesorar en Nuevo León