

ENTRETEJIENDO MIRADAS

SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE
EDUCADORAS Y EDUCADORES DE JÓVENES Y ADULTOS

CARMEN CAMPERO

ENTRETEJIENDO MIRADAS

SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE
EDUCADORAS Y EDUCADORES DE JÓVENES Y ADULTOS



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



- © Carmen Campero
- © Derechos reservados para esta edición:
Centro de Cooperación Regional para la Educación
de Adultos en América Latina y el Caribe
Av. Lázaro Cárdenas s/n, Col. Revolución
Pátzcuaro, Michoacán, México
- © Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco núm. 24
Col. Héroes de Padierna / Del. Tlalpan
C. P. 14200

ISBN: 968-7485-16-7

Impreso en México
Printed in Mexico

AGRADECIMIENTOS

Nuestras vidas y lo que vamos logrando son el resultado del entrelazamiento de las acciones de muchas personas; este libro es un ejemplo de ello.

Muchos colegas, amigos y amigas, al igual que otros seres queridos, participaron desde diferentes lugares en la realización del Diplomado Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA) y en su posterior sistematización que se cristaliza en esta publicación.

A lo largo de mi existencia, han sido presencias insustituibles Carlos, mi amor y compañero de vida que siempre me impulsa a seguir caminando. Rafael, Elena y Alejandro quienes con su cariño me alientan cotidianamente y han sido pacientes ante el tiempo que dedico a la educación de las personas jóvenes y adultas. Mis papás, Carmen y Alberto, que con su vida me han enseñado los valores humanos y el compromiso social con un profundo sentido cristiano, además, me brindan su afecto, respeto y apoyo incondicional. Alberto, María, Miguel, Marilupe, Pacheli e Inés me animan y están cerca permanentemente, de muchas maneras. Con Malú Valenzuela y Gladys Añorve, amigas y compañeras de trabajo, he construido muchos proyectos y sueños.

Las educadoras y educadores que han participado en los programas de formación que imparte la Academia de Educación de Adultos de la UPN, desde hace 23 años, me han compartido sus valiosas experiencias despertando en mí el interés, por una parte, de conocerlos más y dar cuenta de sus realidades de vida y trabajo, y por otra, de mejorar los procesos de formación que les hemos ofrecido en la Universidad con el fin de avanzar hacia su profesionalización. Así surgió esta investigación. En particular, los estudiantes del Diplomado en Sistematización de la Práctica Educativa con Adultos (SIPREA), educadores del INEA,

me brindaron sus conocimientos y vivencias a lo largo del proceso de formación y forman parte de mi riqueza personal y profesional.

En el desarrollo de dicho Diplomado la participación de Lourdes García, Miriam Aguilar, Roberto Baltazar y Juan Madrigal fue fundamental y un gran apoyo para mí a lo largo del proceso, en mi función de Coordinadora Académica. Alejandro García, Marissa Ramírez, Angélica Terrazas, Martín Linares, Genoveva Reyna, Arturo Domínguez, Magdalena Aguirre, Enrique Safa, Elena Tapia y Alicia Schulz colaboraron en las diversas actividades académicas del SIPREA con entusiasmo y profesionalismo.

Largas horas dedicó Sylvia Schmelkes a discutir y enriquecer mis planteamientos, a leer mis borradores y corregirlos, orientándome académicamente y alentándome en los momentos oscuros. Gloria Hernández, Lesvia Rosas, Lourdes García y Roberto Baltazar me hicieron valiosas aportaciones y agudos comentarios que aún me ayudan en mi práctica educativa y a investigar mejor.

Para conocer y profundizar sobre diversos aspectos institucionales del INEA sostuve interesantes conversaciones con Héctor Luna, Juan José Durán, Gilberto Hernández, Augusto Cedillo, Oscar Marín, Alejandra Montes de Oca, Enrique De Gortari, Edgar Cabrera e Hilda Molina quienes me permitieron conocer más sus Delegaciones. De igual manera Victoria Latapí, Yolanda Ramírez, Victoria Villegas y Humberto Jiménez me proporcionaron amplia información sobre los orígenes y desarrollo del SIPREA; Porfirio Soriano, Sara Elena Mendoza y Karla García me aportaron valiosa información sobre el Instituto; Patricia Gómez Bolaños, Edgar Lobatón y Carlos Ortega también me dieron información insustituible sobre los programas recientes de capacitación y formación y, además los dos últimos, sobre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para Adultos (SNTEA). A todos y todas les agradezco sus conocimientos, sus experiencias y su tiempo.

Con Lucía Huerta López y Fabiola Martínez López pasé arduas horas analizando y codificando los cuestionarios de los estudiantes. El diseño de la base de datos y los reportes fueron realizados por Isabel Flores; Roberto Castro me apoyó en el tratamiento estadístico de la información sobre género; la ayuda de ellas y de él fueron fundamentales.

Para la edición del libro Margarita Mendieta dedicó muchas horas a leer el texto y sus sugerencias fueron fundamentales para afinarlo y Esteban Cortés

realizó diversas gestiones para su publicación. Por su parte, Lesvia Rosas, al escribir el prólogo, echó mano de sus amplios conocimientos, de su compromiso con la educación de este país y de su aprecio hacia mí. También, Eva Rautenberg, Mercedes Suárez, Laura Archer y Ana María Rodríguez me alentaron durante esta etapa.

Los compañeros y compañeras del CREFAL han realizado un trabajo sostenido para fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina, y desde hace más de diez años hemos mantenido intercambios enriquecedores. Su Director actual, Humberto Salazar, se ha preocupado por impulsar el trabajo editorial del Centro con nuevas colecciones a fin favorecer la difusión de experiencias y conocimientos que apoyen la labor de los diferentes actores de este campo educativo. Le agradezco su interés por incluir la sistematización del SIPREA entre las publicaciones del CREFAL.

La coedición de este libro con la Universidad Pedagógica Nacional ha sido posible gracias al interés de Marcela Santillán, Rectora de esta Casa de Estudios, quien además, ha brindado un gran apoyo para expandir los trabajos sobre este campo educativo en diversas entidades del país.

Gracias a todas y todos por sus aportaciones para que este libro ya esté en las manos de muchas personas interesadas en fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas.

PRÓLOGO

La educación de las personas jóvenes y adultas en México es un asunto que si bien ha estado presente en los planes nacionales de la educación y se han instaurado programas para atenderla, estos no se han realizado de acuerdo con una visión integral de la misma basada en la gran importancia y trascendencia que podría tener para el desarrollo de la población adulta y del país. Hablar de la educación de los adultos es hablar de una gran variedad de necesidades educativas y de una amplia gama de posibilidades para atenderla. Por mencionar sólo algunas de sus variantes, podríamos referirnos a la educación básica, la educación para el trabajo, la educación continua y todo lo que pueda caber en la llamada “educación no formal”.

La educación de los adultos es importante por muchas razones, pero las fundamentales y obvias radican en que las personas adultas son las que trabajan, las que son responsables del crecimiento de sus hijos, las que pueden apoyar a niños y jóvenes en su desarrollo, las que tienen una experiencia de vida rescatable para la educación de las nuevas generaciones y las que, por todo esto, merecen contar con lo necesario para disfrutar de una vida digna, enriquecida culturalmente y con los conocimientos que les permitan desarrollar un trabajo edificante. Los adultos, como sujetos de la educación, deben ser considerados en el mismo nivel e importancia que se le da a los niños y jóvenes que asisten a la escuela regular; cuando no se hace así, es porque no se tiene plena conciencia de que contar con una población adulta educada podría significar un gran avance para la sociedad y para el país.

La educación de los adultos no es sólo para alfabetizar, capacitar para el trabajo, enseñar alguna curiosidad o trabajo manual o ampliar el acervo cultural;

sino, como lo considera Carmen Campero en este libro, puede llegar a ser un medio importante para que los adultos “accedan a mejores condiciones de vida, defiendan sus derechos humanos, fortalezcan su identidad, se constituyan en una ciudadanía madura y puedan impulsar procesos democráticos en todas las esferas de la vida cotidiana”. En esta afirmación de la autora podemos apreciar claramente el alcance de toda propuesta educativa; se trata no sólo de enseñar cosas, sino, como lo dice J. Bruner, de “distribuir el poder dentro de la sociedad”.¹

Sin embargo, tal parece que no es esa la visión que se tiene de la educación de jóvenes y adultos, particularmente de la que va dirigida a la población mayor de 15 años, que por una gran cantidad y variedad de razones, no logró terminar o tal vez ni siquiera cursar la educación básica; esta población, se quedó atrás, en el camino que otros sí lograron transitar cumpliendo con los términos establecidos. En este libro Carmen se dedica a analizar precisamente la educación básica para jóvenes y adultos impartida por el INEA, centrándose en los asesores y en quienes tienen la responsabilidad de formar a esos educadores, que son los técnicos docentes.

El problema de los jóvenes y adultos que no han concluido la educación básica podría parecer un problema menor ante todos los demás retos que enfrenta la educación en nuestro país, pero no lo es si se considera la cifra que esta población alcanza. Según los datos que se presentaron en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la cifra era de 32.5 millones, de ella:

14.9 millones tienen la educación primaria, pero no la secundaria; 11.7 millones saben leer y escribir, pero no cuentan con la educación primaria completa y 5.9 millones son analfabetos (de los cuales la mayor parte son mujeres). Cerca de una tercera parte de esos 32 millones son jóvenes menores de 30 años, de los cuales 6.7 millones todavía no cumplen los 25 años y además, se da un crecimiento anual neto de 200 mil jóvenes que cumplen los 15 años sin haber concluido la educación básica (SEP, 2001: 224).

¹ Jerome Bruner y la Educación de los adultos. Citado por Jorge Posada en *Conceptos, políticas planeación y evaluación en educación de adultos. Lecturas para educación de los adultos: aportes para fin de siglo*. Tomo II. México, Editorial Noriega, 2000.

Otro dato importante es que, invariablemente, la población que no ha logrado cursar la educación básica completa es también la que aparece en los más altos índices de marginación. La baja escolaridad, el fracaso escolar o como quiera llamársele, está siempre asociada con la pobreza en casi todos los sentidos de la vida humana. Este aspecto también es retomado en el ya citado Programa Nacional de Educación, en el que se señala que uno de los más grandes retos en materia de educación de adultos es la falta de equidad y se adquiere el compromiso de lograr el acceso universal a una educación que asegure aprendizajes de igual calidad y pertinencia para todos, reconociendo la gran diversidad de nuestra sociedad, así como su carácter multicultural.

Por todo lo anterior, la educación básica de los jóvenes y adultos no es menos necesaria e importante que la educación formal de los niños y los jóvenes, ni siquiera menos importante que la de los universitarios. Esto se ha reconocido a nivel mundial, por lo que la “educación permanente para las personas jóvenes y adultas” (que es el nombre que le da el gobierno mexicano en el presente sexenio) ha merecido la atención de algunas conferencias internacionales sobre educación y de otras específicas de este campo educativo, en las que se ha puesto de relieve el derecho que la población adulta tiene a una educación adecuadamente diseñada conforme a sus necesidades educativas, allegada de todos los recursos necesarios y sobre todo apoyada con personal profesional, debidamente preparado para entregarles una educación de calidad. Es este último aspecto el que Carmen analiza, para hacernos un fuerte llamado de atención en el libro que ahora pone en nuestras manos.

Sabemos que en cualquier propuesta educativa, los maestros, profesores o educadores (cualquiera que sea el nombre que se les de, Carmen opta por el último) son los sujetos más importantes del proceso, junto con los estudiantes.

Los educadores en general, como constructores de su práctica educativa, deben ser personas especializadas, profundas conocedoras de los procesos educativos y de las personas con las que van a trabajar, capaces de entablar un diálogo pedagógico con los estudiantes, que les permita crecer como individuos y como grupo social. Los educadores de personas jóvenes y adultas no tienen por qué no serlo.

En su trabajo Carmen nos deja ver, a través del análisis de las políticas educativas y de algunos trabajos de investigación, cómo en nuestro país se ha

mencionado en múltiples ocasiones, que es necesario apoyar a la educación de los adultos con educadores profesionales; se ha reconocido que la educación de adultos no puede improvisarse, que tiene que ser especializada y que no puede reducirse a una oferta homogénea, dada la diversidad de las necesidades de las personas. Se le ha asociado nada menos que con la lucha para abatir la pobreza extrema. Sin embargo, una y otra vez encontramos en el libro la constatación de que estas ideas se han quedado sólo en el papel, porque en la práctica, si bien se diversifican los programas y se agranda el aparato burocrático que pretende atender a esta población, no se logra tener la visión integrada que ponga en juego todos los elementos administrativos y pedagógicos que son necesarios para que la meta de equidad se alcance.

Entre los elementos que deben tomarse en cuenta sólo para contar con verdaderos educadores de adultos y formadores de estos educadores, están: una antropología de base que sustente y oriente la formación de los educadores de jóvenes y adultos; una ética que oriente la práctica de estos educadores; la organización de todo un sistema de captación y selección de personas que cumplan con un perfil adecuado para la realización de esa tarea; el diseño de procesos de formación y desarrollo profesional de este personal y las provisiones necesarias para contar con las condiciones de trabajo y remuneración que apoyen la realización de su tarea.

Los educadores y los formadores de educadores son importantes porque se ha demostrado que, no obstante contar con modelos educativos interesantes y con materiales bien elaborados, la presencia, el acompañamiento y la actitud del educador constituyen uno de los factores determinantes para un buen aprendizaje en cualquier nivel y modalidad.

El texto de Carmen nos hace caer en la cuenta de algunas contradicciones que se detectan en la operación de la educación básica de adultos, de las cuales comentaré sólo dos.

Una de ellas es la de generar modelos y materiales educativos que deberían ser utilizados por personal especializado, y que sin embargo se confían a personal voluntario que no siempre tiene en su formación previa elementos para realizar un trabajo educativo. Por otra parte, el mismo concepto del voluntariado deja ver que todavía no se entiende que la educación básica de las personas jóvenes y adultas requiere de trabajo profesional, sino que se concibe como una

actividad que cualquier persona puede realizar una vez que se le da una breve capacitación y se pone en sus manos el material. Tal parece que en el fondo existe un menosprecio por quienes no han tenido la oportunidad de pasar por la escuela formal y pertenecen a estratos socioeconómicos bajos. En el sistema de voluntariado o en el llamado a la sociedad para colaborar en forma solidaria con la educación dirigida a esta población y en los criterios adoptados para remunerar a quienes colaboran de esta forma, se repite la práctica que se encuentra en todo el sistema, de darles menos a los que menos tienen; lo que contradice totalmente la meta de equidad.

Hace aproximadamente 20 años, quienes nos interesábamos en este campo de la educación, nos preguntábamos cómo aprenden los adultos. Hoy sabemos que una persona adulta posee un pensamiento estructurado a lo largo de su desarrollo personal y social, cuyo contenido no son simplemente datos, sino interpretaciones y significados, por lo que valora la comprensión de fenómenos o hechos que tienen un significado para él o ella de acuerdo con su experiencia personal y la experiencia de las condiciones concretas de su existencia. Sabemos que las personas adultas poseen una memoria especializada y selectiva y que cuentan con un bagaje de conocimientos y saberes adquiridos tanto por su experiencia de vida como por su escolaridad, si es que la han tenido. Estos saberes deben ser retomados y aprovechados para sustentar la educación que se les ofrece. Otro dato importante es que la cultura interviene de manera determinante en el desarrollo de las capacidades para el aprendizaje, por lo que no se puede proceder de la misma forma con todos los grupos o todas las personas; es necesario conocer su entorno y sus necesidades educativas. El cuerpo ciertamente tiende a declinar, pero las facultades mentales, sobre todo si se cultivan mediante el estudio y la reflexión, permanecen mucho más tiempo; así las personas que tienen acceso a la educación, pueden seguir siendo útiles a la sociedad a pesar de tener una edad avanzada.

Por todo lo anterior, las experiencias educativas con las personas jóvenes y adultas deben estar basadas en una relación pedagógica dialógica, de corresponsabilidad y participativa. Debe tomar en cuenta la experiencia, las necesidades y la disposición de las personas para aprender, deben ser procesos centrados en el sujeto y, en la medida de lo posible, echar mano de dinámicas grupales que permitan la construcción conjunta del conocimiento. El educador,

más que enseñar, debe propiciar situaciones que le ayuden al estudiante a aprender, a desarrollar y utilizar al máximo sus facultades intelectuales, sus potencialidades creativas y sus capacidades para relacionarse con los otros en la sociedad. De aquí la necesidad de personal especializado en educación de adultos para realizar las funciones de educadores y de técnicos docentes.

Otra de las contradicciones fuertes detectadas por la autora del libro, es el llamado “pago por productividad”, que le otorga estímulos monetarios a los alfabetizadores y asesores de acuerdo con el número de personas que logran registrar en un grupo o certificar. Esto, en palabras de la autora, “es un enfoque productivista que deja de lado la perspectiva social y humana del trabajo educativo con personas jóvenes y adultas”. Ante esta situación, surgen inevitablemente las preguntas sobre el propósito real de montar todo un aparato para impartir este tipo de educación. ¿Verdaderamente interesa contar con una población educada, preparada para trabajar dignamente, capaz de contribuir al desarrollo del país con algo más que dinero y que además se sienta satisfecha de su vida?

En fin, la lectura del trabajo de Carmen suscita una gran cantidad de preguntas y reflexiones acerca de la educación básica de las personas jóvenes y adultas y en particular acerca de los educadores y de su formación, tema del que pocas personas se ocupan. Este es otro mérito del libro: contribuye a insistir en lo importante que es la discusión y la atención integral de los educadores de adultos, considerando tanto su formación como sus condiciones laborales y de trabajo.

Para concluir quiero agregar que en esta obra el lector encontrará a una persona apasionada por la educación de los adultos y conocedora del campo, ya que da cuenta de la historia de su desarrollo, no sólo en México, sino a nivel mundial a través de las conferencias internacionales.

Es una obra analítica y exhaustiva, producto de una investigación cuya modalidad fue la sistematización del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos, programa impulsado por el INEA a lo largo del país, con la colaboración de instituciones de educación superior; en particular, da cuenta de su concreción en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional. El libro, al plantear el problema de los educadores y su formación, abarca una amplitud de aspectos relacionados con ellos. Analiza los enfoques, recupera lo que se ha hecho, señala las contradicciones. Denuncia el doble juego del lenguaje

que pondera la formación de los educadores como una necesidad y en la parte operativa los obliga a una dinámica enfocada hacia el logro de metas cuantitativas. Es propositiva, no se limita al análisis pormenorizado de la situación de los técnicos docentes; ofrece propuestas que no se quedan sólo en el discurso, sino que llegan a lo concreto y abarcan tanto múltiples niveles concernientes a la profesionalización de los educadores y, como parte de ésta, a su formación: contenidos, estrategias y organización, como aspectos involucrados en la concepción integral de la educación básica de las personas jóvenes y adultas que maneja en todo el documento y que es la que sustenta sus reflexiones.

Considero que este libro es un llamado urgente de la autora a tomar en serio la educación básica de las personas jóvenes y adultas en México, así como la formación de educadores y educadoras que se ocupan de este campo educativo.

Lesvia Rosas

Agosto de 2005

INTRODUCCIÓN

Para muchas personas interesadas en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas es conocido que sus educadores son “punta de lanza”, pero al mismo tiempo “el talón de Aquiles” para avanzar en este campo educativo (Pieck, 2003: 614 y CONEVyT, 2002: 37), por lo que resulta fundamental la formación de los educadores y educadoras en sus diferentes rostros como son: asesores de sistemas abiertos y a distancia, profesores de grupo, capacitadores, promotores sociales, educadores populares y formadores de educadores de personas jóvenes y adultas, entre otros.

Ellos y ellas son un elemento clave del proceso educativo ya que impulsan, promueven, facilitan, apoyan y acompañan los procesos educativos vinculados con un amplio abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad; así como a la organización y a la participación democrática, y recientemente, a la familia. Todas estas experiencias transcurren en diversos espacios: instituciones públicas y privadas, sindicatos, organizaciones sociales y organismos civiles, con múltiples intencionalidades, destinadas a diferentes sujetos. Por lo mismo su tarea va más allá del aula y de las instituciones escolares: es socioeducativa.

El momento actual demanda una redefinición de los enfoques y las prácticas de todos y cada uno de los campos de trabajo que comprende la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA)², así como de las articulaciones y convergen-

² Esta manera de nombrar el campo se introduce a partir de los trabajos de seguimiento a la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA V), realizados en América Latina,

cias entre ellas, para desde ahí replantearnos la formación de los educadores; son dos tareas que corren paralelas.

En México casi no se le ha dado importancia a la formación de educadores de personas jóvenes y adultas, siendo que ellos cuentan con poca formación específica sobre este campo educativo y mucha experiencia. En el caso particular del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), encontramos que un anhelo de muchos de ellos es poder apoyar a los estudiantes a iniciar o concluir sus estudios de educación básica, que es un derecho de todos los mexicanos. Pero su interés no se limita a esto, sino a brindar un servicio de calidad que responda realmente a los intereses y necesidades de las personas jóvenes y adultas.

Por tal motivo, el INEA impulsó, a nivel nacional, el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), orientado principalmente a los técnicos docentes que desempeñan funciones académico-operativas, tales como la organización y supervisión del desarrollo de los servicios educativos; el diseño e implementación de planes de acción para la solución de los problemas; la formación, actualización y desarrollo de los asesores y promotores voluntarios (INEA, 1995: 20).

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, impartió el Diplomado al personal de las Delegaciones del INEA, en el Distrito Federal y en el Estado de México. Fue así como se realizó el proceso de formación de octubre de 1997 a enero de 1999 para la primera generación, y para la segunda, de septiembre de 1998 a finales de 1999.

En la primera generación se atendieron a 75 estudiantes, 40 de la Delegación del Distrito Federal y 35 de la del Estado de México; ésta última reanudó la solicitud de nuestros servicios y se inscribieron 20 estudiantes más para la segunda generación. El plan de estudios estaba conformado por dos etapas: la de impartición de los módulos y la de seguimiento al desarrollo de los proyectos socioeducativos; la primera incluía 197 horas de trabajo docente y la segunda 24; sumaban un total de 221 horas.

al observarse una presencia significativa de los jóvenes en estos servicios en la Región, lo cual implica un reto más para el campo. CONFINTEA V tuvo lugar en Hamburgo, Alemania, en julio de 1997.

La presente investigación se orienta a profundizar el análisis sobre la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, centrándose en la sistematización de la experiencia del equipo docente de la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, al impartir el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos a fin de obtener conocimientos relevantes sobre dicho proceso que nos sirvan en la tarea de formar a docentes de este campo educativo. Los temas de análisis son el perfil de los participantes, el proceso de formación y las aportaciones del mismo, consideran las políticas institucionales y nacionales respectivas, así como su concreción en la cotidianidad laboral de los técnicos docentes; todos ellos se trabajan apoyados en diversos planteamientos teóricos. El período de estudio abarca de 1997 al 2000, aunque se incluyen algunos antecedentes e información posterior.

Los resultados de este estudio se presentaron como tesis para obtener el grado de Maestría en Educación de Adultos, en la Universidad Pedagógica Nacional, en mayo de 2002. Durante el tiempo transcurrido entre la realización de la investigación y la publicación de la misma por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) en coedición con la Universidad Pedagógica Nacional, aparecieron en el escenario nacional aspectos significativos relacionados con el objeto de investigación: planteamientos nacionales e internacionales, acciones de capacitación y formación impulsadas por el INEA y por la UPN, nuevos actores, entre otros, los cuales se abordan puntualmente en la introducción y en el primer capítulo y, en mayor extensión, en el epílogo de este libro, con la finalidad de contar con un panorama más actualizado de la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en el país y establecer algunas relaciones entre los resultados de la sistematización y las situaciones del escenario actual, que a la vez constituyen nuevos referentes para la investigación y para el desarrollo de propuestas de formación; ambas líneas de trabajo son fundamentales para fortalecer este campo educativo.

Importancia de impulsar la formación de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas

La importancia de este aspecto educativo se fundamenta en la tarea que los educadores han venido realizando en nuestro país, ante los retos de este campo educativo, en los perfiles de los docentes, así como en la demanda explícita de formación que han manifestado educadores y especialistas en el tema.

Importancia de su labor frente a la escasez de opciones de formación

A lo largo de la historia de nuestro país, los educadores de personas jóvenes y adultas en sus diferentes figuras han realizado una importante labor; mediante su trabajo han demostrado la responsabilidad ciudadana que implica llevar hasta los últimos rincones del país el conocimiento, la información, la capacidad crítica y analítica a los grupos más desfavorecidos de la población; además, han enfrentado los sinsabores de una práctica difícil y ardua y, al mismo tiempo, han sabido desarrollar alternativas y propuestas para hacer más exitosas sus experiencias. Estos procesos educativos se orientan a favorecer cambios en los individuos y en sus grupos de pertenencia. Contradictoriamente, encontramos que sus niveles de escolaridad son bajos y no cuentan con formación específica sobre este campo educativo.

El INEA, por ejemplo, cuenta entre su personal de campo con los técnicos docentes, los promotores y asesores. De los primeros, para 1995, 26.4% tenía estudios completos de licenciatura y sólo 5% se relacionaba con la educación; además, 5% tenía formación normalista, de normal básica y de normal superior.³ En cuanto a los asesores y promotores, datos de 1993 muestran que 64.4% únicamente había concluido la educación básica, siendo que realizan un trabajo

³ De una muestra de 2 779 técnicos docentes, 43.8% contaba con estudios de nivel medio superior (11.5% de preparatoria, 16.4 de bachillerato tecnológico y 15.9% de carreras técnicas); 39.2% tenía estudios de licenciatura completa o parcial (26.4% concluidos y 12.8% parciales); 3.1% de normal básica y 1.9% de normal superior; 12% contaba con otros estudios. INEA, 1995: p. 21.

primordial porque tienen a su cargo los procesos de enseñanza-aprendizaje.⁴ A través de la experiencia y de cursos puntuales han adquirido elementos específicos para realizar funciones de planeación, organización, administración, evaluación, promoción, formación, capacitación y asesoría, entre otras.

Ante la gran diversidad de experiencias y perfiles de formación de los educadores de adultos, resulta contradictoria la escasez de programas universitarios o específicos de educación continua dirigidos a elevar el nivel educativo de las personas que trabajan en este campo educativo; programas que se sumen al esfuerzo de impulsar espacios de reflexión crítica y teorización, que partan del análisis de las prácticas y se inscriban en el esfuerzo de construir un campo teórico metodológico para atender los requerimientos de los educandos jóvenes y adultos.

Constituyen aportaciones en este sentido la especialización: los diplomados y los cursos de actualización que desarrolla la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional⁵ (UPN), Unidad Ajusco, así como los diplomados que ofrecen otras unidades de esta Universidad en el país; el Diplomado en Sistematización de la Prácticas Educativas (SIPREA) impulsado por el INEA, el cual fue impartido por diversas instituciones de educación superior en el país y constituye el centro de esta investigación; los diplomados y los cursos del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), así como algunos diplomados que ofrecen la Universidad Iberoamericana (UIA) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). En estos programas participan educadores de diversas instituciones, incluyendo educadores populares y miembros de ONG; algunos de ellos surgen por convenios con organismos civiles.

Por otra parte, la formación de los educadores ha sido una preocupación central de la educación popular y a ella dedica buena parte de sus recursos; pero no hay políticas al respecto. Ésta se realiza de manera permanente sobre necesidades específicas por lo que incluye diversidad de temáticas relacionadas con los

4 En 1993 el INEA tenía 69 739 promotores y asesores que contaban con el siguiente nivel de escolaridad: 2.5% tenía licenciatura completa, 3.5% licenciatura incompleta, 29% estudios de nivel medio superior, 42% secundaria y 22.5% primaria; se carece de datos del restante 0.5%. INEA, 1993 b.

5 La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución pública de educación superior. Cuenta con 76 Unidades a lo largo del territorio nacional.

objetivos de las organizaciones sociales y organismos civiles y el desarrollo de sus proyectos; la mayoría son de corta duración.

También existen esfuerzos sistemáticos, algunos de ellos con más de diez años de trayectoria, emprendidos por organismos civiles abocados principalmente a la formación de educadores populares como es el caso de la Escuela de Trabajo Social “Vasco de Quiroga”, de Servicio, Desarrollo y Paz (SEDEPAC), del Centro de Servicios Municipales “Heriberto Jara” (CESEM), del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC) y del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), entre otros. Además, la red Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia creó su Sistema Nacional de Fortalecimiento Institucional que incluye entre sus tareas la formación.

Respecto a la formación inicial de los educadores, existe la Licenciatura en Educación de Adultos que imparte la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad Ajusco y la Licenciatura en Intervención Educativa, que incluye diferentes áreas de formación específica, una de las cuales es en educación de las personas jóvenes y adultas. Esta última, es de reciente creación y la impulsan las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en varias entidades del país; cabe mencionar que para formar a los docentes que la desarrollan, se impartió el Diplomado Problemática y Áreas de Intervención de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas y, actualmente, se ofrece el Diplomado Procesos de Enseñanza y Aprendizaje con Personas Jóvenes y Adultas en modalidad a distancia que incluye entre sus recursos: guías de trabajo individual y grupal, asesoría mediante correo electrónico y teléfono, así como sesiones semanales de televisión. Otro esfuerzo es la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER-PRODES, A.C.) en la sierra norte de Puebla.

Estas acciones de formación han tenido poca trayectoria sostenida y el número de educadores atendidos es aún reducido, por lo cual se requiere dar continuidad a los programas existentes y ampliar las acciones de formación con la participación de otras instituciones, todo ello a fin de avanzar hacia la profesionalización de los y las educadoras de personas adultas.

La profesionalización incluye, además de la formación, el mejoramiento de sus condiciones laborales y salariales, el fortalecimiento de la organización entre los colegas y el reconocimiento social de su trabajo. En este mismo sentido, la

formación específica sobre este campo educativo favorecerá la construcción de otros rasgos de la profesión como son la identidad, la autonomía, el control sobre su práctica y el incremento de la trascendencia de su acción educativa, esto último al responder a las necesidades e intereses de sus destinatarios.

La concreción de las políticas nacionales ante los retos del campo

En nuestro país no se ha concretado una política de formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas que se traduzca en líneas específicas de acción, articuladas en un programa, bajo compromisos institucionales específicos y con suficiente presupuesto para dar respuesta a la preparación insuficiente de los educadores. Esta situación entra en contradicción con planteamientos de diversos documentos oficiales; la *Ley General de Educación* establece la creación del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros, y en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* así como en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* se plantea la necesidad de atender la capacitación del personal que participa en la educación de jóvenes y adultos. Además, las acciones emprendidas se han limitado a cursos breves y propuestas aisladas, la mayoría de orientación instrumental y el Programa Nacional de Formación para Educadores Instructores, propuesto por el CONEVyT, aún no cristaliza.⁶

La necesidad de contar con personal profesional es urgente ante los retos del campo: una demanda de educación básica que ascendía a 36 millones de personas jóvenes y adultas en 1998,⁷ aunque el Gobierno actual la ubica en los 32.5

⁶ Este tema se aborda ampliamente en los dos primeros capítulos.

⁷ El Director General del INEA, Ing. José Antonio Carranza, informó que el rezago en México había tenido un aumento de 1.2 millones en el sexenio anterior, que ascendió a 36.2 millones de mexicanos, lo cual equivale al 55 % de la población mayor de 15 años en nuestro país (datos tomados de La Jornada del 18 de agosto de 1998, p. 25). El aumento registrado es significativo respecto a las cifras del Censo General de Población realizado por el INEGI en 1990 que eran 6.2 millones de personas de 15 años y más que no sabían leer y escribir; 11.8 que no habían terminado la primaria y 17.3 con secundaria incompleta, por lo cual el rezago educativo ascendía a poco más de 35 millones de personas.

millones en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*,⁸ el gran número de desempleados y trabajadores del sector informal; la reconversión de miles de obreros y empleados para hacer frente a las políticas económicas actuales; la capacitación en los centros laborales en aspectos técnicos sobre la materia de trabajo, así como en todo lo relacionado con procesos de rendimiento, calidad, trabajo en equipo, liderazgo; la necesidad de una mayor organización y participación de los diversos grupos sociales para gestionar el mejoramiento de sus condiciones de vida, para defender sus derechos humanos, para fortalecer su identidad, para constituirse en una ciudadanía madura así como para impulsar procesos democráticos en las diferentes esferas de la vida cotidiana.

Las reuniones internacionales y nacionales sobre el campo

Por otra parte, en los foros nacionales e internacionales realizados durante esta década, los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, las instituciones públicas y privadas, organismos civiles y organizaciones sociales, y académicos e investigadores que se abocan a este campo educativo, han reiterado enfáticamente la necesidad de brindar formación específica a los educadores que participan en esta labor educativa.

Las conferencias internacionales de educación de adultos⁹ han abierto rumbos educativos en la mayoría de los países del mundo a partir de evaluar la situación de la educación de los adultos, poner énfasis en los diferentes problemas vinculados con este campo educativo, favorecer la reflexión sobre los principales retos y propiciar que se asuman diferentes compromisos al respecto. Es de singular importancia La Declaración y El Plan de Acción de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) realizada en Hamburgo del 14 al 18 julio de 1997; donde se promueve la educación a lo largo de toda la vida, se destaca el derecho a la educación y la inserción de los procesos educati-

8 Aún no se ha fundamentado esta disminución tan rápida de las cifras, la cual resulta inexplicable. 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. Véase Poder Ejecutivo, 2001, p. 224.

9 Elsinore, Dinamarca en 1949, Montreal, Canadá en 1960, Tokio, Japón en 1972, París, Francia en 1985 y Hamburgo, Alemania en 1997.

vos en las actividades vinculadas con el desarrollo personal, social, científico, económico, cultural y político; todo ello para convocar a una mayor participación de la sociedad y a la interinstitucionalidad.

La Declaración no menciona a los educadores y educadoras, tal vez porque pone énfasis en la sociedad educativa; como contraparte, el inciso 20 del Plan de Acción sí los refiere al plantear el compromiso de mejorar las condiciones para la formación profesional de los educadores de adultos y destacar 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).

Este planteamiento es integral; ojalá se avance en nuestro país conforme a este compromiso.

Entre las aportaciones latinoamericanas más significativas a CONFITEA V, fruto de los trabajos de la Reunión de Brasilia, realizada en enero de 1997, se encuentra la inclusión de los jóvenes y la vinculación de la educación de personas jóvenes y adultas con la superación de la pobreza.

En cuanto a la formación, en el Tema II, Mejoramiento de las condiciones y calidad del aprendizaje de los adultos del documento base, se menciona como una de las condiciones profesionalizar el servicio, que incluye la profesionalización de los y las educadores y de las demás personas que participan “[...] en los diferentes niveles de la estructura [...]” (UNESCO-CEAAL, 1997:10). También, en el documento *Hacia una educación sin exclusiones* preparado por diversas instituciones para el seguimiento de CONFITEA V en América Latina, al hablar de la necesidad de construir la política de la educación de las personas jóvenes y adultas bajo nuevos términos —considerando las realidades de la Región y los planteamientos de la Conferencia— se menciona “[...] empeñarse en nuevas maneras de practicar la formación de los educadores y de concebir los espacios de aprendizaje” (UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA, 1998: 31), de ahí la importancia de sistematizar experiencias que se han desarrollado sobre formación.

Esta necesidad de formación se reiteró en la Reunión Nacional de Seguimiento a CONFINTEA V y en la Reunión Subregional de los Países de América Central, Golfo de México y el Caribe de Seguimiento a CONFINTEA V, realizadas en Pátzcuaro Michoacán, en la sede del CREFAL, en 1999. La Reunión Nacional significó un esfuerzo interinstitucional importante que contó con la asistencia de más de 100 personas comprometidas con la educación de personas jóvenes y adultas que trabajan en instituciones gubernamentales, universidades e institutos de nivel superior y organismos no gubernamentales. Esta situación le dio un matiz singular ya que enriqueció enormemente las miradas, propuestas y discusiones.

Su propósito fue estructurar, con el consenso nacional, una estrategia para establecer criterios, acciones e instrumentos utilizables en México, tanto por las entidades públicas como civiles involucradas en este campo educativo. En las mesas de trabajo, organizadas en siete áreas temáticas,¹⁰ una demanda constante fue la formación centrada en el reconocimiento de los formadores, como elementos clave, para la puesta en marcha de las nuevas estrategias, enfoques, programas e innovaciones. Se precisó que no se trata de una concepción instrumental que los ubique sólo como los operadores de los programas; se trata más bien de reconocerlos como sujetos protagónicos cuya formación debe contener el desarrollo de habilidades y conocimientos específicos de acuerdo con cada una de las áreas temáticas; pero también tiene que considerar, al menos, tres retos: la sistematización de las prácticas educativas como punto de partida en el proceso de formación, la atención a necesidades específicas que el ejercicio de su trabajo le demanda, y la posibilidad de formar utilizando contenidos que provean de un horizonte amplio respecto de la labor social que desarrollan (Campero y Hernández, 2000: 49).

Así, entre las propuestas de seguimiento de esta reunión nacional se incluyó: “Impulsar procesos de formación de educadores de adultos diversos, flexibles, a diferentes niveles educativos, que favorezcan su profesionalización y cuenten con el reconocimiento de las instituciones educativas”, así como “Generar espa-

¹⁰ Educación básica; educación y trabajo; educación y ciudadanía; educación con campesinos e indígenas; educación y jóvenes; educación, desarrollo local y desarrollo sustentable, y educación y género.

cios de intercambio, reflexión y formación de personas interesadas e involucradas en la EPJA, con temáticas y objetivos específicos, relacionados con las principales problemáticas y retos existentes” (CREFAL, 1999a: 62).

De nueva cuenta aparece el tema de la formación, pero con mayor fuerza, en la Conferencia Internacional de Balance Intermedio de CONFINTEA V que se realizó en Bangkok, Tailandia, en el año 2003. Se incluye entre los elementos sustantivos para mejorar la calidad de los aprendizajes de los adultos. En la mesa de trabajo correspondiente se constató una mayor importancia a la formación cuando se habló de su presencia en políticas educativas de algunos países; de programas de formación impulsados en diversas modalidades y de los aportes del Encuentro Regional de América Latina¹¹ sobre formación. Como contraparte se observó la falta de concreción de algunas políticas definidas en proyectos específicos, la escasez de ofertas de formación así como la concepción estrecha de muchas de ellas por lo que se requiere de “[...] concepción amplia del educador de adultos, asociada a un enfoque de la capacitación que involucra tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades como las características y el papel sociopolítico del educador de adultos” (UNESCO, 2003b: 2), considerando que la palabra formación es más exacta que la palabra inglesa capacitación.

A partir de esos planteamientos se hacen seis recomendaciones:

- 1) Elaborar un pronunciamiento sobre la formación de los educadores de adultos en cada país.
- 2) Organizar reuniones subregionales sobre las mejores prácticas y promover visitas de estudio y trabajo centradas en la transformación de los enfoques de formación de educadores, dando prioridad a los intercambios sur-sur.
- 3) Desarrollar asociaciones nacionales sólidas de educadores de adultos y que las organizaciones regionales del Consejo Internacional para la Educación de Adultos otorguen prioridad a este tema, a partir de ese momento y hasta el año 2009.

¹¹ El Encuentro Latinoamericano sobre la Formación de Educadoras y Educadores de las Personas Jóvenes y Adultas fue organizado por varias instituciones del Continente convocadas por la Universidad Pedagógica Nacional y se realizó en el CREFAL, en Pátzcuaro, Michoacán México, del 9 al 11 de abril de 2003.

- 4) Realizar un estudio regional sobre la situación de las educadoras y educadores de adultos que deberá concluir en 2007 y discutir las síntesis de los resultados de las mismas en la reunión temática pre-CONFINTEA VI, que será organizada por el Instituto de Educación de la UNESCO (UIE) en el año 2008.
- 5) Promover una investigación multinacional sobre la efectividad de los programas de formación en el desarrollo de la competencia en los educadores de adultos y en el mejoramiento de la calidad en los programas de aprendizaje de adultos, por parte del Instituto de Educación de la UNESCO, a fin de argumentar con mayor fuerza la necesidad de que se inviertan más recursos en la formación; sus resultados se presentarán en la reunión temática pre-CONFINTEA VI en 2008.
- 6) Incrementar la cooperación internacional y el trabajo en redes. (anexo I).

Las aportaciones de América Latina en esa mesa de trabajo consistieron en dos ponencias regionales en las cuáles se analizan los avances, problemas y retos de la formación en el continente, y una más, sobre la labor de una universidad mexicana;¹² además se contó con la participación de seis especialistas de la Región.

Finalmente, cabe destacar que en el documento emitido con los resultados de dicha Conferencia Internacional titulado *La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos* se menciona directamente a la formación como uno de los componentes clave para lograr la calidad junto con la investigación, el monitoreo, la evaluación y las tecnologías de la información y la comunicación, y, en el llamado a la Acción y a la Responsabilidad se convoca a la UNESCO para que apoye a los gobiernos y diversas instituciones involucradas en la formación (UNESCO, 2003a); de esta manera queda clara una diferencia respecto a la Declaración de Hamburgo en la cual no aparece nombrada la formación, como se mencionó en párrafos anteriores.

También el campo de la educación de personas jóvenes y adultas y el tema de la formación de sus educadores y educadoras se aborda como uno de los

¹² Las ponencias fueron presentadas por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México.

temas emergentes en el II Encuentro Internacional “El desafío de formar los mejores maestr@s” organizado en Honduras por la Red de Formación Docente de Latinoamérica y el Caribe de OREALC-UNESCO, en septiembre de 2004.

Los planteamientos de los especialistas y de otros actores del campo

Previos a estos trabajos, en los últimos seis años han tenido lugar en nuestro país diversos foros y reuniones de especialistas sobre educación de adultos convocados por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Gobierno Federal a través del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL) y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).¹³ A partir de los trabajos presentados en los mismos y del análisis realizado, se definió como una de las líneas estratégicas para avanzar en este campo educativo, y en particular en el ámbito de la educación básica de adultos, la profesionalización de los y las educadoras de las personas jóvenes y adultas (Campero, 1995).

De igual manera, destacados especialistas sobre este campo educativo mencionan la importancia de la formación. Sylvia Schmelkes y Judith Kalman en el estado del arte que escribieron sobre educación de adultos, atendiendo a los planteamientos de especialistas en el tema de instituciones abocadas a este campo educativo y de ministerios de los países de América Latina la incluyen como una de las grandes líneas estratégicas para avanzar en la profesionalización del servicio:

¹³ Los foros realizados fueron:

- Foro Nacional “Las Políticas y las Prácticas Educativas con la Población Adulta en el México de Hoy”. Mesa de Educación Básica de Adultos: 23 ponencias y 70 participantes, hubo 3 mesas más. Universidad Pedagógica Nacional. 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: 31 ponencias y 170 participantes. Universidad Pedagógica Nacional. 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 gran cuello de botella para el logro de servicios de educación de adultos más relevantes, eficientes y de calidad se encuentra en la falta de profesionalización en todos los niveles, pero muy especialmente entre los que cumplen funciones de agentes educativos [...] Se acepta que se requieren programas sólidos de formación inicial [...] sin embargo, las experiencias parecen mostrar que éstas no bastan y que es necesario una formación continua. En ésta, el análisis de la propia práctica parece funcionar como una herramienta significativa para la introducción de innovaciones en la educación de adultos (Schmelkes y Kalman, 1994: 89).

Rosa María Torres plantea la misma necesidad

ni la clave del fracaso, ni del éxito [...] está en el método. El método, cuando se sobredimensiona, distrae la atención de lo esencial, crea falsos espejismos, doméstica tanto a los educadores como a los educandos, y termina eludiendo el problema pedagógico de fondo: la necesidad de invertir recursos y esfuerzos en la formación sólida e integral de los educadores y educadoras (Torres, 1996: 108).

En el mismo sentido, un estudio realizado por Maura Rubio sobre la deserción en los procesos educativos de las personas adultas, menciona el papel del maestro como uno de los factores que favorecen la permanencia de los adultos (Rubio 1998: 6). También Freire nos recuerda “[...] debemos de asumir con honradez nuestra tarea docente, para lo cual nuestra formación tiene que ser considerada rigurosamente” (Freire, 1998: 52).

La formación de educadores: insumo fundamental para lograr los objetivos del MEVyT

En relación con la educación básica de las personas jóvenes y adultas, desde los inicios de esta década en nuestro país, el INEA ha impulsado el Modelo de Educación para la Vida (MEV), actualmente conocido como MEVyT, al agregarle el componente del trabajo, cuyas bondades radican en la búsqueda de la relevancia al tratar de responder a la diversidad de intereses y necesidades de la población joven y adulta —aspecto intrínseco en la flexibilidad del modelo—; en recono-

cer los saberes de los destinatarios; en considerar tanto la certificación como el aprendizaje en sí mismo; en orientarse al desarrollo de competencias básicas; en introducir la perspectiva de género, entre otras.

Sin embargo, si no se trabaja con una visión integral que atienda los diferentes componentes de los procesos educativos, los esfuerzos realizados tendrán resultados limitados. Me refiero a dar gran prioridad a los aspectos académicos tales como programas, metodologías, materiales, procesos y criterios de evaluación; a los aspectos vinculados con la formación y condiciones laborales de los docentes; así como a las estrategias operativas de los servicios y a la valoración de los resultados más allá de metas cuantitativas, —número de certificados y exámenes presentados—, todo ello a fin de generar hechos educativos que es el objetivo último de los procesos orientados a la población joven y adulta.

Es a partir de esta mirada integral que la formación del personal del INEA, en particular la de los asesores, recobra gran importancia para que puedan llevar a cabo la función de “facilitador, propiciador de la reflexión, del diálogo, la interpretación y complementación de contenidos desde las experiencias y saberes de los adultos”, la cual se vuelve más urgente considerando sus perfiles actuales, y por lo mismo, los cursos de inducción relacionados con la naturaleza y objetivos del modelo, si bien son positivos, también son insuficientes (Pieck, 2000: 7 y 8).

Dentro de este marco general, la importancia de la formación de los técnicos docentes radica en las funciones académico-operativas que desempeñan dentro del INEA. Cabe destacar que cada uno de los técnicos docentes que trabajan en la zona metropolitana y sus alrededores, tiene a su cargo la educación de entre 120 y 300 personas jóvenes y adultas constantes, y se vinculan directamente con 20 a 30 asesores, dependiendo de las características de la microrregión que está a su cargo.

A manera de síntesis, se puede decir que si bien en los apartados anteriores se evidencia la importancia y la necesidad de impulsar la formación de educadores de personas jóvenes y adultas como un elemento clave para avanzar en este campo educativo, en nuestro país aún no se ha concretado una política con líneas específicas de acción al respecto, articuladas en un programa bajo compromisos institucionales específicos y con suficiente presupuesto para dar respuesta a esta necesidad.

Finalidad y objetivos de la sistematización

Este trabajo analiza la labor que realizan los técnicos docentes del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos e indaga los aspectos más significativos del proceso de formación y los logros de los estudiantes que participaron en el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA) en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional; todo ello a fin de subrayar la importancia que tiene formar profesionalmente a los educadores y educadoras para avanzar en este campo educativo. Además, interesa contribuir en el impulso de una educación de las personas jóvenes y adultas que responda realmente a las necesidades e intereses de los grupos, y a la vez coadyuvar a la transformación de nuestro país hacia una mayor equidad y justicia social.

Existen pocas investigaciones sobre la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en nuestro país, y menos aún relacionada con el personal del INEA; por esta razón, la sistematización de la experiencia del SIPREA reúne conocimientos sobre el mismo que permita plantear nuevas líneas de investigación y de formación, así como apoyar en la toma de decisiones relativas al campo, ya que aporta conocimientos valiosos sobre el perfil social y laboral de este grupo de educadores, los alcances y límites del proceso de formación, las condiciones operativas del INEA, todos ellos aspectos significativos para el momento actual del Instituto, marcado por el impulso del Modelo de Educación para la Vida y de la Nueva Estrategia de Operación (NEO). Además de información sobre cómo se concretan las políticas de la educación de personas jóvenes y adultas en un espacio y tiempo concretos.

Los objetivos de la sistematización son los siguientes:

1. Analizar las políticas orientadas a la educación de las personas jóvenes y adultas, en el marco de la política educativa nacional, en particular, las relacionadas con el quehacer y la formación de los educadores y educadoras.

2. Dar cuenta del surgimiento y realización del SIPREA en la Unidad Ajusco de la UPN, así como explicar el momento actual de “latencia”¹⁴ en que se encuentra este programa de formación.
3. Mostrar quiénes son y qué actividades realizan los técnicos docentes, personal académico-operativo del INEA que desempeña un papel clave en el desarrollo de los servicios educativos que ofrece este Instituto.
4. Conocer las vivencias de trabajo que traen los participantes a su proceso de formación, tanto problemas como satisfactores, y la vinculación de estos con sus expectativas de formación cuando el INEA les ofrece la oportunidad de estudiar el SIPREA.
5. Conocer las aportaciones de la formación recibida por los estudiantes durante el diplomado para avanzar en su profesionalización, en cuanto a brindarles una formación específica sobre este campo educativo que los apoye en su práctica laboral, abrirles horizontes, así como favorecer la construcción de otros rasgos de una profesión.
6. Investigar la relevancia de la formación que recibieron los estudiantes durante el SIPREA: respuesta a sus expectativas, vinculación de los contenidos con su práctica laboral y aplicación de algunos conocimientos.
7. Identificar los factores que influyeron en la aplicación de lo aprendido —conocimientos y productos del diplomado, en particular el proyecto socioeducativo— en el trabajo cotidiano que realizan en el INEA.
8. Valorar los alcances y límites de la formación del SIPREA a nivel personal de los estudiantes así como en relación con la adquisición de conocimientos específicos sobre el campo y con la aplicación de sus aprendizajes en su práctica cotidiana en el INEA.
9. Explicar las características y situaciones que vive este grupo de educadores y educadoras a partir de ubicar la educación de personas jóvenes y adultas dentro del juego de políticas y prioridades educativas en nuestro México y en el INEA.

¹⁴ Término personal que se utiliza debido a que el SIPREA después de un período de crecimiento, paulatinamente fue disminuyendo hasta que se suspendió en el año 2000, y según opinión del responsable, era una medida temporal, ya que se pensaba reformularlo considerando las nuevas tareas que se le asignan al técnico docente en la Nueva Estrategia de Operación del INEA. Esta información se amplía en el segundo capítulo.

10. Reflexionar sobre el proceso de formación del SIPREA y sus aportaciones a la luz de los pronunciamientos de conferencias internacionales y reuniones nacionales, así como de los planteamientos de varios especialistas sobre el tema.

Elementos teórico-metodológicos

La presente investigación es un estudio de caso que se enmarca en la metodología de la sistematización de experiencias por los objetivos que se persiguen y por algunos de sus planteamientos metodológicos. “Sistematizar quiere decir: recuperar nuestra experiencia con la finalidad de mejorarla” (Santamaría y Guevara, 1993: 261), al hacerlo ordenamos la información y encontramos una estructura; por lo mismo, al sistematizar nuestra experiencia estamos produciendo conocimientos sobre la misma, estamos pasando de ideas aisladas a ideas integrales, de ideas parciales a ideas globales. Por lo hasta aquí expuesto, podemos decir, siguiendo el pensamiento de Oscar Jara, que sistematizar es la “reflexión crítica de una o varias experiencias que a partir de su ordenamiento y reconstrucción descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, las relaciones que guardan entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (Jara, 1994: 22).

Cabe destacar que los objetivos de la sistematización de experiencias son poder compartirlas y mejorar nuestra práctica social, en este caso, la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, en particular la que ofrecen los integrantes de la Academia de Educación de Adultos de la UPN de la cual formo parte.

La pregunta central que orientó el proceso de sistematización fue ¿qué aporte recibieron los estudiantes del SIPREA al participar en este proceso de formación, en cuanto a su persona, a incrementar su formación sobre este campo educativo y a mejorar su práctica cotidiana?; todo esto considerando sus perfiles, las situaciones laborales que viven en el INEA y sus expectativas hacia el diplomado.

Esta pregunta tan amplia se desglosa en varias más que guardan una vinculación estrecha entre sí y remiten a algunos referentes teóricos. Para el análisis de esta experiencia de formación de educadores y educadoras de personas jóvenes

y adultas se contó con planteamientos y conceptos sensibilizadores (Castro, 1996: 68) que orientaron la sistematización y que a lo largo del proceso se fueron enriqueciendo.

Ejes de análisis y sus referentes teóricos

Relevancia del proceso de formación. La relevancia se relaciona con los sujetos en contexto, en este caso considerando principalmente su ámbito laboral; la relevancia propicia la construcción de aprendizajes significativos, mantiene el interés y logra la permanencia (Valenzuela y otros, 1999). En este sentido se deseaba conocer qué tanto la formación consideró y respondió a las características, necesidades y expectativas de los técnicos docentes, principalmente las vinculadas con su trabajo en el INEA.

La relevancia de los procesos educativos es un planteamiento central de la educación de personas jóvenes y adultas ya que constituye un componente para avanzar hacia una mayor calidad de las prácticas educativas (Rubio, 1998: 1 y Muñoz, 1994: 52). Desde el inicio el equipo docente del diplomado estuvo interesado en definir las características de los técnicos docentes y las prácticas que realizaban en el INEA, a fin de enriquecerlas mediante el proceso de formación. En síntesis, se trataba de considerar a los sujetos en sus prácticas como punto de partida y de llegada, pero en este segundo momento enriquecidos con nuevos horizontes.

Lo anteriormente expuesto me llevó a reflexionar sobre el concepto de formación y encontré que uno de los sentidos de este término hace referencia a la preparación que construye una persona para convertirse más adelante en profesional. Tratando de profundizar en la naturaleza y orientación de la formación retomé los planteamientos de Lesvia Rosas (1999) quien alude al pensamiento de Gadamer y Honoré, cuando dice:

Es un proceso que genera conocimiento [...] se trata de un proceso dialéctico, en el que si bien existe una acción externa mediante la cual el sujeto tiene acceso a bienes simbólicos de la sociedad, también existe un proceso que procede de su interioridad en el que aprehende y transforma tales bienes [...] Es además, un proceso reflexivo, que permite

al sujeto reconocer y resignificar tanto los momentos por los que ha pasado en un proceso de formación, como los conocimientos que ha adquirido y las vivencias que ha experimentado. En este sentido es un proceso ligado a un proyecto (Rosas, 1999: 59).

Esta línea de pensamiento subraya cuatro elementos clave de un proceso de formación, íntimamente relacionados entre sí: el carácter social, la apropiación de conocimientos, la reflexión sobre los mismos y su aplicación en la práctica cotidiana.

Otro de los intereses que guiaron la investigación fue conocer qué tanto la formación que recibieron los estudiantes se orientó a avanzar hacia su profesionalización. Aun cuando es todavía incipiente la reflexión e investigación sobre la profesionalización del educador de personas jóvenes y adultas, fue dentro de este marco que se analizaron algunos aspectos del proceso de formación en el SIPREA, es decir, qué tanto el Diplomado favoreció la construcción de algunos rasgos profesionales como la adquisición de conocimientos teórico-metodológicos, el desarrollo de habilidades y actitudes específicas útiles en su trabajo, y el fortalecimiento de su identidad que involucra su autovaloración, entre otros.

Con frecuencia se hace referencia a la formación como sinónimo de profesionalización; se dice: “hay que formar al educador de adultos, profesionalizarlo”. Ciertamente, la formación es un elemento clave para la profesionalización de esta ocupación, pero constituye sólo una de las direcciones en las que hay que trabajar para lograrla.

La profesionalización es el proceso a través del cual una ocupación adquiere el estatus de profesión. Los elementos que caracterizan a las ocupaciones profesionales conciernen a los conocimientos teóricos y sistemáticos propios de la ocupación, a las condiciones laborales y salariales, a la organización entre los colegas y al reconocimiento social de su trabajo (Johnson, 1972: 21 y Leggatt, 1970: 150). Para el caso de México, la profesionalización del educador de adultos es un camino largo por recorrer en el que convergen diferentes líneas de acción.¹⁵

Los sujetos en su práctica. La relevancia de los procesos educativos me llevó a

¹⁵ Para tener información más completa sobre la situación de los educadores de adultos que trabajan en el ámbito de la educación básica, con relación a los rasgos de una profesión, véase la referencia Carmen Campero, 1996.

indagar más sobre este eje central de la sistematización, al análisis sobre quiénes son estos educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, es decir, quiénes son estos técnicos docentes. Por una parte me interesó conocer algunos rasgos de su perfil en cuanto edad, sexo, estado civil, escolaridad y otros cursos realizados, así como la experiencia laboral previa en educación; y por otra, las funciones que les asigna el INEA y a las que ellos otorgan mayor prioridad, las condiciones en que realizan su trabajo, los recursos materiales de que disponen, las dificultades que enfrentan cotidianamente y los satisfactores que tienen en su práctica.

El análisis de sus perfiles en cuanto al desarrollo de los procesos orientados a su formación y a sus prácticas en el INEA se realizó desde tres enfoques complementarios; el primero consiste en mirarlos como actores o agentes (Giddens, 1998: 45) considerando sus rasgos sociales y experiencias como recursos que aportan a su actuar en ambos procesos para enriquecerlos y potenciarlos (Giddens, 1998: 52); en virtud de que también es fundamental mirarlos desde la carencia y las problemáticas existentes y entender ambas desde una mirada más amplia y estructural se utilizaron los planteamientos de Graciela Messina (1993) referentes al abandono en el que se encuentra este campo educativo en los países de América Latina; en síntesis, esta autora plantea que “[...] las carencias de la educación básica de adultos (EBA) se explican por opciones estructurales del sistema educacional. La falta de especialización de los docentes en educación de adultos sería entonces sólo un factor contribuyente, e incluso una consecuencia del abandono en el cual se encuentra esta modalidad” (Messina, 1993: 142).

En este sentido me interesó indagar cómo se concretaba este planteamiento para el caso de los técnicos docentes del INEA, en nuestro país, en ese momento. Dicho análisis cobra mayor significado ya que el estudio realizado por Graciela Messina sobre educación básica de adultos en la región de América Latina, en 1993, únicamente consideró la información del INEA a modo de comparación (Messina, 1993: 33). Por otra parte, los técnicos docentes constituyen un grupo particular de educadores, ya que realizan acciones académicas además de las operativas.

La última mirada consiste en el análisis de algunos de sus rasgos con relación al proceso de profesionalización del cual se habló anteriormente.

La concreción de las políticas educativas. Se centró el análisis en las políticas orien-

tadas a las personas jóvenes y adultas en México, sobre todo las que impulsa el INEA en el marco de las políticas educativas del país. Entender situaciones tales como la falta de preparación específica de los técnicos docentes, la realización de su trabajo con recursos prestados, la presión por las metas en cuanto número de certificados, así como muchas otras condiciones operativas de los servicios educativos del INEA que afectan directamente la labor de los técnicos docentes, me remitió a diferentes vías de análisis.

Se consideraron: los planteamientos de la *Ley General de Educación y del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* así como la concreción de los mismos; el lugar que ocupa la educación de personas jóvenes y adultas en el Sistema Educativo Nacional y las políticas del INEA vinculadas con la tarea de los técnicos docentes y su formación; las prioridades que tenían las Delegaciones del INEA en el Estado de México y del Distrito Federal, así como la visión que tenían sus titulares sobre la formación y el papel de los técnicos docentes, entre otros. Todo ello ubicándolo desde la necesidad de considerar los diferentes componentes de los procesos educativos (Valenzuela y otros, 1999) y las tensiones que tienen lugar o pueden ocasionarse en los servicios educativos orientados a las personas jóvenes y adultas, cuando no se tiene una mirada integral de los mismos (Pieck, 2000).

También se incorporaron los planteamientos de Habermas (1987) sobre la racionalidad instrumental para explicar que el cumplimiento de las metas es el principal criterio de evaluación del trabajo que realiza el INEA en su conjunto, donde el sentido último de sus acciones, que es lograr aprendizajes significativos, pasa a segundo plano; además, se analizan los riesgos de dicho criterio.

Alcances y límites de los procesos de formación. Los ejes anteriores dieron lugar a este cuarto eje donde se considera en un contexto particular, por una parte el lugar que ocupa la educación de personas jóvenes y adultas dentro de las políticas educativas del Estado y la falta de una visión integral en la planeación y ejecución de las acciones educativas en el INEA, y por otra, la acción de sujetos concretos y cómo ellos pueden abrir o aprovechar espacios para impulsar acciones orientadas a avanzar en el campo, como es el caso del surgimiento del SIPREA y de algunos técnicos docentes que realmente avanzan en sus prácticas, aunque el impacto es localizado o temporal.

Se puede apreciar a lo largo de este escrito que el trabajo del equipo docente

de la UPN parte de una *concepción amplia de educación de adultos*, que abarca diferentes áreas entre ellas la educación básica; a la cual pertenece un sector de educadores destinatarios del SIPREA; el trabajo docente se orientó a brindar procesos educativos relevantes que coadyuven al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas jóvenes y adultas de este país, y por lo mismo, a la transformación de nuestra sociedad hacia una mayor justicia y equidad social. Es decir, mediante el Diplomado se impulsó una concepción de educación básica orientada a la vida.

Planteamientos metodológicos

En el desarrollo de esta investigación se retomaron varios planteamientos de la sistematización de experiencias, metodología que encierra una gran riqueza para dar cuenta de una experiencia en su conjunto, ya que incluye la descripción, la incorporación paulatina de la teoría y el análisis:

1. Se requiere haber participado en la experiencia; es una tarea que involucra, en diferentes niveles y momentos, a los distintos actores (Santamaría y Guevara, 1993: 264). A lo largo del Diplomado me desempeñé como coordinadora académica y docente en varias unidades del plan de estudios, por lo cual participé en las reuniones de planeación, seguimiento y evaluación del equipo docente. La tarea de sistematización recuperó información de las fichas de seguimiento de las sesiones de evaluación e integración en las que participaban el equipo docente y los estudiantes; de los cuestionarios aplicados a los estudiantes durante el proceso de formación, y de entrevistas realizadas a funcionarios del INEA que participaron en el diseño y desarrollo del SIPREA. Cabe mencionar que se realizaron dos reuniones, en particular con cuatro docentes que estuvieron más ligados al diplomado, para compartir los avances de esta sistematización y profundizar en el análisis.

Hasta ahora, ya se ha socializado parte de los resultados de esta sistematización entre el personal docente de la Academia de Educación de Adultos, con los estudiantes que participaron en este proceso de formación, así como con personal del INEA y demás personas interesadas en la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. Con esta publicación se buscarán es-

pacios para compartir la experiencia con otras personas interesadas en el tema.

2. El proceso de sistematización no es lineal; se pasa alternadamente de una etapa a otra (Santamaría y Guevara, 1993: 264). En los ejes de análisis que se mencionaron queda plasmado que a lo largo de esta investigación se trabajó tanto el ordenamiento y reconstrucción del proceso vivido considerando las diferentes etapas y componentes de nuestra experiencia en el SIPREA (descripción) como la comprensión del sentido de ésta, su ubicación en un contexto más amplio, la identificación de tensiones y de los factores que intervinieron, así como de las relaciones que guardan entre sí (interpretación y análisis), todo ello considerando las percepciones que los diferentes actores tienen sobre los acontecimientos (Jara, 1994: 22). De ahí la importancia de la descripción y del análisis.

3. Debido a que conocemos mediante aproximaciones sucesivas, los avances en la sistematización pueden sufrir modificaciones con nueva información que se recabe o por la incorporación de nuevos ejes de análisis (Santamaría y Guevara, 1993: 264). El desarrollo de la sistematización fue enriqueciéndose con las valiosas aportaciones de Lesvia Rosas y de mis compañeros y compañeras de la Academia de Educación de Adultos, así como con elementos teóricos de las lecturas que realicé a lo largo del proceso; entre éstos últimos se encuentran los diversos enfoques de la educación de adultos: educación compensatoria —educación para la vida; las políticas sobre este campo educativo y las aportaciones de especialistas sobre la educación de jóvenes y adultos— y la formación de sus educadores y educadoras; de igual manera se incluyeron planteamientos sobre la racionalidad instrumental y la racionalidad comunicativa de las acciones. Como resultado de este trabajo se incorporó un capítulo y varios apartados, además se profundizó en varios temas mediante la nueva información y la realización de un análisis más fino de la misma.

4. A lo largo de la sistematización de esta experiencia se consideran las miradas de los principales actores que participaron en el SIPREA en relación con los diferentes ejes de análisis:

- a) La mirada de los estudiantes de las dos generaciones, es decir de los técnicos docentes; la de las mujeres destaca algunos aspectos particulares.
- b) La de la institución INEA, en oficinas centrales: la de la Directora de Formación y personas que estuvieron a cargo del diseño curricular y de

- la prueba piloto del SIPREA así como la del Subdirector de Formación quien estaba a cargo del Diplomado durante el periodo de la investigación. La de los Delegados del INEA en el Distrito Federal y en el Estado de México; la del Subdelegado en el Valle de México, cuyo personal participó en el Diplomado, y la de uno de los coordinadores operativos.
- c) La del equipo docente de la UPN, en particular la de los tres profesores que tuvieron una mayor participación en el proceso de formación de la primera y segunda generación de estudiantes y la de una compañera que participó con gran interés y profesionalismo en la primera generación.

Para la realización de este trabajo se contó con diversas fuentes de información. Respecto a la información de campo, cuando se inició el proceso de formación de los estudiantes del SIPREA, el equipo docente de la UPN decidió elaborar y aplicar una serie de instrumentos para dar seguimiento a este programa de formación.

Algunos de estos instrumentos fueron los cuestionarios de ingreso, los de evaluación del desarrollo de los módulos y los de evaluación de la etapa de seguimiento a los proyectos socioeducativos de los estudiantes. Los 92 cuestionarios de ingreso (anexo II) proporcionan información sobre las características sociales de los estudiantes, el trabajo que desempeñan como técnicos docentes, sus intereses y expectativas del diplomado.

También se aplicó el cuestionario de evaluación de los módulos (anexo III) a 75 estudiantes; éste se orienta a conocer qué les aportó el diplomado a su persona, a su formación y a su práctica cotidiana.

Un tercer cuestionario se aplicó a 64 estudiantes para evaluar la etapa de seguimiento (anexo IV) tiempo durante el cual desarrollaron sus proyectos socioeducativos. En éste proporcionan información sobre las actividades realizadas en las sesiones grupales, los temas de sus proyectos socioeducativos, y sobre los alcances y límites que tuvieron al aplicarlos.

El número de cuestionarios fue disminuyendo conforme avanzó el proceso de formación, y llegó a su punto más agudo en la etapa de seguimiento. Sin embargo, éste no refleja el número de bajas del diplomado que únicamente fueron 12, sino más bien refleja la asistencia irregular, especialmente en la etapa de seguimiento aunque siempre cumplieron con las actividades académicas correspondientes.

Los cuestionarios contienen principalmente preguntas abiertas, de ahí su gran riqueza y la complejidad del trabajo de codificación y análisis. Fue necesario realizar el análisis de 20 casos, para cada uno de los cuestionarios, a fin de cerrar las opciones de respuesta y posteriormente proceder a la codificación de todos; durante este proceso se fueron aumentando algunas opciones de respuesta, en los casos necesarios. Por otra parte, como las preguntas eran abiertas, algunos estudiantes respondían brevemente y otros de manera amplia, por lo cual se decidió codificar hasta cinco elementos de respuesta para cada pregunta. Si se rebasaba este número, ya no se consideraban. Además, algunas preguntas fueron respondidas ampliamente y otras en menor extensión, hecho que se refleja en que para algunos temas el número de respuestas sea mayor que para otros.

Debido a la gran amplitud de las opciones de respuesta a las diferentes preguntas, se procedió a subclasificar éstas para contar con un número más reducido de opciones a fin de combinar un análisis cuantitativo que proporcionara una visión general de las tendencias de respuesta con un análisis cualitativo mediante el cual se especificara el contenido y el sentido de las mismas, a fin de no perder la riqueza de la información; este último aspecto se plasma en varios de los anexos. De igual manera se incluyen algunas frases que muestran la percepción o el sentir de los estudiantes. Para esta tarea se contó con el apoyo de dos estudiantes de la carrera de Sociología de la Educación de la UPN.

También se revisaron las narraciones de experiencias que fueran el producto final del Diplomado con el fin de complementar el análisis de los logros del SIPREA. Estos escritos forman parte de una publicación que consta de tres volúmenes titulada *Recuperando nuestra experiencia para construir nuevos caminos*.

Otra fuente de información muy importante fueron las fichas de seguimiento de las reuniones de evaluación e integración (anexo V) que se realizaban al concluir cada módulo así como las de las sesiones de la etapa de seguimiento (anexo VI). En estas reuniones participaban los estudiantes y el equipo docente, por lo que las fichas dieron información relevante sobre los avances del grupo y los problemas que enfrentaban. También se recuperaron las minutas de las evaluaciones que realizó el equipo docente al término de la etapa de los módulos y al final del proceso de formación de cada una de las dos generaciones.

Para conocer los factores que influyeron en el surgimiento, desarrollo y suspensión “temporal” de este programa de formación, así como las aportaciones

del diplomado, se realizaron entrevistas a los funcionarios del INEA mencionados anteriormente, que tuvieron amplia participación en el diseño y desarrollo del SIPREA.

Se entrevistaron también a diversos actores del INEA para actualizar la información sobre lo acontecido en la formación de educadores y educadoras, entre el año 2000 y el 2005: cuatro técnicos docentes, dos de ellos integrantes del Comité Delegacional del Distrito Federal adscrito al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para Adultos (SNTEA); cinco asesores del Estado de México y del Distrito Federal y una del estado de Michoacán; dos personas vinculadas directamente con la formación y capacitación que ofrece el INEA a su personal, a través de la Dirección Académica y, una más, adscrita a la Delegación del Distrito Federal. También se tuvo una plática telefónica con el Delegado del INEA en el Estado de México y con la subdelegada del Valle de México y se entrevistó a una integrante del Departamento de Servicios Educativos de dicha subdelegación.

La actualización de la información sobre el trabajo que realiza la UPN con los educadores y educadoras de este campo educativo, se realizó mediante pláticas con integrantes del Cuerpo Académico de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, antes Academia de Educación de Adultos, a fin de precisar algunos datos.

En cuanto a la información documental se revisaron artículos y libros sobre el tema, noticias de prensa, programas nacionales de educación, informes de labores de la SEP y varios documentos del INEA y la UPN.

Para el análisis global de cada uno de los temas, primero se realizó un análisis cuantitativo de las respuestas a la pregunta o preguntas de los cuestionarios que lo abordan a fin de ver la tendencia de respuesta y, después, lo significativo se desglosó para profundizar en un análisis cualitativo, por lo cual en este segundo momento el número de respuestas disminuyó. Aquí se incluyó información de las respuestas a preguntas vinculadas con ese tema. El análisis se complementa con aportaciones del equipo docente y las autoridades del INEA, o con la información recabada de diferentes fuentes documentales, lo cual favorece un análisis más profundo de los diferentes temas.

Debido a la abundancia de la información, el análisis se centró en los perfiles y en la labor que realizaban los técnicos docentes del INEA así como en los aspectos más significativos del proceso de formación y los logros obtenidos

por los estudiantes que participaron en el SIPREA en la Unidad Ajusco. La información proporcionada sobre el contexto nacional, las políticas del Estado sobre la educación de personas jóvenes y adultas, y en particular sobre la educación básica de adultos, así como sobre diversos aspectos del INEA, se presenta para proporcionar un marco referencial de los ejes de este estudio, y aunque se vislumbran diversos hilos para profundizar en el análisis, éste no se realiza por la necesidad de acotar la problemática de esta investigación.

Durante el proceso de sistematización me interesaba incluir la perspectiva de género en el análisis de algunos aspectos; conocer qué diferencias de escolaridad había entre los educadores y educadoras, en su trayectoria ocupacional, en la prioridad que asignaban a diferentes actividades, entre otras; todo ello a fin de hacer más visibles a las mujeres, quienes en el caso que nos ocupa constituyen el 66.3% de la población estudiada, en una proporción de dos mujeres por cada hombre (61 mujeres y 31 hombres). Además, me interesaba conocer qué tanto la situación de género influía en ciertas acciones, en la visión de su trabajo y en las perspectivas de los estudiantes.

Aun cuando los instrumentos utilizados no se elaboraron para procesos de investigación desde esta perspectiva, se diseñó una base de datos que ordenara las respuestas a los cuestionarios diferenciando las de los varones de las de las mujeres, debido a la necesidad que existe de desglosar la información por género. Estos datos se encuentran en la mayoría de los cuadros y en algunas gráficas que se presentan en los capítulos 2 y 3. Si bien la diferencia de los porcentajes entre ambos resultan interesantes para varios indicadores, la mayoría no fueron significativas estadísticamente al aplicarles la prueba de χ^2 por lo que no se puede llegar a ninguna conclusión. Esta información puede servir para desarrollar nuevos proyectos de investigación desde la perspectiva de género; en el epílogo de este libro se presentan los resultados más significativos y algunas reflexiones y preguntas que surgen del trabajo de sistematización.

Los resultados me llevan a considerar que para conocer las diferencias de género se requiere que la investigación considere esta perspectiva a lo largo de la misma, desde el inicio de su diseño.

Estructura y contenido

En el primer capítulo se contextualiza el problema de investigación desde diferentes dimensiones; se parte de una visión de conjunto de la educación de las personas jóvenes y adultas considerando sus principales retos y aportaciones, su ubicación dentro del sistema educativo nacional y las políticas que se han impulsado hacia el mismo, en particular las que conciernen a sus educadores y a su formación; todo ello para comprender diversos rasgos y situaciones de este campo educativo en México. También se mencionan las principales políticas y programas que ha impulsado el INEA a fin de entender varias situaciones que se presentaron a lo largo del Diplomado.

En este contexto, caracterizado por la poca prioridad que se otorga al campo de la educación de personas jóvenes y adultas y por la ausencia de políticas de formación hacia sus educadores, se profundiza en las situaciones y los factores que dieron lugar al surgimiento del SIPREA y al momento actual de latencia en que se encuentra este programa de formación; de igual manera se abordan sus principales características, logros, dificultades y perspectivas así como su desarrollo en la UPN, Ajusco.

Debido a la diversidad de rostros y realidades educativas y laborales que encierra el término educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas, así como a la falta de conocimiento sobre éstos, el segundo capítulo se aboca a mostrar quiénes son los técnicos docentes, personal académico-operativo del INEA. Sus perfiles se analizan a partir de tres miradas complementarias: a) como actores o agentes. Se considera que sus rasgos sociales y experiencias son recursos que enriquecen y potencian su proceso de formación y su trabajo en el INEA; b) también es fundamental mirarlos desde la carencia y las problemáticas existentes y entender ambas desde una mirada más amplia y estructural; c) desde una tercera mirada se analizan algunos de sus rasgos relacionados con el proceso de profesionalización. Aquí, se muestra la importancia de que el INEA siga impulsando la formación de sus técnicos docentes considerando su perfil, sus funciones y las dificultades que enfrentan en el desarrollo de las mismas.

En el tercer capítulo se analizan las aportaciones del diplomado a la construcción de rasgos profesionales de los estudiantes, interrelacionándolos con los componentes del proceso de formación. Se hace referencia a la adquisición de

conocimientos específicos sobre este campo educativo; a la construcción de la identidad de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, mediante la reflexión y el trabajo grupal, que pueden ser simiente de su organización, y al aumento del reconocimiento social de los técnicos docentes.

Otro eje de análisis del tercer capítulo, entrelazado con el anterior, es la relevancia de la formación que recibieron los estudiantes durante el SIPREA: la respuesta a sus expectativas, la vinculación de los contenidos con su práctica laboral y la aplicación de algunos conocimientos y productos a la misma. También aquí se abordan las dificultades que enfrentaron los estudiantes durante su proceso de formación y la influencia del contexto institucional del INEA en el desempeño de los estudiantes y resultados del SIPREA.

En el cuarto capítulo se recuperan los hallazgos más importantes de la investigación y se reflexiona sobre la educación de las personas jóvenes y adultas y la formación de sus educadores, a partir de una mirada más amplia de los mismos, a la luz de los planteamientos de especialistas sobre políticas sociales y educativas en nuestro país y, en particular, sobre este campo educativo.

De estas reflexiones se desprende una serie de desafíos y sugerencias, que además parten de la urgencia de buscar caminos para seguir avanzando hacia una educación que en sus planteamientos y concreción rebase el enfoque compensatorio para orientarse cada vez más hacia una educación en y para la vida, que responda a las características, necesidades e intereses de los diversos grupos destinatarios, vinculada con el desarrollo personal, social, económico y político de la población y de sus comunidades, a fin de coadyuvar a transformar la sociedad con base en los principios de respeto a la dignidad humana y justicia social.

Finalmente, en el epílogo, se brinda información relevante sobre lo acontecido en los últimos cinco años en México, con relación a dos aspectos centrales de la sistematización: la formación de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, en el INEA y en la Universidad Pedagógica Nacional, y la visualización de este campo educativo en el país, a fin de contar con un panorama actualizado que pueda dar cause a futuras investigaciones y a fortalecer y ampliar diversas acciones de formación para avanzar en la educación de personas jóvenes y adultas.

CAPÍTULO 1

DE LAS POLÍTICAS NACIONALES A LA CRISTALIZACIÓN DEL SIPREA

Mejorar las condiciones para la formación profesional de los educadores de adultos y de monitores [...] elaborando políticas y adoptando medidas para mejorar la contratación, la formación inicial y en 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 su calidad y estabilidad, teniendo también en cuenta el contenido y la metodología de la formación [...]

UNESCO, 1997

Entretejiendo una mirada más amplia

El campo de la educación de las personas jóvenes y adultas está constituido por un amplio abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria); la capacitación en y para el trabajo; la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad; a la organización y a la participación democrática, y recientemente, a la familia.

Para tener una visión de conjunto de este campo educativo es necesario establecer vínculos con aspectos centrales del contexto nacional que nos permitan identificar sus principales retos y posibles aportaciones para la población adulta y las problemáticas que vive el país en su conjunto. De igual manera, para comprender diversos rasgos y situaciones que se presentan en la educación de las personas jóvenes y adultas, en particular, en la educación básica de adultos y en la formación de sus educadores y educadoras, se requiere ubicar ésta dentro del

sistema educativo nacional, y desde ahí considerar diversas políticas y programas que se han impulsado respecto al campo educativo que nos ocupa.

Debido a que el tema de esta investigación es el proceso de formación de los estudiantes que participaron en el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA) que se impartió en la UPN de 1997 a 1999, así como los perfiles y vivencias de ellos y ellas, que eran personal del INEA, se profundiza en las políticas que el Instituto impulsó durante ese período, a fin de entender varias situaciones que se presentaron a lo largo del desarrollo del Diplomado. A este respecto, cabe señalar que el Director General de entonces, Ingeniero José Antonio Carranza, a lo largo de su gestión, que inició en diciembre de 1995, emprendió una serie de programas que se han ido introduciendo paulatinamente, y en diferentes tiempos, en las entidades del país, entre los que se encuentran el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), la Nueva Estrategia de Operación (NEO) y el Modelo de Educación para la Vida y el trabajo (MEVyT). Cuando resulta significativo, se proporciona información sobre la introducción de dichos programas en las Delegaciones del INEA en el Estado de México y en la del Distrito Federal, porque a éstas pertenecían los estudiantes.

El análisis de la educación de jóvenes y adultos en México da cuenta, por una parte, de la poca prioridad que ha otorgado el Estado y el INEA a la formación de sus educadores, y por otra, de la tendencia que ha tenido la capacitación en el Instituto, centrada en impartir cursos puntuales, breves e instrumentales; por lo mismo, resulta de interés profundizar en las situaciones y los factores que hicieron posible el surgimiento del SIPREA y su generalización en la mayor parte de las entidades del país; sus principales rasgos, logros y dificultades, así como en la situación de latencia en que se encuentra y sus perspectivas. Para complementar el análisis del contexto, se abordan los aspectos centrales de su desarrollo en la UPN, Ajusco.

Algunos rasgos de la situación nacional y sus vínculos con la educación de las personas jóvenes y adultas

La realidad nacional, influida por los acontecimientos internacionales, se encuentra marcada por el dinamismo de tensiones en el plano económico, político y social, que enfrenta la población adulta de nuestro país. En el plano económico, frente a la globalización y a la preponderancia del modelo neoliberal, el cual ha implicado el aumento de la pobreza¹⁶ con el consecuente deterioro de la calidad de vida y la pérdida del poder adquisitivo,¹⁷ así como el cierre de empresas con el consecuente incremento del desempleo —situación que en los últimos dos años se ha revertido—,¹⁸ diferentes sectores y en diversas regiones del país han intensificado varias formas de subsistencia y de organización productiva, entre las que se encuentran el trabajo informal, las microempresas y las empresas sociales.¹⁹

En lo político, frente a las formas corporativas de participación, el presidencialismo y la exclusión real de la ciudadanía en la toma de decisiones en los asuntos que le competen en general a la nación, y a su vida social, comunitaria y familiar, existe una creciente expresión ciudadana que ha impulsado un sistema de alternancia partidaria, un mayor rejuego de la oposición, participación civil en las candidaturas a los puestos de elección popular, vigilancia de los procesos electorales y legislativos, defensa férrea de los derechos humanos, proliferación

16 En el último Informe sobre Desarrollo Mundial 2000-2001 que elaboró el Banco Mundial, se menciona que en México, 65 millones de personas subsisten con dos dólares o menos al día; de estos, 15 millones viven con sólo un dólar diario, 41 millones con dos dólares y cerca de 9 millones sobreviven por debajo de la línea de la pobreza. Citado por Howard y Hernández, *El Universal*, 12 de septiembre de 2000.

17 El movimiento obrero organizado planteó que el deterioro del poder adquisitivo en los últimos 13 años es de alrededor de 85%. Citado por Cerón, *El Universal*, 18 de septiembre de 2000.

18 La tasa de desempleo abierto de 1994 a 1995 ascendió de 3.7a 6.2%, en 1996 fue de 5.2%, en 1997 de 3.7% y continuó descendiendo hasta llegar al año 2000 al 2.2% de acuerdo a las cifras oficiales de la Encuesta Nacional de Empleo Urbano 1990-2000. www.inegi.gob.mx; Estadística sociodemográfica. Para octubre de 2002 la tasa de desempleo abierto vuelve a elevarse a 2.67% (Encuesta del Banco de México, 2002).

19 A finales del año 2000 la tasa del desempleo fue del 2.21%, siendo la más baja de la historia que se tiene registro; como contraparte, el 47.2% de la población ocupada se encontraba ubicada en el empleo informal, según datos del INEGI; ambas cifras permiten una visión de conjunto de la situación del empleo en nuestro país. *El Universal*, 19 de enero de 2001.

de la constitución de organismos civiles y asociaciones políticas, y el resquebrajamiento del partido oficial.

En lo social, frente a la disminución real del presupuesto del Estado destinado a los proyectos sociales de salud, educación, vivienda e infraestructura, entre otros,²⁰ y la tendencia a la privatización de muchos de ellos, se ha incrementado la organización y la protesta de muchos de los sectores afectados con miras a defender estos derechos y a buscar alternativas para seguir contando con ellos. En particular, en cuanto a la educación, frente al aplazamiento de la atención de las necesidades básicas de la población adulta y de los resultados tan limitados de las acciones orientadas a disminuir el rezago educativo, existe un número creciente de organismos, grupos y personas que han desarrollado y avanzado en la atención de la diversidad de las personas, en razón de su condición social, étnica, genérica, generacional, etc. En este sentido, existen propuestas de programas educativos que dan respuesta a problemáticas y sujetos concretos. Por otra parte, en el discurso oficial plasmado en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, existía un cuestionamiento de las concepciones, orientaciones y operación de los programas y acciones desarrolladas que sentó las bases para la búsqueda de nuevas alternativas y se iniciaron algunos programas para avanzar en el campo que nos ocupa.²¹

Este contexto plantea una serie de retos a la educación de las personas jóvenes y adultas que en síntesis consisten en: diseñar currículas integrales, diversificadas y flexibles de educación básica que realmente respondan a las necesidades e intereses de las personas jóvenes y adultas, así como sus formas de operación, para dar respuesta real a la demanda de educación básica calculada en 32.5 millones,²²

²⁰ El gasto en desarrollo social del sector público, que incluye educación, salud, seguridad social, desarrollo regional y urbano, abasto y asistencia social, descendió a partir de 1995 presentando una recuperación a partir de 1998. Las cifras, en miles de pesos constantes de 1990, son las siguientes: 1994: 83 668; 1995: 66 354; 1996: 70 213; 1997: 78 805; 1998: 84 854; 1999: 94 214 y 2000: 100 258. Poder Ejecutivo Federal, 2000, p. 70.

²¹ Gran parte de estas ideas fueron tomadas de Madrigal y Valenzuela, 1998, p. 2 y Mendoza, 2003, pp. 1y2.

²² Aún no se ha fundamentado esta disminución tan rápida de las cifras, la cual resulta inexplicable. 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, p. 224.

en este marco resulta fundamental la atención a la población indígena;²³ la capacitación para los trabajadores y trabajadoras del campo que les permita hacer frente a los cambios productivos y laborales que se introducen con las modificaciones al Artículo 27 Constitucional y el Tratado de Libre Comercio; la reconversión de miles de obreros y empleados; la capacitación en los centros laborales en aspectos técnicos sobre la materia de trabajo así como en aspectos relacionados con procesos de rendimiento, calidad, trabajo en equipo, liderazgo; y la capacitación orientada al fortalecimiento de los sectores informales de la economía, microempresas y empresas sociales; 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 humanos, así como para impulsar procesos democráticos en las diferentes esferas de la vida cotidiana. Se requiere también de una educación que contribuya a reforzar los valores y la identidad de los mexicanos afectados por los efectos de la globalización.

Para atender los retos mencionados es imprescindible impulsar programas de formación de educadores de personas jóvenes y adultas coherentes con las especificidades y las necesidades de este campo educativo, así como mejorar las condiciones de trabajo de los mismos y fortalecer su organización e identidad. Esta formación requiere considerar la sistematización de las prácticas educativas como punto de partida en el proceso, la atención a necesidades específicas que el ejercicio de su trabajo le demanda, y la posibilidad de formar utilizando contenidos que provean de un horizonte amplio respecto de la labor social que desarrollan.

Las respuestas a los retos implican decisiones políticas por parte del Estado Mexicano, y un trabajo interdisciplinario de los diferentes actores que intervienen en el campo; a los responsables de las instituciones les corresponde emprender proyectos acordes con las necesidades del campo; a los educadores y promotores hacer propuestas fundamentadas en la experiencia y la investigación, además de propiciar una mayor conciencia en los destinatarios sobre sus derechos y obligaciones. De esta manera, entre todos impulsaremos una educación de adultos de calidad.

²³ Existen en el país poco más de 60 grupos étnicos cuya población, según el Instituto Nacional Indigenista (INI), asciende a 10 040 401 personas entre las que se hablan 62 lenguas con 30 variantes dialectales, Mendoza, 2003, p. 2.

Para tener una visión de conjunto sobre las relaciones del contexto nacional y la educación de personas jóvenes y adultas, cabe destacar que diversos especialistas y autoridades educativas han señalado el potencial que significa impulsar este campo para coadyuvar a superar muchas situaciones que vive la población adulta, y nuestro país en su conjunto, o los riesgos de no hacerlo. En el Foro Nacional La Educación de las Personas Jóvenes y Adultas para el Siglo XXI, realizado en 1996, se reiteró enfáticamente la importancia de la educación básica como derecho universal, ya que ésta constituye un medio para fortalecer la comunicación de los adultos con el mundo, al permitirles incrementar su información y por lo tanto su capacidad de acción; también favorece el análisis de la realidad y su ubicación personal, y facilita el enriquecimiento de su cultura, además de propiciar la consecución o ampliación de otros derechos y bienes sociales como son la salud, el empleo, la participación social y política, y el esparcimiento, entre otros.²⁴

El Director General del INEA (1995-2000), al referirse a la importancia de la educación de las personas jóvenes y adultas, planteó que la preparación de los adultos no es sólo un problema de justicia social sino de seguridad nacional; contar con el 55% de la población adulta sin educación básica completa tiene consecuencias graves para el país, ya que este hecho dificulta que las personas aumenten sus ingresos, la productividad y que todos los mexicanos tengan participación democrática; además esta población se convierte en “germen de conflictos sociales”. Por el contrario, las personas que cuentan con ella tienen mayores posibilidades de empleo, y se ha comprobado que las amas de casa que estudiaron la primaria tienen el 80% de probabilidades de que su hijo termine la secundaria (Herrera, 2000: 47). En el mismo sentido, el Presidente del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, que es también el Director General del INEA, en su tercer informe hizo referencia a la educación como prioridad fundamental: “Sin educación, las personas y las comunidades no pueden progresar. Sin educación, las naciones no pueden desarrollarse y triunfar” y,

²⁴ Este Foro fue organizado, de manera conjunta, por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL); con la participación de especialistas en el tema. Se realizó el 10 de septiembre de 1996.

en este marco, aludió a la importancia de atender a los millones de personas que no han concluido la educación básica en nuestro país (CONEVYT, 2003).

Pablo Latapí, renombrado especialista en educación, afirma que “[...] mientras exista la barrera infranqueable de millones de adultos sin instrucción, el desarrollo económico y social será imposible” (Latapí, 2000: 45). También representantes del Gobierno Federal plantearon en el Informe de Labores de la Secretaría de Educación Pública (1998-1999) que

[...] los rezagos y las carencias en la formación básica de las personas pueden limitar esa capacidad de aprendizaje permanente, motivo por el cual la educación de los adultos sin escolaridad básica completa adquiere una importancia estratégica para ampliar sus posibilidades de desarrollo e impulsar el crecimiento nacional (SEP, 1999: 235).

Políticas relacionadas con la educación de las personas jóvenes y adultas, en particular con la formación de los educadores

En nuestro país, el Estado ha jugado un papel muy importante en el desarrollo de la educación de las personas jóvenes y adultas ya que la educación pública ha sido el pilar de la que se ha presentado a los sectores mayoritarios de población; de ahí el interés de analizar las políticas, los programas, las estrategias y las acciones que impulsa para este campo educativo, en particular las que conciernen a la educación básica de adultos y sus educadores. Es decir, interesa revisar tanto las políticas como la concreción de las mismas, y desde ahí ubicar el lugar que ocupa este campo educativo dentro del sistema educativo nacional, es decir, la prioridad que le asigna el Estado.

Planteamientos que distan de concretarse en políticas integrales

*La Ley General de Educación*²⁵ (1993) da los siguientes lineamientos que permiten

²⁵ Al entrar en vigor esta Ley quedó sin vigencia la Ley Nacional de Educación de Adultos de 1975; esta última era más amplia e incluía las diferentes áreas de la educación de adultos, mientras que la primera se restringe a la educación básica de adultos y a la capacitación para el trabajo. Una ventaja

fortalecer y orientar la educación de adultos para superar graves problemas existentes en el campo: los sistemas de acreditación y de revalidación de estudios (Art. 12); la incorporación de contenidos regionales (Art. 13) y contenidos específicos para grupos determinados (Art. 39); la creación del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros (Art. 20), aunque no se menciona a los educadores de adultos como destinatarios del mismo; la obligación de proporcionar a los maestros los medios que les permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su perfeccionamiento (Art. 21), los cuales deberían ser extensivos para el educador de adultos; la necesidad de establecer condiciones para favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes a fin de avanzar hacia una mayor equidad educativa (Art. 32); el impulso a programas de alfabetización y educación comunitaria (Art. 33); la inclusión de la educación de adultos dentro del sistema educativo nacional (Art. 39), entre otros. Establece que la educación de adultos se apoyará, y ya no que se fundamentará en la solidaridad social (Art. 43), aspecto que ha representado un grave problema en este campo educativo. De igual manera, la Ley General suprime que la educación de adultos se fundamente en el autodidactismo, ya que la experiencia ha mostrado que éste es un punto de llegada más que de partida.

También representa un avance que el *Plan Nacional de Desarrollo* (1995) establezca que la educación básica de adultos y la alfabetización deben estar relacionados con las necesidades inmediatas, los intereses cotidianos y la solución de los problemas del adulto, y que ésta es una condición para el desarrollo con bienestar y equidad. El *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006* plantea que su propósito central y prioritario es “[...] hacer de la educación el gran proyecto nacional” y, en este marco, al hablar del elevado número de personas adultas que no han concluido su educación básica, la cual representa la mayoría de la población económicamente activa y tiene necesidades de empleo, establece que “[...] proporcionarles educación resulta, por tanto, no sólo un acto de justicia sino de beneficio para el desarrollo nacional” (Poder Ejecutivo Federal, 2001a: 70).

de la *Ley General de Educación*, es que incluye la educación de adultos dentro de todos los servicios del Sistema Educativo Nacional, lo cual puede favorecer su fortalecimiento. Por otra parte, en ambas existen planteamientos semejantes, sin embargo, al estar difusos a lo largo de todo el texto de la Ley General de Educación, se pierden y muchos educadores y usuarios los desconocen.

En el mismo sentido, se podría pensar que el Gobierno Federal, en los dos últimos sexenios, ha otorgado mayor importancia a la educación de adultos ya que tanto en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* y en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, le dedica un capítulo completo a este campo educativo. Además, en el texto correspondiente al período 1995-2000, reconoce varios de los problemas fundamentales e incorpora propuestas de acción que fueron planteadas en los foros realizados en nuestro país en los últimos años. En este programa se manifiesta el interés por realizar una reforma profunda, con miras a resolver los problemas más significativos de este campo. Sus propuestas conciernen a la revisión de los conceptos y enfoques; al funcionamiento y a la coordinación de las instituciones y organismos; a la flexibilización y diversificación de los modelos y programas; a la evaluación, acreditación y certificación; y a la renovación de materiales de apoyo, entre otros. También se creó el Consejo Nacional para la Vida y el Trabajo (CONEVYT) en el año 2002, que tiene por objeto coordinar, promover, vincular e impulsar los programas, mecanismos y servicios de educación para la vida y el trabajo de jóvenes y adultos (Poder Ejecutivo Federal, 2002).

Como se puede apreciar, existe una gran riqueza en la mayoría de los planteamientos, pero distan mucho de la realidad de la educación de las personas jóvenes y adultas. Es decir, buena parte de estas orientaciones no se han concretado en políticas y programas específicos para este campo educativo. En este contexto, constituyen avances significativos el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, desarrollado por el INEA, y el impulso que ha dado el CONEVYT a las Plazas Comunitarias,²⁶ al Programa Puentes al Futuro,²⁷ a la biblioteca virtual y a los cursos virtuales sobre educación básica y capacitación para el trabajo. También son un avance los trabajos relacionados con las competencias laborales que se han llevado a cabo en el marco del Proyecto para la Modernización de la

26 Las plazas comunitarias son espacios educativos que cuentan con tres tipos de ambientes: presencial, sala de video y sala de computadoras. Para el 2003 se habían instalado 1734 (SEP, 2003), de ellas 50 en Estados Unidos; se pretende que para el fin del sexenio (2006) cada uno de los 2500 municipios del país, cuente con una.

27 Este programa consiste en la elaboración de diversos apoyos a los procesos de alfabetización, tanto en español como bilingüe, mediante el uso de la computadora. Fueron diseñados por el Instituto Tecnológico de Monterrey y financiados por una fundación norteamericana.

Educación Técnica y la Capacitación; la ampliación de los servicios de capacitación laboral a poblaciones marginadas realizada a través de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Cabe señalar que en el presente sexenio existe un énfasis en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de los proyectos de este campo educativo.

En la educación básica, si no se trabaja con una visión integral que atienda los diferentes componentes de los procesos educativos, los esfuerzos realizados tendrán resultados muy parciales. Me refiero a dar prioridad a los aspectos académicos —programas, materiales, criterios de evaluación y seguimiento de los procesos— al igual que a los aspectos vinculados con los educadores y educadoras de las personas jóvenes y adultas en cuanto a su formación y condiciones laborales, a las estrategias operativas de los servicios educativos y a la valoración de los resultados, más allá de metas cuantitativas.

Los educadores de personas jóvenes y adultas, son elementos clave en los procesos educativos, pero en los hechos su formación enfrenta una serie de contradicciones o ambigüedades que dificultan avanzar en este campo educativo. Si bien la *Ley General de Educación* plantea la creación del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros (Art. 20), no se menciona a los educadores de adultos entre sus destinatarios. Algo semejante sucede en el *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006* en donde se establece que “[...] la calidad de la educación descansa en maestros dedicados, preparados y motivados” (Poder Ejecutivo Nacional, 2001a: 71) por lo que uno de los programas estratégicos del sexenio ha sido la actualización del magisterio (SEP, 2003), sin embargo, ahí tampoco se menciona a los educadores de personas jóvenes y adultas y, el programa aludido sólo incorpora a una mínima parte de ellos, ofreciéndoles opciones limitadas de capacitación.

Se avanzó en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* al expresar, entre los aspectos más críticos de las instituciones que se abocan a este campo educativo, la “[...]preparación insuficiente y escasez de estímulos para los agentes educativos” (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 107) y al establecer como una de las estrategias “[...] la capacitación del personal que participa en estos procesos, tanto del que efectúa acciones de campo, como del que asesora las tareas de apoyo técnico y administrativo”, y añade “[...] particular énfasis deberá ponerse

en la formación y actualización de los alfabetizadores, técnicos docentes y otros educadores de adultos, quienes directamente se relacionan con los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Poder Ejecutivo, 1996: 118), sin plantear ningún programa ni línea de acción concreta. Además, deja de lado otros aspectos que son igualmente relevantes para avanzar hacia su profesionalización como son las condiciones laborales (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 97).

El *Programa Nacional de Educación 2001-2006* plantea únicamente la necesidad de transformar el hecho de que los educadores sean voluntarios con escasa formación específica sobre este campo educativo (Poder Ejecutivo Federal, 2001b: 225) y da un paso más al proponer el Programa Nacional para la Formación de Educadores/Instructores en el marco del Programa de Mediano Plazo 2001-2006 del CONEVyT; este programa incluye la conceptualización, diseño, análisis de pertinencia y operación de programas de formación permanente de educadores, asesores e instructores a través de diversas metodologías y medios (CONEVyT, 2002: 38). Sin embargo, a esta línea de trabajo no se le ha otorgado la importancia que requiere, ya que no está considerada entre las seis áreas estratégicas²⁸ del Sistema Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (SINEVYT), ni se hace ninguna alusión a la misma en el Informe de Labores de la SEP ni en el de CONEVyT correspondientes al año 2003. Por lo antes mencionado se puede deducir que los alcances del Programa Nacional para la Formación de Educadores/Instructores son limitados.

Es así que en nuestro país, aun cuando se plantea en documentos oficiales la importancia de la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, y además, en el presente sexenio se propone el Programa Nacional para la Formación de Educadores/Instructores, esas buenas intenciones no se han traducido en líneas específicas de acción, en compromisos institucionales específicos y con suficiente presupuesto para dar respuesta a esta necesidad.

En cuanto a las condiciones laborales, la referida ley establece la obligación de proporcionar a los maestros los medios que les permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su perfeccionamiento, tales como un salario profe-

²⁸ Las áreas estratégicas son: integración de la oferta de servicios educativos y de capacitación; integración de la oferta de certificación de conocimientos, habilidades y aptitudes; integración de la infraestructura; mercadotecnia educativa; investigación e innovación, y nuevas fuentes de financiamiento (CONEVyT, 2003).

sional para que alcancen un nivel de vida decoroso para sus familias, el tiempo necesario para la preparación de las clases que imparten y para su perfeccionamiento profesional (Art. 21). Estos derechos deberían ser extensivos a los educadores de personas jóvenes y adultas; pero sigue prevaleciendo el planteamiento de la solidaridad social de los agentes educativos, como uno de los pilares de la educación de jóvenes y adultos en su artículo 43, y esto deja implícito que con buena voluntad se puede trabajar sin tomar en cuenta toda la complejidad de los procesos educativos con adultos, y sin reconocer los limitados resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos hasta la fecha. Esta ambigüedad constituye una de las causas por las cuales, en los hechos, no se considera a los agentes de este campo educativo como educadores, y por lo mismo, no se les hacen extensivas las prerrogativas que la Ley otorga a los otros educadores del Sistema Educativo Nacional. Por su parte, el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* plantea entre sus estrategias que “El modelo de operación basado en el voluntariado se revisará con miras a su modernización”, como una medida para compensar la escasez de estímulos para los agentes educativos (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 118); y el *Programa Educativo Nacional 2001-2006*, sólo menciona la escasez de estímulos de los agentes educativos, siendo la respuesta en ambos sexenios el pago por productividad, que ha sido cuestionado por varios sectores como se verá en los capítulos siguientes.

Como se puede apreciar, ambos programas educativos no consideran que la precariedad de las condiciones laborales de los educadores de personas jóvenes y adultas influyen fuertemente en el desempeño de su labor. Esta situación entra en contradicción con la posibilidad de alcanzar los propósitos fundamentales del *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* que son: la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 12); y el objetivo central y prioritario de equidad con calidad del *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (p. 240).

La educación de las personas jóvenes y adultas: un campo poco prioritario

La situación que guarda la educación de las personas jóvenes y adultas en nuestro país tiene como trasfondo la poca importancia que otorga el Estado a este campo educativo respecto a la educación de los niños y de los jóvenes. Algunas evidencias son las siguientes:

- a) La educación de las personas jóvenes y adultas no se menciona entre los principales servicios educativos que brindó la SEP en el sexenio pasado (SEP, 1997: 274 y SEP, 1999: 417).
- b) La exclusión de los jóvenes y adultos de los trabajos realizados para cumplir con los compromisos contraídos por nuestro país en la Conferencia de Educación para Todos de Jomtien (Observatorio Ciudadano, 14 de abril del 2000).
- c) El raquítico presupuesto global asignado a la educación de jóvenes y adultos y a la capacitación para el trabajo, que para 1995 constituyó el 0.66% del presupuesto total de la Secretaría de Educación Pública, siendo que para esas fechas la demanda, sólo para educación básica de personas adultas, era de 35 millones de personas, las cuales constituían el 55% de la población de 15 años y más del país (Latapí, 2000: 45).
- d) Para el año 2000 una fuente plantea que el INEA ejerció el 0.86% del gasto educativo (Reyes, 26 de diciembre del 2000) y otra el 0.9% del presupuesto de la SEP (Herrera Beltrán, 2 de agosto del 2000). Superó ligeramente el que se le otorgó en 1999, que constituía el 0.84% del presupuesto total de la SEP (Latapí, 2000: 45). A partir del año 2002 el presupuesto aumentó paulatinamente para volver a disminuir en los dos últimos años y constituyó los siguientes porcentajes del gasto educativo: 2002, 1.14%; 2003, 1.15%; 2004, 1.01%, y 2005, 0.92% (Dirección de Planeación del INEA).
- e) El gasto porcentual por alumno en educación de adultos que incluye los servicios de educación básica y los cursos de capacitación no formal para el trabajo, para el año 1996-1997 era de 0.68%, mientras que el de educación primaria era 4.13%, el de secundaria 6.18%, el de bachillerato 11.72%, el de normal 27.78%, el de licenciatura 27.09% y el de la capacitación para el trabajo escolarizada 1.57%. En el gasto por alumno, también encontramos dife-

rencias al interior del país que va de 0.39% en Baja California Sur a 1.16 % en Colima. Un hecho notorio es que en todo el país y en los diferentes estados, de 1992 a 1997, tuvo lugar una disminución del gasto que se destina por alumno, y fue de 0.15 puntos el promedio nacional (0.83% a 0.68 %) (SEP, 1997: 291). Cabe señalar que en los informes de labores de la SEP de años posteriores no se especifica el gasto porcentual por alumno de la educación de adultos.

- f) Los bajos niveles de escolaridad de sus educadores y sus limitadas condiciones laborales.
- g) La ausencia de leyes, políticas y programas específicos orientados a lograr la profesionalización de los mismos.
- h) Las limitadas condiciones de trabajo al desarrollarse en espacios prestados, con escasos recursos materiales y didácticos, incluyendo libros.

Si es limitado el presupuesto de este campo educativo, es aún más el que se destina a la formación y capacitación de sus agentes educativos. Algunos ejemplos dejan constancia de lo anterior: la Subdirección de Educación Básica de Adultos, asignó al proyecto de Actualización en Educación de Adultos, en el año 2000, el 14.3% del presupuesto que quedó, una vez descontados los gastos de operación y sueldos.²⁹ Por su parte, el INEA en su conjunto destinó, en 1999, el 2.93% de su presupuesto a la capacitación de sus agentes operativos y a la capacitación institucional; este porcentaje ha tenido alzas y bajas en los últimos cuatro años;³⁰ en particular una Delegación del Instituto, le asignó entre el 3 y el 4% de su presupuesto anual. Tres de las direcciones del INEA del país, la de Operación, la Académica y la de Sistemas, destinaron durante el año 2000 un buen porcentaje de su presupuesto a la capacitación de su personal administrativo y educativo, debido a la introducción de cambios en su operación como son el Sistema Automatizado de Seguimiento

29 Información proporcionada por la Jefa del Departamento Técnico-pedagógico de la Subdirección de Educación Básica de Adultos de la Secretaría de Educación Pública, en abril de 2000.

30 El porcentaje del INEA destinado a la capacitación de su personal presenta cambios en su tendencia; se desconoce la causa de la misma; para 1996 constituía el 1.85% de su presupuesto total, en 1997 descendió al 1.23%, para 1998 presenta un aumento al ascender al 2.99% y nuevamente cae en 1999 al 2.93 % (INEA, 1999)

y Acreditación (SASA), los Puntos de Encuentro vinculados al pago por productividad, así como el Modelo de Educación para la Vida.

Estas cifras contrastan con el presupuesto que asignan a este rubro los organismos civiles; como ejemplo, el Consejo de Educación de Adultos de América Latina destina el 35% de su presupuesto para cursos de actualización e insumos para la formación de los educadores y educadoras populares.³¹

Existe una gran dificultad para conseguir las cifras precisas, es un tabú hablar del dinero y su uso. Además, para poder valorar los alcances de la capacitación, es importante conocer no sólo el presupuesto que se destina, sino cuáles son los objetivos y los temas de los cursos que se imparten, los destinatarios, los montos que se asignan a transportes y viáticos para los eventos de formación y el de los insumos para los mismos, entre otros. Por ejemplo, muchas de las empresas orientan gran parte de su presupuesto de capacitación a los altos mandos y las organizan en hoteles de lujo; en consecuencia queda poco dinero para la capacitación de los obreros y cuadros medios. Sobre todos estos aspectos existe un gran vacío de información.

Podemos afirmar que el presupuesto destinado a la formación es limitado en cuanto a los montos en sí mismos y a su importancia debido a los perfiles educativos de las personas que se abocan a este campo educativo y a las pocas opciones de formación existentes, como ya se mencionó en la introducción.

Para tener una perspectiva más amplia de la problemática, como referente de comparación cabe recordar que los planteamientos del Plan de Acción de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA V) proponen atender de manera articulada e integral la formación, las condiciones de trabajo y la remuneración de los educadores. En cambio, en nuestro país no se menciona explícitamente la profesionalización de los educadores de este campo educativo, y sólo se considera relativamente la importancia de su papel y su situación; en el mismo sentido, se separan los aspectos de formación de las condiciones laborales, siendo que ambos están íntimamente relacionados y tienen una influencia directa en el desarrollo de la educación de personas jóvenes y adultas como lo demuestran los resultados de investigaciones realizadas en la década de los 90 (Archer, 2003).

³¹ Información proporcionada por su Secretario General en mayo del 2000.

Toda esta información pone en evidencia la necesidad de una política integral hacia los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en nuestro país, que se traduzca en líneas específicas de acción, articuladas en un programa y compromisos institucionales precisos con suficiente presupuesto.

El INEA, sus principales políticas y sus educadores

En México coexisten diferentes servicios que ofrecen educación básica de adultos, algunos de ellos con una larga historia y otros de más reciente creación. Entre los primeros están las primarias nocturnas sobre las cuales encontramos información desde la época de la Revolución Mexicana³² y las secundarias para trabajadores, proyecto que recibió un fuerte impulso en el periodo Cardenista (Loyo, 1994: 434); más adelante, en 1968, se crearon los Centros de Educación Básica de Adultos que recientemente se transformaron en Centros de Educación Extraescolar;³³ estos tres servicios están integrados en la Secretaría de Educación Pública. Para 1981 se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. En fechas recientes se incorporaron dos servicios más, el Proyecto de Posprimaria Comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en 1996 y la Secundaria a Distancia para Adultos, en el año 2000.³⁴ Dentro de estos servicios, es el INEA el que tiene mayor importancia en el país considerando los recursos humanos y financieros con que cuenta, así como el número de personas adultas que atiende.

32 La historiadora Carmen Ramos Escandón en 1994 menciona que durante el gobierno de Carranza existían en la Ciudad de México 40 escuelas nocturnas que brindaban instrucción primaria y capacitación de oficios.

33 En 1968 se crearon los Centros de Educación para Adultos que ofrecían educación primaria acelerada, y constituían un proyecto experimental; para 1974 el proyecto se generaliza y toman el nombre de Centros de Educación Básica de Adultos. Es en 1990 cuando se pretende ampliar su enfoque y abordar aspectos más amplios de las comunidades donde se ubican, por lo que cambian su nombre a Centros de Educación Extraescolar. Este último objetivo sólo se ha abordado de manera limitada y sólo en algunos centros, por la falta de recursos humanos y materiales.

34 La Secundaria a Distancia para Adultos es un programa que se ubica dentro de la política de orientación para la vida, ya que su diseño incluye el acercamiento al entorno y a las necesidades educativas de la población adulta; está orientado a la población mayor de 18 años, la cual tendrá acceso a distintos grados. Considera mecanismos novedosos de evaluación que reconocen los

El INEA, institución en la cual se centra este análisis, es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal que tiene por objeto promover, organizar e impartir educación básica de adultos. Su creación responde a la necesidad de atender el problema de miles de mexicanos y mexicanas que no han tenido acceso o no han concluido sus estudios de educación básica, “[...] y por consiguiente ven limitadas las posibilidades de mejorar por sí mismos la calidad de su vida”, además se plantea que la educación para adultos propicia el desarrollo económico y social del país, y que es necesario que ésta responda “[...] cada vez mejor a las necesidades e intereses específicos de los diversos grupos, regiones y personas” (Poder Ejecutivo, 1981).

Principales servicios que ofrece

Este Instituto tiene como función principal la promoción, organización y coordinación de los servicios de educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), de educación comunitaria y de capacitación no formal para el trabajo. Para llevarla a cabo ha impulsado diversos programas a lo largo de su historia; en los últimos años, se ha concentrado en la atención a la educación básica de adultos que se imparte a lo largo del país en los círculos de estudio (anexo VII); con la Nueva Estrategia de Operación (NEO), de la cual se hablará más adelante, dichos servicios se brindan en los Puntos de Encuentro. Para ofrecer educación comunitaria y capacitación no formal para el trabajo a los grupos y colectividades que pertenecen a los sectores que han estado al margen de los beneficios económicos y sociales, se establecieron los Centros de Educación Comunitaria (CEC) en poblaciones rurales y los Centros Urbanos de Educación Permanente (CUEP) en zonas urbanas; en estos centros se ofrecía, además, educación básica (INEA-Estado de México, 1997: 5). También existen los Campamentos de

saberes previos de las personas y sistemas flexibles de acreditación. Su funcionamiento se apoya en asesorías sabatinas, así como en materiales impresos y audiovisuales. Véase SEP, 1997, p. 93. La capacitación de sus asesores se realizó con la misma modalidad que tiene la Secundaria a Distancia; ya para septiembre del año 2001, sumaban 14 las entidades del país que la impartían. Este programa depende de la SEP y del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). Véase Noguez: 2 de agosto de 2000 y Vargas, 28 de marzo de 2000).

Educación y Recreación (CER) para brindar educación a la población jornalera migrante, los cuales en 1999 estaban siendo objeto de evaluación a fin de mejorar sus servicios (SEP, 1999: 109) y las plazas comunitarias creadas en el sexenio actual.

Los CEC y los CUEP, con diferencias en las distintas entidades del país, han reducido o suspendido sus actividades de educación comunitaria y capacitación para el trabajo, y se han concentrado en la educación básica, a partir de la anterior administración. El Director General de entonces, al inició de su gestión, en diciembre de 1995, decidió centrarse en la educación básica, para dar respuesta a diversos problemas que existían,³⁵ y a la falta de recursos humanos, materiales y financieros. En fechas recientes, con la NEO, muchos de ellos se han transformado en Puntos de Encuentro (PE).

Su organización, sus agentes de campo y sus funciones

Para el desempeño de sus funciones, el INEA en 1997 contaba con una estructura orgánica que comprendía tres niveles:

- El nivel central, estaba integrado por una dirección general, siete direcciones, una unidad de apoyo y una coordinación de asesores .
- El nivel estatal lo conformaban 32 delegaciones que correspondían a cada una de las entidades federativas. Cada delegación tenía algunas variantes en su estructura.
- El nivel regional, estaba integrado por las coordinaciones regionales, que a su vez incluían cierto número de coordinaciones de zona ubicadas estratégicamente a fin de cubrir varios municipios, y cada una de ellas estaba organizada en microrregiones conformadas por un municipio o más, y constituían el área de trabajo de un técnico docente (TD). El número de estas instancias varía en cada una de las entidades federativas, dependiendo de la población y de los recursos con que cuentan. Por ejemplo, en relación con las dos

³⁵ Existían diversas problemáticas: irregularidades en las cifras de atención y certificación, la necesidad de propuestas educativas de nivel primaria como secundaria más pertinentes para la población adulta, así como el interés por impulsar programas que antes tenían carácter opcional como es el caso del programa SEDENA-SEP-INEA.

delegaciones que involucra este estudio, la Delegación del INEA en el Distrito Federal tenía tres coordinaciones regionales y 20 coordinaciones de zona, mientras que la Delegación del INEA en el Estado de México contaba con la Subdelegación en el Valle de México de la cual dependían dos de las tres Coordinaciones Regionales y 19 coordinaciones de zona; la existencia de la Subdelegación se debía al elevado número de población que atendían y a las características semejantes de sus destinatarios.

El INEA cuenta con dos tipos de personal: el administrativo que se aboca a las tareas que su mismo nombre hace referencia y el de campo, vinculado directamente con los servicios educativos de las personas jóvenes y adultas, entre los que se encuentran los coordinadores de zona, los técnicos docentes, los promotores, los asesores, los alfabetizadores, los responsables de los puntos de encuentro y los encargados de apoyo logístico. Es este último tipo de personal el que interesa para este estudio, el cual en su mayoría está adscrito a la coordinación de zona.³⁶

La introducción de la Nueva Estrategia de Operación (NEO) involucra cambios en la coordinación de zona en cuanto a su organización y funcionamiento; aparecen nuevas figuras como la de responsable del punto de encuentro y su encargado de apoyo logístico, y permanece la figura de promotor únicamente en el medio rural muy disperso (INEA, 2000: 13); de igual manera se plantea una redistribución de funciones de los involucrados y se propone que los círculos de estudio se vayan transformando en puntos de encuentro (PE) o se integren a alguno de ellos. Como se mencionó, la NEO se ha introducido paulatinamente en las diferentes entidades y durante este proceso ha sufrido modificaciones en sus planteamientos; para el período de este estudio, en la Delegación B se inició su introducción en junio de 1997, mientras que en la Delegación A se hizo hasta el año 2000, por lo tanto se hará referencia a ambas situaciones.

El coordinador de zona es un agente institucional que tiene como responsabilidad principal promover, organizar y poner en operación los programas y proyectos del INEA en las comunidades que se encuentran en sus microrregiones,

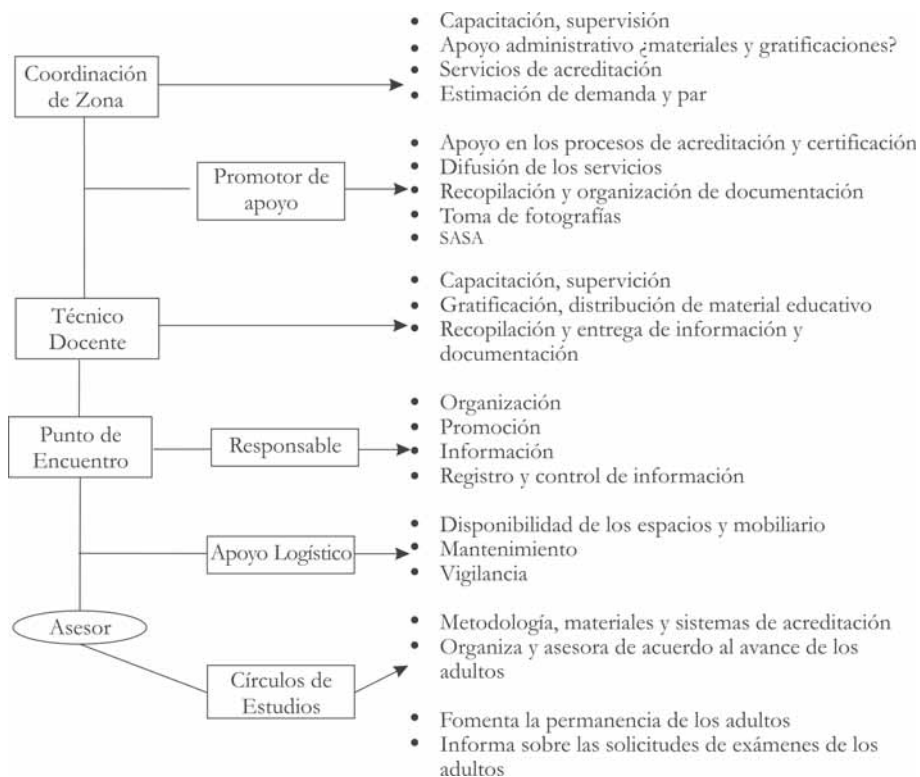
³⁶ Del personal de campo únicamente los coordinadores de zona y los técnicos docentes tienen relaciones contractuales con el INEA; los otros son personal solidario que recibe un estímulo económico que depende, en la actualidad, de los resultados de su trabajo.

así como dirigir y supervisar los procesos de selección, registro, incorporación y capacitación de los círculos de estudio y ahora, con la NEO, de los puntos de encuentro. Trabaja en coordinación con los técnicos docentes; cada uno de ellos es el responsable del trabajo en una microrregión, en particular del “[...] buen desempeño de las labores docentes con los adultos” (INEA, estado de México, 1997: 9). Sin embargo, en los hechos, asume multiplicidad de funciones de muy diversa índole, que le ocupan buena parte de su tiempo y que a la vez lo limitan a realizar las funciones académicas, que son las prioritarias para la generación de hechos educativos. Entre sus funciones se encuentran la planeación y programación de actividades; la promoción y concertación de servicios; el reclutamiento y la formación de los asesores; la organización de los servicios educativos; el seguimiento del proceso educativo y la evaluación de los servicios (INEA, Distrito Federal, 1996). Cabe señalar que el técnico docente, sujeto de análisis de este trabajo, es una figura que existe desde la creación del INEA pero en sus inicios se le nombraba coordinador técnico.³⁷

Para las fechas de esta investigación (1997-2000), en la Delegación B que era donde se había introducido la Nueva Estrategia de Operación del INEA, se esperaba que los técnicos docentes se vincularan con los responsables de los puntos de encuentro y que éstos últimos asumieran buena parte de las funciones administrativas que realizaban los primeros y, además, se hicieran cargo de buscar asesores y formar los grupos de estudio: de esta manera los técnicos docentes se podrían dedicar más, por una parte, a realizar el seguimiento educativo y a brindar los apoyos en este sentido y, por otra, a promover la apertura de los puntos de encuentro, es decir, a “vender la idea de abrirlos”. Esta propuesta se presenta en el esquema operativo de la coordinación de zona que se presenta a continuación.

³⁷ Cuando se creó el INEA se le llamaba coordinador técnico y, en enero de 1993, cambia su nombre al de técnico docente, de ahí que varios de los estudiantes que llevaban trabajando varios años en el INEA, al preguntarles su puesto en el cuestionario de ingreso, respondían, coordinador técnico docente. Cabe señalar que el cambio de nominación surge después de un movimiento de los trabajadores del INEA, orientado a obtener mejores condiciones laborales; a partir de éste se cambian las nominaciones, sin embargo no se da un aumento real en salario y prestaciones.

ESQUEMA OPERATIVO DE LA COORDINACIÓN DE ZONA EN 1997



FUENTE: INEA, Estado de México, Toluca, México. 1997. Documento integrado para el equipo docente de la UPN que impartió el SIPREA, p. 3.

Las adecuaciones recientes a la Nueva Estrategia de Operación reduce las funciones académicas de los técnicos docentes a la atención de las relaciones asesores/adultos y la responsabilidad de la formación de los asesores recae en el punto de encuentro. En este contexto, sus actividades se centran, por una parte, en su promoción y establecimiento, negociando la participación de diferentes sectores de la sociedad, y por otra, en atender sus requerimientos en cuanto expedientes,

materiales y exámenes. La poca o nula consideración de las funciones académicas es preocupante (INEA, 2000: 10). (Anexo VIII).

A su vez, el técnico docente se vincula con los promotores, asesores y alfabetizadores. Los primeros lo apoyan en las tareas de promoción y difusión de los servicios que ofrece el INEA; además participan en la organización de los servicios localizando la demanda potencial, consiguiendo locales, vinculando a los asesores y distribuyendo el material; también participan en la supervisión de los círculos de estudio; como se mencionó esta figura en la NEO permanece únicamente en el medio rural muy disperso³⁸ (INEA-Distrito Federal, 1996 y 2000). Los asesores tienen asignadas las funciones de organizar el trabajo en los círculos de estudio, es decir, integrarlo y registrarlo en el SASA; atender a los adultos brindándole asesorías, relacionando los contenidos con los intereses y las necesidades del grupo para asegurar su permanencia; hacer el seguimiento de la operación del servicio considerando el avance académico y la integración del círculo de estudio, y conducir al grupo a la acreditación de exámenes y promover la certificación de estudios. Por su parte, los alfabetizadores realizan las mismas funciones que los asesores en los grupos de alfabetización (INEA-Distrito Federal, 1996 e INEA-Estado de México, 1997).

Cabe señalar que la NEO también plantea la existencia de los técnicos operativos para hacerse cargo de las funciones organizativas y administrativas de las microrregiones, sin embargo en la Delegación B, en la cual se ha introducido la NEO, no se ha creado esta figura, siendo el técnico docente quien realiza dichas funciones (INEA-Estado de México, 1997: 10).

Principales políticas

Sobre este tema, lo primero a mencionar es la falta de un documento que plasme explícitamente sus políticas, por lo cual éstas se infirieron de los informes de labores de la Secretaría de Educación Pública, de algunas declaraciones del Director

³⁸ Algunos de ellos se han convertido en los responsables del punto de encuentro o en el encargado de apoyo logístico de los mismos; otros se han dedicado a ser asesores y unos más han dejado el Instituto ya sea porque no les interesan dichas funciones o porque no coinciden con el enfoque productivista que prevalece actualmente en el Instituto, ya que su orientación era de carácter social.

General en turno y de los programas que ha impulsado el INEA en los últimos cuatro años.

En documentos oficiales el Gobierno Federal ha planteado que la educación de las personas jóvenes y adultas es una política del sector educativo al mencionar que “Ofrecer mejores oportunidades de educación a la población adulta que no cursó o no concluyó su educación básica representa una de las tareas educativas más importantes del Estado Mexicano” (SEP, 1997: 87); sin embargo, en los hechos esto se contradice al otorgarle un lugar marginal dentro de los servicios que integran el Sistema Educativo Nacional.

El Gobierno Mexicano espera lograr que “[...] a la vuelta del milenio [...] la población en rezago educativo haya dejado de crecer y empiece a disminuir gradualmente” y considera que los avances en la cobertura y la mayor eficiencia en los servicios de educación básica de los niños y los jóvenes favorecerán que se alcance este objetivo (SEP, 1997: 89; Carranza, 1997: 11). Además, establece una política global para este campo educativo que consiste en ofrecer una oferta adecuada a las necesidades y expectativas de aprendizaje de los distintos grupos de población objeto, la cual implica la flexibilización de las oportunidades de aprendizaje (SEP, 1997: 90; 1999: 235).

Para analizar de manera más integral las políticas que ha impulsado el INEA, éstas se presentan haciendo referencia a algunos de los componentes del concepto de calidad educativa que propone Maura Rubio. La calidad es el resultado de los avances que se logran en los cuatro componentes que integran este concepto, que son: la relevancia o pertinencia que hace referencia a la medida en que el programa responde a las características y necesidades de la población y de la sociedad a la cual se dirige; la equidad, que alude a la medida en que la educación logra ofrecer las mismas oportunidades de acceso, permanencia y egreso a grupos sociales distintos; la eficiencia, que es el resultado de la relación entre los costos del programa y el logro de los objetivos que se propone alcanzar; y la eficacia, que se refiere a la medida en que el programa consigue los objetivos que se propone alcanzar (Rubio, 1998:1).

Estos componentes guardan una vinculación estrecha, al igual que algunas de las políticas que impulsa el INEA, ya que éstas se orientan a avanzar en uno o más de los aspectos que confluyen al logro de la calidad educativa, por lo cual se mencionarán con el que están más relacionados. Para llevar a cabo estas políticas

el INEA ha impulsado algunos programas o acciones en todo el país, aunque su concreción ha sido de manera diferenciada en las entidades, dependiendo de las características de cada una, así como de las dinámicas de las delegaciones del Instituto. Se comentarán con mayor profundidad aquellos programas que están más relacionados con los técnicos docentes y los asesores, y sus procesos de formación y capacitación; es decir, no se pretende hacer un análisis de las políticas ni de los avances y resultados que se van teniendo, sino proporcionar un marco referencial. Cuando resulte relevante, se harán algunas especificaciones en cuanto a la concreción de esos programas en las dos delegaciones del INEA que considera esta investigación.

Políticas relacionadas con la relevancia

Una primera política que se vincula con la relevancia o pertinencia de los programas orientados a la población joven y adulta es la orientación para la vida de los mismos, es decir, que “[...] encuentren conocimientos, habilidades y valores de utilidad práctica para la vida” (Carranza, 1997: 11). Esta política tiene su origen en el Programa de la Secretaría de la Defensa Nacional SEDENA-SEP-INEA que inició en octubre de 1996. Mediante este programa los jóvenes que realizan el servicio militar, y carecen o no han concluido sus estudios de educación básica, tienen la oportunidad de adelantarlos o concluirlos, y aquellos que cuentan con ese nivel educativo se capacitan para fungir como asesores de sus compañeros. Este programa incorpora, además, el estudio de una serie de temas vinculados con la etapa de vida de los jóvenes, para lo cual se elaboraron folletos y algunos materiales audiovisuales; entre los temas que se trabajan están la sexualidad, la pareja, paternidad, violencia intrafamiliar, igualdad hombre-mujer, adicciones, derechos humanos, participación social y la comunidad. Por otra parte, este programa también se orienta a ampliar la cobertura de los servicios (SEP, 1997: 9; 1999: 257).

En paralelo a la operación del Programa SEDENA-SEP-INEA se inició la construcción del Modelo de Educación para la Vida (MEV),³⁹ que permite ofrecer

³⁹ Este modelo se amplió en el sexenio actual y dio lugar al Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT).

una alternativa educativa más vinculada con las necesidades de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas. Con tal objetivo, se realizó la investigación Saberes de los Mexicanos y la revisión de los fundamentos conceptuales de la enseñanza aprendizaje para adultos (SEP, 1997: 90). Los contenidos del MEV consideran diferentes contextos; se parte de la reflexión de la realidad donde se desenvuelven las personas adultas para construir nuevos conocimientos, a fin de que la oferta educativa despierte su interés y se vincule estrechamente con su vida cotidiana.

Mediante este modelo se busca que los adultos satisfagan necesidades básicas de aprendizaje tales como la lengua, la expresión y el cálculo que permiten el desarrollo de capacidades y son la base de apoyo para una acción consciente y la toma de decisiones, además de conformar un sustento para aprendizajes posteriores. También se orienta a la adquisición y mejoramiento de competencias y habilidades genéricas o superiores tales como la comprensión, el razonamiento, la comunicación, la solución de problemas y la participación activa que son fundamentos para su superación personal y para la convivencia pacífica. De igual manera incluye el desarrollo de competencias específicas para agregar valor a su desempeño personal y ampliar sus posibilidades para mejorar su calidad de vida. Finalmente, en este modelo se entrelazan diversas intencionalidades educativas que promuevan principios fundamentales para el ser humano. Así se considera el derecho a la educación; la responsabilidad sobre su propia vida encauzada en una visión de futuro; el sentido de pertenencia local, regional y nacional; la valoración de la identidad y de la diversidad cultural y el enfoque de género (SEP, 1999: 255; Castro Luz María, 1999).

Para dar flexibilidad, esta propuesta está conformada en una estructura modular que permite a las personas adultas transitar por diferentes rutas educativas, de acuerdo con sus preferencias; de esta manera existe una serie de módulos básicos con carácter obligatorio y otros diversificados entre los cuales los adultos seleccionan algunos de ellos; también incluye módulos alternativos que pueden sustituir alguno de los básicos. Para el año 2000 se había concluido el modelo en lo que respecta al nivel inicial y al intermedio que corresponde a la primaria, se había diseñado la propuesta para el nivel avanzado y se habían desarrollado algunos módulos que corresponden a la secundaria. Para conocer la estructura y contenidos de este modelo y poder compararlo con los anteriores, se sugiere consultar el anexo VII.

Otras características del modelo son que privilegia el aprendizaje sobre la enseñanza; reconoce los saberes y experiencias de las personas jóvenes y adultas; propicia la aplicación de lo aprendido en lo personal, familiar, laboral y social; favorece la continuidad educativa; posibilita el reconocimiento de módulos a través de constancias y permite certificar la educación primaria y secundaria (Castro, 1999).

A principios del año 2000 se inició su implantación en el Estado de Aguascalientes, y posteriormente en los estados de Jalisco, Yucatán, Nuevo León, Tamaulipas y Chihuahua; a lo largo de este proceso se fueron realizando algunas adecuaciones al MEV. Para el 2004 ya se había extendido en todo el país. Para el año 2003 el MEV da un mayor énfasis al trabajo convirtiéndose en el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) (anexo VII).

Los avances que representa este modelo y las implicaciones que tiene llevarlo a cabo para lograr su implantación y obtener los objetivos que se propone, requiere entre otras cosas, que los agentes educativos, en particular los asesores y los técnicos docentes, reciban la capacitación necesaria de manera continua; esto es aún más urgente dados sus perfiles educativos frente a los cuales la propuesta y los materiales no bastan (este tema es motivo del siguiente capítulo).

Otras acciones que ha impulsado el INEA consisten en la reorientación de las propuestas de alfabetización destinadas a la población ñaño, tzeltal y mixteca a fin de adecuar los procesos educativos a las características específicas de estos grupos indígenas (SEP, 1997: 93).

Además, en estos últimos años, el Instituto dispone de reactivos para la evaluación en primaria y secundaria que se renuevan cada mes, “[...] mediante las cuales pueden medirse más acertadamente las habilidades y conocimientos adquiridos. Estos exámenes forman parte de un sistema integral de evaluación formativa y continua en el que se pretende inducir el aprendizaje permanente y continuo” (SEP, 1997:94). También realiza la evaluación diagnóstica⁴⁰ para reco-

⁴⁰ Antes de 1995 era una evaluación más sencilla que servía para ubicar a los adultos. A partir de 1995 se elaboraron baterías bien hechas. Eran tres exámenes: ED1-Alfabetización y primera parte de Primaria; ED2-Segunda parte de Primaria y ED3-Secundaria. Cada uno de estos exámenes constaba de 36 incisos. A partir de 1998, que se volvieron obligatorios, cada uno de los exámenes constaba de 24 reactivos, todos ellos de opción múltiple. Actualmente, el examen diagnóstico de primaria consta de 48 incisos y el de secundaria de 70; existe la opinión de que los exámenes diagnósticos actuales son más difíciles que los anteriores.

nocer los saberes previos del adulto y ubicarlo en el nivel que le corresponde, y se volvió obligatoria su aplicación a partir de junio de 1998. Todo este tema de las evaluaciones mediante exámenes integrados por baterías de opción múltiple resulta muy delicado, y lo es aún más, para evaluar lo correspondiente a la adquisición de habilidades. Se considera que se requiere un análisis y un esfuerzo serio respecto a las evaluaciones, para que no se pierda de vista la importancia de generar realmente procesos educativos en los círculos de estudio, a fin de que los certificados que emite el INEA realmente correspondan a las habilidades y a los conocimientos de los niveles educativos que certifica.

Políticas relacionadas con la equidad

Si bien uno de los propósitos orientadores del *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* es la equidad (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 12) que constituye un criterio más de la calidad educativa. Para el campo que nos ocupa se encontró un vacío en cuanto a programas orientados a lograrla, las acciones se limitan a ampliar la cobertura y favorecer la permanencia de las personas jóvenes y adultas en los procesos educativos.

Buena parte de las políticas y acciones del Instituto se orientan al logro de estos objetivos, como es el caso de la política de orientación para la vida. Al responder los programas a las características y necesidades de las personas jóvenes y adultas, éstas tendrán mayor interés en cursar y concluir su educación básica; lo mismo ocurre con las políticas orientadas a lograr una mayor eficacia de los servicios del INEA.

Se han impulsado también otros programas. Para atender a la población adulta de los grupos jornaleros migrantes se crearon los Campamentos de Educación y Recreación (CER) que ascendían a 114, en 1999. En estos campamentos se ofrecen servicios de educación básica y talleres relacionados con el consumo de alimentos y la salud; se enseñan oficios y manualidades, y se realizan actividades de promoción de la lectura y de recreación. Este servicio, en 1999 se evaluó a fin de ofrecer una propuesta más relevante para estos grupos de población (SEP, 1999:109).

En cuanto a la alfabetización, para ampliar la cobertura de estos programas “[...] se están diseñando estrategias que permitan asociar este servicio educativo con otras propuestas de carácter integral y dirigidas a combatir la pobreza en el país”, para lo cual se promueven acuerdos con el DIF y con el PROGRESA a fin de realizar acciones conjuntas. En 1998, se puso en marcha un plan emergente de alfabetización en estados donde se registran elevados índices de analfabetismo como Guanajuato, Guerrero, México, Michoacán, Oaxaca y Tabasco (SEP, 1999: 53).

También se diseñó un programa para proporcionar los textos de secundaria a los adultos inscritos en los círculos de estudio de las zonas con mayor rezago, a fin de estimular a las personas más pobres, que no pueden adquirir los textos, a que emprendan y concluyan sus estudios de secundaria. Estas personas tienen que reintegrarlos una vez que terminen de utilizarlos (SEP, 1997: 94). Como los libros de la Secundaria Abierta (SECAB) no estaban actualizados, y además casi no había ejemplares, se continuó este programa proporcionando las guías de secundaria que se elaboraron para el programa SEDENA-SEP-INEA.

Para aumentar las metas de las diferentes figuras y las del INEA en su conjunto, se han impulsado “campañas de certificación” en colaboración con las autoridades locales; estas campañas han respondido a un doble objetivo: por una parte, lograr que mayor número de adultos certifique la primaria o la secundaria, y por otra, ser el medio para que los adultos que no logran certificar cierto nivel educativo, se incorporen a los círculos de estudio. El procedimiento es sencillo; las campañas se promueven mediante mantas, volantes y equipo de sonido en ciertas localidades, en ocasiones también mediante visitas domiciliarias; se establecen ciertos días y lugares para que las personas interesadas presenten el examen diagnóstico, y según el resultado del mismo, se les entrega su certificado o se les motiva para que se incorporen en un círculo de estudio.

Las campañas de certificación han sido muy cuestionadas, en particular por muchos técnicos docentes, quienes la mayoría de las veces las realizan bajo presión; sus desacuerdos al respecto son que no generan procesos educativos, a lo que se suma que los exámenes no garantizan, en muchos casos, los conocimientos y habilidades de los niveles educativos que avalan, lo cual lleva implícito el cuestionamiento a la manera en que está elaborada la evaluación diagnóstica y al

énfasis que pone el INEA en el cumplimiento de las metas, porque muchas veces el logro de las metas no significa que se hayan generado hechos educativos.

Ofrecer a un mayor número de personas jóvenes y adultas los servicios de educación básica era el objetivo principal de las dos delegaciones del INEA que participaron en esta investigación, sin embargo, la Delegación A se orientaba principalmente a ampliar la cobertura de secundaria porque ahí se ubicaba su demanda real, y en la primaria, a la atención de la mujer para lo cual buscaba la colaboración de la Iglesia. Por su parte, la Delegación B buscaba ampliarla en los tres niveles.

Convocar a la sociedad a participar en la educación de personas jóvenes y adultas e impulsar el trabajo interinstitucional

Desde la creación del INEA, es más, desde inicios del siglo XX, se ha planteado la importancia de la colaboración de los diferentes sectores de la sociedad en esta labor educativa, tanto en lo individual como en lo colectivo; es así como se ha convocado a las instituciones públicas y privadas, a universidades, a los sindicatos, a la Iglesia, a organizaciones sociales y a organismos civiles, entre otros. Esta colaboración ha sido de diferente índole, desde participar como asesores, prestar sus instalaciones, establecer puntos de encuentro, dar las facilidades a sus trabajadores o integrantes para que realicen sus estudios de educación básica, apoyar la difusión de estos servicios, hasta emprender proyectos de manera conjunta.

Dentro de este marco, muchos estudiantes realizan el servicio social obligatorio fungiendo como alfabetizadores y asesores, o apoyando diferentes tareas vinculadas con la educación de las personas jóvenes y adultas. Esta situación ha permitido contar con más asesores, la mayoría de ellos comprometidos, pero también ha implicado una rotación constante de los mismos, ya que el período del servicio social generalmente abarca seis meses y son pocos los que permanecen una vez que han cumplido con el requisito de titulación.

Impulsar proyectos interinstitucionales ha sido otra de sus políticas. Entre estos se encuentran el programa SEDENA-SEP-INEA; el Proyecto Habilidades Básicas, Trabajo y Búsqueda de Empleo que se orienta a la identificación y promoción de destrezas básicas laborales y se realiza en colaboración con la Secretaría

del Trabajo y Previsión Social (STPS); el Proyecto Educación Básica y Trabajo, que con el mismo propósito se realiza en coordinación de la Secretaría del Agricultura en los estados de Hidalgo, Tamaulipas y Veracruz, (SEP, 1997: 95).

De igual manera, desde hace varios años se estableció el Programa de Atención a Comunidades Mexicanas en el Extranjero mediante el cual, en los consulados mexicanos, se ofrecen servicios de educación básica a personas de origen mexicano que radican en Estados Unidos. Este programa tiene el propósito de fomentar el respeto por la cultura de origen, la autoestima y los lazos de solidaridad entre los grupos de población (SEP, 1997: 96; 1999: 258).

Por otra parte, se han realizado convenios con distintas instituciones de educación superior en el país para que impartan el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos al personal del INEA, en particular a los técnicos docentes.

Sobra decir que ambas políticas han contribuido a ampliar la cobertura de los servicios de educación básica de adultos y a brindar un mejor servicio al contar con más recursos humanos y materiales.

Políticas relacionadas con el logro de la eficiencia y eficacia

La federalización del INEA es una política que inició a finales de 1997. Consiste en la transferencia de los servicios de educación para adultos a los estados con el fin de que estos se adecúen mejor a las necesidades de la población y se obtengan resultados más positivos. Con la federalización, se acercan los procesos de toma de decisión a los lugares donde operan y se favorece la articulación de la educación de jóvenes y adultos con el sistema educativo estatal, en tanto que la normatividad técnico-pedagógica así como la de acreditación-certificación permanece en el INEA (SEP, 1997: 72; SEP 1999: 273). Para mediados de 2005, sólo faltan de formarse los institutos estatales de educación para adultos en seis entidades. Respecto a las delegaciones objeto de este estudio, la Delegación B inició su proceso de

federalización en septiembre de 1999 y la Delegación A, aún no lo había hecho; en el momento actual ninguna lo ha concluido.⁴¹

Por otra parte, el INEA ha emprendido una reforma de sus estructuras de operación con el propósito de aumentar la efectividad de los servicios que proporciona a las personas adultas (SEP, 1997: 90; 1999: 249). En este sentido, ha impulsado una serie de programas para avanzar en el cumplimiento de sus objetivos, es decir para ser más eficaz.

A finales de 1997, introdujo el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), con el propósito de dar más agilidad y eficiencia a los trámites que realiza el INEA, lo que ha repercutido en una mejora de la calidad de la información que se maneja (SEP, 1997: 91); en este sentido se podría hablar de una política de transparencia. Entre las bondades de este sistema encontramos que: los adultos tienen un registro único que facilita sus trámites, en diferentes momentos e independientemente de cambio de estado; se cuenta con datos sobre las características de las personas y su localización, tanto de usuarios como agentes educativos, lo que permite planear y mejorar los servicios; cada entidad federativa realiza directamente los procesos de registro, acreditación y seguimiento de los educandos lo cual da mayor agilidad a la prestación de los servicios, y además, le proporciona información específica de su estado; permite proporcionar a las personas jóvenes y adultas información oportuna sobre la acreditación y certificación de sus estudios. Se prevé que en un futuro, los exámenes sean corregidos por computadora como parte de los servicios que ofrece el SASA.

Se ha logrado “[...] eliminar el sobrerregistro que prevalecía en la estadística del Instituto hasta hace poco tiempo. Esta es una de las razones por las cuales se ha observado una caída en la población atendida por el INEA, en los últimos años” (SEP, 1999: 253).

41 La información sobre este proceso es diverso; para finales de 2000, una fuente periodística dice que 29 de las entidades federativas habían formado a sus respectivos institutos estatales de educación para adultos, Herrera, 12 de octubre del 2000. Para abril de 2005, una autoridad del INEA informó que los estados de México y Guerrero se encontraban en proceso de constituir su Instituto Estatal y los de Tlaxcala, Guanajuato, Michoacán, Nuevo León y el Distrito Federal, aún no habían iniciado dicho proceso. Para mediados del mismo año, otra autoridad de dicho Instituto planteó que faltaban de formarse en Baja California, Michoacán, Estado de México, Distrito Federal, Nuevo León y Querétaro.

La Nueva Estrategia de Operación (NEO) se impulsó para avanzar en la respuesta a problemas centrales del INEA al “[...] modificarse algunos de los factores que inciden en la calidad de los servicios” (SEP, 1999: 251); ésta se ha introducido de manera diferenciada en los estados del país, ya que existe cierta flexibilidad para llevarse a cabo de acuerdo con las características de cada entidad. En 1998 ya operaba en 11 Delegaciones del INEA, entre las que se ubicaba la Delegación B, que introdujo esta estrategia en 1997, mientras que en la Delegación A inició a partir del año 2000, una vez introducido totalmente el SASA.

La NEO incluye cinco elementos centrales: 1) la retención de los adultos, dentro del cual el Modelo de Educación para la Vida constituye un componente clave ya que se orienta a proporcionar contenidos relevantes para los diversos grupos de adultos. 2) La atención, que sea cómoda, cálida y se trate dignamente a los adultos, para lograrlo se proponen los puntos de encuentro (PE). 3) Una amplísima campaña de difusión para que todas las personas sepan a donde acudir para participar como asesor o para recibir su educación. 4) La movilización, es decir la participación y el compromiso de los gobiernos estatales y municipales, la Secretaría de Educación Pública en su conjunto, las universidades, las cúpulas empresariales y las organizaciones sociales. 5) Un nuevo esquema para la gratificación a los asesores y otras figuras del INEA en función de los resultados que obtengan (Soriano, 1998: 11).

Dos de los elementos centrales que influyen directamente en la práctica de los técnicos docentes son la creación de los puntos de encuentro y el pago por productividad. Respecto al primero, con la NEO se dan cambios en la coordinación de zona en cuanto a su organización y funcionamiento; de igual manera se propone que los círculos de estudio se vayan transformando en PE o se integren a alguno de ellos. El punto de encuentro es “[...] el lugar en donde se reúnen los adultos y los educandos; en el Punto de Encuentro el adulto deberá recibir un servicio integral, ahí deberá recibir todos los servicios, todos los materiales que se requieren para su educación [...] podrá ser una escuela, una iglesia, un centro ejidal, cualquier lugar de reunión [...]” (Soriano 1998: 12). “De este modo, los adultos y sus asesores no se desplazan a lugares distantes y poco apropiados para el cumplimiento de estas tareas” (SEP, 1999: 251) (anexo VIII).

En los hechos los puntos de encuentro se concretan de diferentes maneras. En la Delegación B existen tres tipos de puntos de encuentro, integrados de la

siguiente forma: a) la oficina administrativa y los grupos de estudio en el mismo inmueble; b) la oficina administrativa y algunos grupos de estudio en el mismo inmueble, y otros grupos en los alrededores, y c) la oficina de informes, recepción de documentos e integración de expedientes en un inmueble, y todos los grupos de estudio en sus alrededores.

Cuando se abre un PE se presenta una solicitud de registro en donde se anota el nombre del responsable, el del encargado de apoyo logístico, y los de los asesores que pertenecen al mismo se entrega copia del acta de nacimiento de cada uno de ellos; esta información se captura en el SASA. Todos los asesores que tiene el INEA se tienen que reportar en algún punto de encuentro porque a través de ellos se les paga. El técnico docente es el vínculo entre la coordinación de zona y los puntos de encuentro. Las adecuaciones actuales a la Nueva Estrategia de Operación, reduce las funciones académicas de los técnicos docentes a la atención de las relaciones asesores-adultos y la responsabilidad de la formación de los asesores recae en el punto de encuentro. Sus actividades se centran en la promoción y establecimiento de estos centros⁴² y en atender los requerimientos de expedientes, materiales y exámenes. La prioridad que otorgan a las funciones administrativas radica en que la responsabilidad del cumplimiento de las metas sigue recayendo en ellos. Se consideran poco las funciones académicas. (anexo VIII).

Por tal razón, en la Delegación B existe la inquietud de ver si en este proceso de implantación de la NEO, algún técnico docente de cada coordinación de zona se aboca principalmente a la formación de asesores y otras funciones académicas, fundamentales; en particular el Modelo de Educación para la Vida (MEV) es muy pedagógico y el seguimiento que plantea se centra en aspectos educativos y no administrativos, de ahí que si no se atiende la formación de los asesores, que es elemento clave del mismo MEV, se corre el riesgo de que el nuevo modelo no funcione.

Otro elemento de la NEO es el Pago por Productividad (PP); consiste en un estímulo que se otorga conforme a la participación que tengan en la educación de adultos, diferentes figuras del INEA; es decir, reciben gratificaciones de acuer-

⁴² Al respecto el Delegado A comentó “ahora su actividad está más centrada en negociar y vender la idea de abrir puntos de encuentro”.

do a los resultados que obtienen. En los puntos de encuentro, los alfabetizadores reciben un estímulo económico por cada adulto que se registra y presenta su examen diagnóstico, así como por cada evaluación que va presentando hasta concluir el proceso de alfabetización; los alfabetizadores que trabajan con población monolingüe reciben el doble de gratificación. A los asesores se les otorga de acuerdo al número de módulos que aprueban y de certificados que obtienen los adultos que asesora; además reciben una gratificación adicional por cada módulo que aprueba el adulto con calificación de 8 o más, a fin de “elevar la calidad”; con base en esos resultados, el responsable del punto de encuentro y el de apoyo logístico también reciben cierta cantidad considerando el total que reportaron en conjunto los alfabetizadores y asesores adscritos; además, reciben cierta cantidad por cada estudiante que registran, una vez que éste ha presentado su examen diagnóstico (anexo VIII). En el sistema tradicional, las retribuciones al personal voluntario se asociaban con el número de personas atendidas y no con los resultados que se obtenían (SEP, 1999: 249).

En la Delegación B, también los técnicos docentes obtienen un mes de sueldo si logran el 100% de su meta anual; el coordinador de zona, también lo recibe, si el promedio de los exámenes presentados en su coordinación es arriba de nueve. A los responsables de certificación igualmente se les otorga un mes de salario si los certificados fueron entregados en menos de 35 días y si cubrió su meta la coordinación a la cual pertenece. Sin embargo es muy difícil cubrir los requisitos para recibir estos estímulos, por lo que en los hechos no se obtienen.

Estos pagos los realiza una asociación civil creada en cada uno de los estados desde los inicios del INEA, bajo diferentes nombres; en el Estado de México se llama Patronato para el Fomento Educativo y en el Distrito Federal Promoción Educativa para Adultos en el Distrito Federal.

El esquema de puntos de encuentro y el pago por productividad va teniendo algunos resultados, positivos y negativos, según lo reportan las autoridades, el personal de las delegaciones que participó en este estudio y el último Informe de Labores de SEP. Se ha elevado el perfil profesional de los asesores y éste es ahora más adecuado al tipo de funciones que desarrollan, lo cual se traduce en una mejor atención a las personas adultas; hecho que se refleja en el crecimiento del número de personas que terminan sus estudios. Las 11 entidades federativas que aplicaron esta fórmula operativa, concentran el 59% de los certificados emitidos

de primaria y secundaria, en 1998 (SEP, 1999: 251). Además, muchos asesores han logrado incrementar el monto de su gratificación mensual a más de dos mil pesos, lo que mantiene su interés y permanencia en esta labor, independientemente de que su actuar se fundamente en un interés económico o social; también muchos de ellos dedican tiempo extra a esta tarea.

Como contraparte, comentó un coordinador regional del INEA a finales de 1999, que muchos asesores entusiastas, que mantienen activos e interesados a sus estudiantes aunque no certifiquen, se están yendo —se les nombra “poco eficaces”—. Tal pareciera que asesores con menor escolaridad tienen menores resultados en cuanto metas, aunque muchos técnicos docentes comentaban que tenían excelentes asesores con poca escolaridad. Además, antes, el INEA también cumplía el papel social de ocupar a gente poco capacitada, que ahora está dejando de lado. Otro inconveniente de la NEO es que el enfoque es principalmente productivista, y descuida la perspectiva social y humana del trabajo educativo con las personas jóvenes y adultas. Al respecto algunos técnicos mencionaron que se sentían como “máquinas de certificados” más que educadores, y otros más, como “vendedores de servicios educativos”.

En relación con el punto anterior, vale la pena hacer algunos comentarios sobre la manera en que se miden y valoran los resultados del trabajo que realiza el INEA en su conjunto así como las diferentes figuras que participan en esta tarea, la cual, en el fondo, está representando políticas y visiones de la educación de personas jóvenes y adultas.

Como se mencionó en líneas anteriores, y se ampliará en los siguientes dos capítulos en cuanto a sus implicaciones, el resultado del trabajo de los técnicos docentes se mide en función de metas relacionados con los adultos incorporados al servicio, y principalmente por los que presentan y acreditan sus exámenes, y obtienen sus certificados, así como con la apertura de círculos de estudio o puntos de encuentro; en una delegación también se considera el número de asesores capacitados. Otros criterios para evaluar su trabajo, son el funcionamiento y desempeño de los puntos de encuentro así como los índices de reprobación. A estos últimos se les presta atención; se han elaborado algunos folletos sobre aquellos módulos y temas que presentan los mayores índices de reprobación, a fin de apoyar a los asesores, también, se identifica a los asesores cuyos grupos presentan esas tendencias para brindarles apoyo o reubicarlos.

Dentro de la evaluación del trabajo de las diferentes delegaciones y de éstas en su conjunto, el cumplimiento de las metas es trascendental. Si bien cada una de ellas define en primera instancia sus propias metas⁴³ considerando la demanda potencial y sus recursos, éstas se negocian con la Dirección de Planeación del INEA, instancia que en ocasiones presiona para que se eleven aún más de lo que las delegaciones plantearon; siempre piden que se eleve el porcentaje respecto al del año anterior. Por otra parte, el cumplimiento de las metas influye en poder ejercer el presupuesto que tienen asignado en algunas partidas, y de igual manera, dependiendo de las metas que tienen programadas, es el presupuesto que se les otorga. Los Delegados decían que esta situación se repetía en la relación que se establece entre el INEA y la Secretaría de Hacienda, que es la que define en última instancia el presupuesto del Instituto.⁴⁴

En síntesis, existe una presión, en los diferentes niveles del INEA, por el cumplimiento de las metas cuantitativas, ya que constituye el criterio más importante de evaluación del trabajo. De ahí que este criterio está presente en toda la vida institucional, con consecuencias muy serias en cuanto a los aspectos académicos de los procesos educativos con las personas jóvenes y adultas, es decir, todos aquellos que se orientan y fortalecen la generación de hechos educativos, sobre los cuales se profundizará en los siguientes capítulos.

La formación de los educadores y educadoras: una política ausente

Aun cuando la *Ley General de Educación* establece la creación del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros, y en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* se plantea la necesidad de la formación de los educadores de personas jóvenes y adultas, que también ha

43 En las delegaciones que participaron en este estudio, desde hace dos años, el personal de cada coordinación define sus metas, considerando las características (demanda potencial para los diferentes niveles, recursos humanos, etc. de las microrregiones; con esta información la Delegación integra el Plan Operativo Anual de la misma. El INEA presiona para que cumplan las metas que se plantearon, se puede negociar si las metas en global se cumplieron, aunque no correspondan a las que habían especificado para cada nivel educativo.

44 Información proporcionada por los Delegados A y B.

sido reiterada en diversos foros nacionales e internacionales así como por especialistas en este campo educativo, en nuestro país no se ha concretado una política que se traduzca en líneas específicas de acción, articuladas en un programa, bajo compromisos institucionales y con suficiente presupuesto.

El INEA, a lo largo de su historia, ha realizado la capacitación de sus agentes educativos con diversas orientaciones y modalidades. En el periodo del licenciado Fernando Pérez Correa, que concluyó en 1993, las Jornadas constituían la estrategia de formación para el ámbito nacional; consistían en la concentración de miles de promotores y asesores, para algunos temas de formación, definidos por las oficinas centrales, e implicaban muchos recursos financieros. En las Jornadas se obtenía información sobre los perfiles del personal del Instituto, que hasta finales del sexenio pasado, era la única disponible con relación al país en su conjunto. Los recursos de formación se utilizaron además para la publicación de los folletos “Para Aprender Más”. Las jornadas también cumplían un objetivo político, en éstas “se manifestaba la fuerza política del Director del INEA ya que mostraba ante los gobernadores su poder, y además, significaban votos para el PRI”.⁴⁵ En ese período, en 1990, se creó la Dirección de Formación en el Instituto, hecho que fortaleció las acciones de capacitación ya que anteriormente estaban diluidas en las diferentes instancias de la estructura.

Durante la gestión del Ingeniero Filiberto Cepeda Tijerina (1993-1994), se impulsó la desconcentración de los servicios de capacitación; cada delegación diseñaba sus propios proyectos, y por lo mismo, hubo pocas actividades de formación impulsadas desde el centro. En paralelo, se dirigieron los esfuerzos hacia el diseño de una propuesta de formación integral, para los técnicos docentes del Instituto, que se concretó en el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos, cuya prueba piloto inició en 1995, y para el año 2000 se había impartido en 28 entidades del país. También el SIPREA recibió el apoyo del Ingeniero Javier López Moreno, quien fungió como Director General del INEA de 1994 a 1995.

En los inicios de la gestión del Ingeniero José Antonio Carranza, se elaboró el Programa del INEA 1996-2000; en este documento se plasma el interés por impulsar la desconcentración del proceso formativo “[...] instrumentando a la

⁴⁵ Mencionado por una persona que trabajaba en la Dirección de Formación.

vez procedimientos didácticos que contribuyan a que el personal adquiera elementos teóricos, prácticos, reflexivos y metodológicos para realizar con eficacia su quehacer educativo, y para contribuir paralelamente a su desarrollo personal y profesional” (INEA, 1996: 43). Con objeto de darle cumplimiento, las oficinas centrales del INEA, a través de la Subdirección de Formación, adscrita a la Dirección de Operación, impulsó en los últimos años del siglo pasado, dos programas que se fueron introduciendo paulatinamente en el país:

El Programa de Formación a Distancia, inició su etapa experimental en mayo de 1999 y continua hasta el 2005; se dirige al personal que labora en los Departamentos Estatales de Servicios Educativos y al de las Coordinaciones de Zona. Sus objetivos son brindar formación por medio del correo electrónico, propiciando el intercambio de contenidos temáticos, experiencias y enfoques entre los participantes para contribuir a la actualización permanente de los destinatarios, a fin de generar nuevos aprendizajes que puedan insertarse en sus actividades diarias (INEA, 1999: 2).

Incluye el estudio de un tema cada mes, que se envía por correo, acompañado de una síntesis y una propuesta didáctica para facilitar el análisis y el intercambio de ideas; contempla la realización de dos sesiones durante el mes, una presencial entre el personal de la delegación del INEA, y otra, con alguna delegación a través del correo electrónico, que actualmente se hace mediante un foro de discusión. Se considera un programa de autoformación, porque las personas lo estudian libremente y no es objeto de ninguna acreditación, de ahí que la participación es variada, a lo largo del país, dependiendo del interés y de la intensidad del trabajo en el INEA.

Si bien los objetivos y los temas⁴⁶ que se proponen se inscriben más dentro de una perspectiva de formación, porque abordan aspectos generales de la educación, de la educación de adultos, y otros de carácter instrumental, se requiere hacer un seguimiento del programa a fin de valorar sus alcances y límites, la articulación de los temas, la concreción de la metodología propuesta y la participación real del personal del INEA en relación con los resultados del proceso.

⁴⁶ Entre sus contenidos se encuentran pensadores de la educación; los retos educativos para el siglo XXI; la nueva estrategia de operación; significado y alcances de la educación a distancia para la educación de adultos; dinámica de grupos; la educación permanente y la preparación del personal docente; la planeación didáctica de la formación, y los saberes de la vida. Véase INEA, 1999, p. 5.

El Programa de Educación Permanente, inició en mayo del 2000. El documento no plantea explícitamente sus objetivos, pero se pueden derivar de sus apartados, donde lo central es “reorientar el desempeño operativo del técnico docente hacia una visión estratégica de su labor” (INEA-Subdirección de Formación, 2000a: 7) y sus resultados se deberán reflejar en los logros de los técnicos docentes (*idem.*, p. 10), por lo cual sus contenidos tienen más un carácter instrumental relacionado con las funciones operativas de los técnicos docentes, como lo muestra el Cuadro 1. Por otra parte, este programa está vinculado a un plan de estímulos económicos, en función de los logros –certificados de primaria y secundaria más las personas alfabetizadas– del técnico docente, a fin de sentar las bases para establecer “un plan de carrera que se oriente hacia la profesionalización del técnico docente” (INEA, 2000a: 8).

Otras características del programa son la creación de equipos multiplicadores en cada delegación quienes impartirán al personal de la misma, los cursos que les brinda un grupo de expertos contratados por el INEA; se calcula un programa, por lo menos de cuatro años, para lograr que los técnicos docentes desarrollen las competencias que requieren, en este marco cada uno de los cursos tiene una duración de 16 horas. Para recibir el estímulo por la formación permanente se requiere haber cumplido con el indicador de desempeño anual que les corresponde y participar en todos los cursos programados para ese año (*idem.*, p. 11). Surge aquí la interrogante sobre los motivos que condujeron a contratar un equipo externo al INEA para desarrollar este programa, siendo que la Subdirección de Formación de Oficinas Centrales cuenta con personal que tiene experiencia y conocimientos sobre este campo educativo, que ha acumulado mediante los años que lleva trabajando en el INEA. Este programa se suspendió a finales del año 2000 porque era muy costoso y por el cambio de autoridades del Instituto.⁴⁷

⁴⁷ En el epílogo se mencionan las acciones de formación emprendidas del 2001 al 2004.

CUADRO 1
PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS TÉCNICOS DOCENTES

INDUCCIÓN	. ABC del INEA . Bases para el trabajo del técnico docente		
CONTENIDO	AÑOS		
	1	2	3
· Taller nacional para la formación de los equipos estatales de multiplicadores	(1)		
· Confianza, motivación y autoestima	(1)	(1)	
· Estudios de mercado en el área educativa		(1)	(1)
· Comunicación eficiente en forma oral y escrita	(1)	(1)	(1)
· Vender y negociar		(1)	(1)
· Cultura de servicio, calidad y atención al cliente.		(1)	(1)
· Seguimiento y evaluación		(1)	(1)
· Estrategia y visión del futuro			(1)
· Métodos de planeación			
· Teoría y práctica de la educación de adultos			
· Habilidades gerenciales			
· Liderazgo			
Total	3	6	6

FUENTE: INEA-Sudirección de Formación. Formación Permanente de Técnicos Docentes. México, Mayo del 2000. p. 9.

NOTA: Este programa de formación estaba programado para llevarse a cabo durante tres años, a partir de mayo de 2000. En el cuadro, las columnas correspondientes a cada año, indican los cursos que se impartirán durante el mismo, y en el renglón del total se hace referencia al total de cursos que se plantea desarrollar en cada uno de los años. Como se puede apreciar, hay cuatro cursos que aún no están programados.

Es así que el INEA ha jugado un papel relevante para la capacitación de su personal sobre este campo educativo, en particular sobre los programas que ofrece y los aspectos operativos de los mismos (anexo IX); pero también ha sido limitado, debido al reducido número de cursos con relación al de su personal de

campo, y su duración y orientación que prioriza los aspectos instrumentales. Esta situación se vuelve aún más grave, al considerar los perfiles de formación de sus agentes educativos. Constituyen excepciones el SIPREA y el Programa de Formación a Distancia, aunque falta un análisis sobre los resultados de este último.

El limitado desarrollo de la formación y la capacitación en el Instituto guarda una relación estrecha con el precario presupuesto que se asigna a esta tarea. El INEA en su conjunto destinó en 1999, 2.93% de su presupuesto a la capacitación de su personal; este porcentaje ha tenido alzas y bajas en los últimos cuatro años.⁴⁸ En ese año, tres de las direcciones del INEA a nivel central, la de Operación, la Académica y la de Sistemas, destinaron un gran porcentaje de su presupuesto a la capacitación debido a cambios en el INEA como son el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), los Puntos de Encuentro vinculados al Pago por Productividad, y el Modelo de Educación para la Vida.

En el nivel estatal, por ejemplo, la Delegación A contaba con la cantidad de 17 pesos por día para la capacitación de cada técnico docente y se contemplaba una semana para realizarla, y para cada uno de los asesores, la cantidad disminuía a 3.50 pesos por día. Para llevar a cabo eventos de capacitación tenía que solicitar recursos adicionales a Oficinas Centrales, los cuales generalmente le autorizaban. Por su parte, la Delegación B comentó que entre 3 y 4% de su presupuesto anual se destinaba a la capacitación del personal. Ambos Delegados coincidieron en que esas sumas eran totalmente insuficientes para realizarla.

Cabe señalar que los dos delegados consideraban fundamental proporcionar capacitación permanente a todo su personal, y no sólo a los agentes educativos. El Delegado A opinaba que no se podía ser empírico, que al conocer más, las personas mejoraban su trabajo y a ellos mismos; por su parte, el Delegado B, planteaba que mediante ésta se proporcionaba a los educadores ideas educativas, instrumentos y motivación, lo cual aseguraba mayor calidad en el trabajo y responsabilidad.

Para completar la visión que tenían de la formación, se les preguntó sobre sus perspectivas para continuar la formación de sus técnicos docentes, dado que

⁴⁸ El porcentaje del INEA destinado a la capacitación de su personal presenta cambios en su tendencia; se desconoce la causa de la misma; para 1996 constituía el 1.85% de su presupuesto total, en 1997 descendió al 1.23%, para 1998 presenta un aumento al ascender al 2.99% y nuevamente cae en 1999 a 2.93%. INEA, 1999.

personal de ambas delegaciones habían participado en el SIPREA. Al Delegado A le interesaba que su personal, tanto administrativo como educativo participara en el SIPREA, siempre y cuando en este programa se incorporaran aspectos de la Nueva Estrategia de Operación y del Modelo de Educación para la Vida, aunque más bien, se inclinaba a brindar capacitación puntual relacionada con los problemas que fueran surgiendo con la introducción de los dos programas arriba mencionados. En tanto el Delegado B estaba muy interesado en que todo su personal, en particular los técnicos docentes, tuvieran acceso a programas de formación como el SIPREA, y para tal efecto, esperaban realizar algún convenio con la UPN y que concluyera el proceso de federalización para negociar una partida más amplia para esta tarea. Como se puede apreciar, en el fondo las visiones difieren, mientras uno se inclina principalmente por la capacitación puntual, el otro considera que es muy importante impulsar una formación más amplia, y fue este último quien gestionó que se formara una generación más de estudiantes de su delegación.

Sin embargo, para que ambos delegados puedan realizar esos planteamientos, se requiere que tanto la SEP como el INEA en su conjunto, den mayor importancia a la formación de los educadores de personas jóvenes y adultas, debido a que la información de que se dispone, da cuenta de lo contrario. El último Informe de la SEP (1998-1999) menciona la capacitación especializada y permanente como una de las medidas que contribuirán a elevar la eficiencia de los cursos de alfabetización (SEP, 1999: 53) pero en sus páginas subsecuentes no hace ninguna otra alusión al tema, por lo que surge la pregunta sobre la prioridad que le ha otorgado, el mismo INEA y la SEP en su conjunto, a la formación de sus agentes educativos sobre el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas; que involucre aspectos relacionados con la investigación, la psicopedagogía y los grupos destinatarios, la cual es fundamental para generar hechos educativos, objetivo último del Instituto.

Al respecto llama la atención, que aún cuando el INEA había impulsado el SIPREA en la mayoría de las entidades del país, en el Informe de la SEP correspondiente no se hace ninguna alusión a este programa.

Para esas mismas fechas, preocupa que la formación y capacitación de los asesores, en la Nueva Estrategia de Operación, se asigna al punto de encuentro, a personal que colabora con el INEA. Este hecho plantea la interrogante sobre los

conocimientos sobre educación de jóvenes y adultos que tienen las figuras responsables. Por otra parte, no se establece ninguna relación explícita de los técnicos docentes y los coordinadores de zona durante esta tarea (INEA, 2000: 9). La capacitación para la introducción del Modelo de Educación para la Vida ha estado a cargo del personal de la Dirección Académica; en su inicio se desplazaron a los estados que lo iban implantando.

Surgimiento y desarrollo del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos

En el contexto mencionado en los apartados anteriores, caracterizado por la poca prioridad que otorga el Estado y el INEA a la formación de educadores de adultos, surge el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), programa integral de formación que se imparte en la mayoría de las entidades del país y adquiere algunos rasgos particulares durante su desarrollo en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional.

Surgimiento de una propuesta más integral: el SIPREA

El diseño de este programa se inició en 1994, durante la gestión del ingeniero Cepeda Tijerina, quien junto con la directora de formación entrante, decide brindar formación a los técnicos docentes que rebasara el nivel instrumental, debido a la necesidad de brindarles formación educativa más sistemática, prolongada y variada que permitiera la realimentación, todo ello a fin de lograr mejores resultados. Una de las personas que tuvieron una participación muy relevante en el diseño e inicio de la operación del SIPREA, expresó “Nace por una coyuntura política y muere por lo mismo”.

La Subdirectora de Diseño Curricular presentó a la nueva Directora de Formación un proyecto que anteriormente había sido rechazado, en el cual hacía el replanteamiento de la formación en el sentido arriba mencionado. Una vez revisado y enriquecido por la directora, el proyecto fue asignado a esa subdirección; existía el interés de realizar un diseño participativo por lo cual se

convocó a la Reunión Nacional de Jefes de Formación que tuvo lugar en Veracruz, en marzo de 1994. Durante este evento se realizó un diagnóstico participativo mediante un taller: se identificaron las actividades que desarrollaban las diferentes figuras del Instituto y las que requerían realizar, así como los conocimientos que necesitaban para llevarlas a cabo. Los planteamientos surgidos y los perfiles de los técnicos docentes en los que se incluían las debilidades técnico-pedagógicas que tenían para el desempeño de sus funciones (INEA, 1995: 20) fueron considerados en la elaboración del mapa curricular del SIPREA al igual el contenido de la tesina Propuesta para la Formación de Educadores de Adultos en el Ámbito Operativo del INEA que la subdirectora había realizado ese mismo año para obtener el diploma de la Especialización en Formación de Educadores de Adultos, en la Universidad Pedagógica Nacional. Por su parte, la directora propuso que la escritura fuera modular y con ejes de formación.⁴⁹ Una vez elaborado el prediseño del plan de estudios del diplomado, se presentó en las reuniones de expertos en educación que se realizaron en Aguascalientes, Baja California Sur, Chiapas, Michoacán, Jalisco, Estado de México y Tlaxcala, a fin de ser discutido, enriquecido y validado.

A finales de 1994 ocupó la Dirección General del INEA, el licenciado Javier López Moreno, quien después de conocer el proyecto del diplomado le indicó a la Directora de Formación que lo diera a conocer a las diferentes direcciones del INEA. Durante la presentación a los directores surgió el cuestionamiento de que una vez formados los técnicos docentes se irían del INEA, entonces, ¿qué sentido tenía invertir en su formación?, a lo que se respondió que de todas maneras los técnicos docentes trabajarían para el país, por lo que no habría pérdidas. También algunos de los asesores de la SEP habían estado presentes en las juntas donde se había hablado del SIPREA. El Director Administrativo se hizo cargo de las gestiones administrativas con los estados.

El procedimiento para ofrecer este servicio consistía en que cada delegación, apoyada por la Dirección de Formación, seleccionaba a la institución supe-

⁴⁹ La Directora tenía mucho interés en incluir un módulo sobre desarrollo humano, lo cual no fue posible por falta de personas que lo pudieran trabajar.

rior de su entidad y le proponía que impartiera el diplomado a su personal; para formalizar esta situación, se realizaba un acuerdo de colaboración entre ambas instituciones, y se solicitaban los fondos para cubrir los gastos del SIPREA a las Oficinas Centrales del INEA, quien las cubría utilizando los recursos económicos que le otorga la Secretaría de Hacienda a través de la Secretaría de Educación Pública. A cada estado se le otorgaba diferente cantidad para impulsar el SIPREA; en algunos casos se consideraban gastos de transporte y viáticos de los técnicos docentes, además del pago a las universidades.

Meses antes, las otras subdirecciones de la Dirección de Formación se habían sumado al proyecto con entusiasmo y disposición para el trabajo; fue así como en 1995 se inició la prueba piloto del SIPREA en los estados de Coahuila, Chiapas, Durango, Guanajuato, Michoacán, Morelos, Puebla, San Luis Potosí, Sonora y Tlaxcala. Se formó a 367 personas utilizando materiales en fotocopias.

Nuevamente al término de 1995, se cambió al Director General del INEA; ocupó el puesto el Ing. José Antonio Carranza, quien apoyó el proyecto, cubriendo los gastos que implicaba y los costos de la impresión del documento rector, las guías didácticas para cada uno de los cinco módulos y cuatro antologías.

La nueva gestión introdujo cambios en la estructura, entre ellos, la Dirección de Formación disminuyó su rango al de subdirección, actualmente está adscrita a la Dirección de Operación; la Subdirección de Formación quedó a cargo de una persona que llevaba trabajando varios años en la Dirección de Formación. La disminución de rango es indicador de la importancia que le dió esta administración a la formación del personal del INEA.

Las personas que participaron en el SIPREA durante la etapa de diseño y prueba piloto, mencionaron entre las principales dificultades internas que enfrentaron, la inercia de trabajo de algunas personas que integraban la Dirección de Formación; la falta de interés de los delegados del INEA por formar a sus técnicos docentes, dar seguimiento y apoyar realmente a su personal en su proceso educativo, ya que no lo consideraban un elemento clave; la falta de preparación de los técnicos docentes, quienes estaban principalmente concentrados en realizar funciones administrativas, lo cual en muchos casos dificultó su desarrollo en el diplomado; y finalmente, que el SIPREA no fue asumido como un proyecto institucional del INEA, sino como un proyecto de la Dirección de Formación,

con poca comunicación y retroalimentación hacia las diferentes direcciones; en este contexto, la participación de la Dirección de Contenidos y Métodos era fundamental, sin embargo, no se contó con ella.

Las dificultades externas tuvieron que ver con la falta de experiencia de algunas instituciones en cuanto a la educación de las personas jóvenes y adultas. En algunos casos, se realizó un proceso enriquecedor mediante el cual ambas partes aprendieron juntas; en otros, se quedó un vacío en los estudiantes al no encontrar lo que esperaban. Otra situación que enfrentaron en la prueba piloto fue respecto a la elaboración del proyecto socioeducativo; en pocas instituciones dejaron esta actividad central hasta los últimos módulos, esto trajo como consecuencia proyectos poco acabados por falta de tiempo.

Generalización del Diplomado y período de latencia

La nueva administración del INEA apoyó explícitamente al SIPREA, aunque por una serie de programas que fue introduciendo, en los hechos, este programa de formación entró paulatinamente en un proceso de “latencia”.⁵⁰

La evaluación de la prueba piloto se realizó de noviembre de 1995 a julio de 1996; en ella tuvieron una participación significativa tres integrantes de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional. Una vez realizados algunos ajustes, se impulsó el diplomado en todo el país, a finales del mismo año. Para el año 2000, únicamente cuatro estados no habían respondido a la convocatoria.

En 1996 se impartió el diplomado en 11 estados, en los cuales se atendieron 18 grupos; para 1997, 13 estados más se involucraron en este programa y cuatro abrieron nuevos grupos, fueron en total 24 los grupos atendidos. Para 1998 el interés empezó a decrecer, algunos estados ya habían formado a gran parte de sus técnicos docentes, en estas fechas cuatro estados más impulsan el SIPREA, dos lo siguen ofreciendo y se atienden a ocho grupos; en 1999 y 2000, ninguna entidad más se suma a este esfuerzo, y se continúa ofreciendo en 1999 a tres

⁵⁰ Término personal que se utiliza debido a que el SIPREA después de un período de crecimiento, paulatinamente fue disminuyendo hasta ser suspendido en el año 2000, y según opinión del responsable, era una medida temporal, ya que se pensaba reformularlo considerando las nuevas tareas que se le asignan al técnico docente en la Nueva Estrategia de Operación del INEA.

grupos y en el año 2000 a cuatro.

Para impartir el diplomado, el INEA se vinculó con 35 instituciones de educación superior en el país, de las cuales 23 eran unidades de la UPN, cuatro universidades del estado, tres normales superiores, tres universidades particulares, un instituto tecnológico y el CREFAL (INEA, 2000) (anexo XVII). Esta vinculación significó ventajas importantes tanto para el INEA como para el desarrollo del campo de la educación de jóvenes y adultos en su conjunto.

CUADRO 2
GENERALIZACIÓN DEL SIPREA

Año	Estados que lo impulsan	Estados que lo siguen ofreciendo	Total de estados en que se imparte	Total de grupos que se atienden
1996	11	-	11	18
1997	13	4	17	24
1998	4	2	6	8
1999	-	1	1	3
2000	-	1	1	4

FUENTE: Concentrado de información-etapa de generalización. Subdirección de Formación del INEA, septiembre del 2000.

En cuanto a la evolución del grado de participación de los educadores en el SIPREA, en sus inicios había un gran interés del personal del INEA por cursar el diplomado; pues este era un programa novedoso y profundo que les permitía estudiar en una institución superior y abrirse a otros espacios. La participación inicial también fue la respuesta a la amplia difusión que se realizó. Fue así como a lo largo de este período de generalización se atendieron 1921 personas; de ellas 1424 eran técnicos docentes, 130 ocupaban el puesto de coordinador de zona, 22 se desempeñaban como jefes de departamento y 85 como jefes de oficina, 151 eran personal técnico, y nueve más, realizaban diversas actividades. Lo acreditaron 1527 estudiantes (INEA, 2000).

La baja en el interés por el diplomado, coincide y se va acrecentado, conforme la gestión en turno fue introduciendo una serie de programas que se orientaban principalmente a fortalecer los esquemas operativos del Instituto, a los cuales

se les dio mayor prioridad; entre ellos están el Programa SEDENA-SEP-INEA (1996), el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (1997), la Nueva Estrategia de Operación (1997); además se diseñó el Modelo de Educación para la Vida que se implantó a partir del año 2000.

Al personal se le permitía asistir a las instituciones superiores, siempre y cuando cumplieran con el trabajo que tenían asignado, en otros horarios; sin embargo, no se consideró ninguna descarga de tiempo para estudiar y realizar los trabajos correspondientes al diplomado, por lo cual, debido a los cambios en los esquemas de operación, el personal del INEA estaba sobrecargado de trabajo, y el personal de campo muy presionado por el cumplimiento de las metas, que también fueron aumentando paulatinamente. Así, cursar el SIPREA representaba un gran esfuerzo, y ocasionó que para generaciones posteriores fuera menor el interés del personal por estudiarlo, pues el interés central era permanecer en su trabajo.

Las autoridades estatales también concentraron su interés en afianzar los nuevos programas, y además, como no veían reflejados los resultados del SIPREA en metas, en el corto plazo, que era su prioridad, su apoyo al diplomado disminuyó. Por su parte, el personal de la Subdirección de Formación orientó sus esfuerzos a capacitar al personal sobre los nuevos programas operativos, y aunque tenía el interés de adecuar el SIPREA a los nuevos cambios, no pudieron abocarse a esta tarea por las otras prioridades. Además, una de las personas que lo impulsaron expresó que se había dado un vacío en cuanto a la presencia de “figuras académicas y políticas que defendieran la formación más integral del personal”, que en este momento era el SIPREA.

Todas estas situaciones ocasionaron que el diplomado entrara en un estado de “latencia”, que en opinión del responsable de formación en turno, está por terminar, ya que la introducción de los programas ya pasó su punto más álgido y existe el proyecto de continuar impulsando diplomados como parte del Programa de Educación Permanente, del cual se habló en el apartado anterior. Existe el proyecto de reformular el SIPREA considerando las tareas que se le asignan al técnico docente en la Nueva Estrategia de Operación, que como se mencionó, se centran en la planeación y en la promoción; también se abordarán aspectos del Modelo de Educación para la Vida y un módulo sobre formación, “ya que es la gran ausente de los programas de capacitación vigentes y alguien en el INEA

la tiene que realizar”. En esta reformulación también se están considerando los resultados de las evaluaciones que entregaron las diferentes instituciones superiores que lo impartieron así como las delegaciones del INEA. Además, se tiene planeado diseñar otros diplomados que rebasen el nivel operativo y se orienten a abordar temáticas específicas sobre el educador y la educación de las personas jóvenes y adultas; para ello, esperan contar con el apoyo de las autoridades del INEA y de las instituciones de educación superior del país.

Características del SIPREA y su desarrollo en la Unidad Ajusco de la UPN

A finales de 1996, la UPN recibió la solicitud de las delegaciones del INEA en el Distrito Federal y en el Estado de México, para que la Academia de Educación de Adultos, impartiera a su personal el Diplomado en Sistematización de la Práctica Educativa con Adultos. La Universidad es una institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, que tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar los servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país.⁵¹ Para atender lo concerniente al campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, se formó la Academia de Educación de Adultos en 1982.

Desde sus inicios, dicha academia ha realizado tareas de extensión, investigación y docencia, las cuales mantienen una vinculación estrecha. La Licenciatura en Educación de Adultos fue el primer programa, se ofreció de 1982 a 1987, bajo la modalidad escolarizada. Sobre la base de esta experiencia se replantearon alternativas para flexibilizar el acceso e incluir nuevas modalidades; se trataba de aproximarse a demandas específicas; así surgió el Programa para la Formación en Educación de Adultos (PROFEDA). En 1996 este programa se transformó en el Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA), con el fin de abarcar este campo educativo de manera más integral.

El programa de docencia incluye los niveles de licenciatura (cursos de actua-

⁵¹ Universidad Pedagógica Nacional, *Proyecto Académico*, México, 1985, p.1.

lización, diplomados y licenciatura) y de posgrado (especialización). Actualmente se ofrecen bajo la modalidad semiescolarizada, para que los estudiantes vinculen sus estudios con su quehacer cotidiano. Además, existe un plan de investigación y un plan de extensión que se retroalimentan entre sí, y la docencia.

Cuando se recibió la solicitud formal para impartir el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos, los integrantes de la Academia habían tenido cierta participación en el diseño y operación de dicho programa; una de las promotoras del mismo, era egresada de la Especialización en Formación de Educadores de Adultos e igualmente una integrante de la Academia había participado en la Reunión Nacional de Jefes de Formación, realizada en Veracruz. Más adelante, tres integrantes de la Universidad participaron en la evaluación de la prueba piloto del SIPREA.

Una vez analizada la solicitud y el plan de estudios, se procedió a la firma del Convenio de Colaboración Académica para el establecimiento del SIPREA, entre la UPN y cada una de las Delegaciones del INEA; en éste se mencionan las características y finalidades de ambas instituciones, sus compromisos, las acciones conjuntas a las que se comprometían, así como la coordinadora académica, por parte de la UPN, y el coordinador operativo del INEA.

Una vez aprobada la realización del SIPREA por las autoridades de la Universidad, dos maestras responsables de su impartición aprovecharon una reunión de trabajo en el CREFAL para conocer la experiencia que habían tenido las docentes-investigadoras de este Centro al impartir el Diplomado; los comentarios de ellas fueron de gran utilidad para las modificaciones que introdujo el equipo docente al SIPREA y para especificar algunos puntos en el convenio de colaboración.

El Diplomado estaba orientado al personal del INEA; en la UPN Ajusco participaron en su gran mayoría técnicos docentes; integrantes de algunos departamentos que desempeñaban funciones académicas y coordinadores de zona. La selección de los estudiantes fue realizada por cada una de las delegaciones.

El SIPREA tenía por objetivo general mejorar en los distintos ámbitos de acción del Instituto, la calidad de los servicios educativos, a través de:

- Analizar los factores que inciden en la operación de la educación para adultos.
- Sistematizar y socializar las prácticas de gestión educativa de los técnicos docentes.

- Implementar proyectos de acción comunitaria que permitan diversificar la atención educativa, a partir de las necesidades de aprendizaje de los grupos sociales vulnerables.
- Impulsar los procesos de formación, actualización pedagógica y desarrollo profesional de los asesores (INEA, 1995: 19).

Llama la atención que los objetivos están formulados en términos que hacen referencia a las acciones que se espera realicen sus egresados durante su labor en el INEA —saber hacer— más que como objetivos de aprendizajes, por lo que se relacionan con el enfoque de competencias.

Además, el equipo docente de la UPN planteó las siguientes orientaciones para el proceso de formación: a) aportar una visión amplia de la educación de las personas jóvenes y adultas que considerara los diferentes ámbitos de este campo educativo y se orientara a coadyuvar al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas jóvenes y adultas de este país, y por lo mismo, a la transformación de nuestra sociedad hacia una mayor justicia y equidad social. b) Buscar que el proceso fuera relevante, que partiera del análisis de su práctica para enriquecerla con nuevos conocimientos teórico-metodológicos. c) Propiciar la reflexión a lo largo del proceso de formación a fin de rebasar el nivel instrumental que corresponde a la capacitación. d) Favorecer en los estudiantes, la construcción de su identidad de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. Todas estas orientaciones, así como las acciones que se emprendieron para alcanzarlas, se amplían en el capítulo tercero.

El plan de estudios que diseñó el INEA incluía cinco módulos, una sesión de integración de la comunidad de aprendizaje y otra de evaluación final, así como cuatro sesiones de evaluación e integración (SEI) que se realizaban al concluir cada uno de los cuatro primeros módulos. A su vez, cada módulo tenía definido el objeto de transformación de la práctica, al cual se orientaba (anexo X). El producto más importante del diplomado era la elaboración de un proyecto socioeducativo que consistía en la acción transformadora que llevarían a cabo los estudiantes para mejorar su trabajo en el INEA; lo realizaban a lo largo de los cuatro primeros módulos y se aplicaba durante el módulo quinto. El material didáctico consistía en cinco guías didácticas y una antología para cada uno de los cuatro primeros módulos.

Una vez aprobada la impartición del diplomado por las autoridades de la UPN, el equipo responsable se dio a la tarea de analizar minuciosamente el Documento Rector, el mapa curricular, el material didáctico y la Guía de Operación del SIPREA, a fin de tener una visión integral de este programa de formación. La Guía de Operación planteaba la posibilidad de realizar modificaciones en la propuesta curricular y en la operación del mismo, siempre y cuando no se perdiera la esencia del mismo. Así, el equipo docente de la Unidad Ajusco, realizó varias modificaciones para su desarrollo en esta Universidad.

a) A partir del análisis del plan de estudios se establecieron tres ejes de formación considerando las relaciones que guardaban entre sí las unidades que integraban los distintos módulos: el eje psicopedagógico, el eje de ámbitos de la educación de adultos y el eje de sistematización (anexo X). El primero estaba constituido por las unidades relacionadas con los procesos educativos de las personas adultas, tanto los concernientes a la formación y capacitación de asesores como los de las personas que participan en los círculos de estudio. En el eje de sistematización se integraron las unidades que aportaban conocimientos teórico-metodológicos que apoyaban la reflexión de su práctica y la elaboración del proyecto de intervención; este eje fue el articulador de todo el proceso de formación. Finalmente, en el eje de ámbitos quedaron incorporados los contenidos sobre los sujetos y sus contextos, así como sobre las diferentes áreas de trabajo que comprende este campo educativo. Se modificaron algunas lecturas buscando que fueran más actualizadas o más pertinentes para abordar el tema y se integraron en una carpeta para ponerla a disposición de todas las personas interesadas.

b) Como el mismo nombre del diplomado lo dice, la sistematización de las prácticas educativas de los estudiantes ocupó un lugar preponderante en el proceso de formación y jugó un papel clave en la vinculación teoría-práctica. Sistematizar significa recuperar la experiencia para transformarla. Para ello, en cada una de las sesiones se recuperaban diferentes aspectos de la práctica educativa, especialmente en las unidades del eje de sistematización; así, construyeron conocimientos relevantes sobre el perfil de los destinatarios, sus necesidades e intereses, los contextos de trabajo, las características de las comunidades, las metodologías que utilizaban, los problemas que enfrentaban, sus aciertos, entre otros.

Toda esta construcción fue de gran utilidad para la elaboración de los diferentes productos del SIPREA, tales como las estrategias de alfabetización, la propuesta de formación y/o actualización de asesores, y el proyecto de intervención socioeducativa.

El desarrollo de los proyectos fue complejo y presentó varias dificultades. Las nueve unidades que conformaban el eje de sistematización se trabajaron apoyadas en alguna lectura previa sobre la temática correspondiente que se enriquecía con los insumos —conocimientos teórico-metodológicos, reflexiones, problemas detectados, información de la práctica, productos parciales— que proporcionaban las unidades de los otros ejes; de igual manera los avances en este eje realimentaban a los otros. En cada una de las nueve unidades se concretaban partes o insumos del proyecto socioeducativo (anexo XIX). Los aspectos más significativos del proceso de elaboración y aplicación del proyecto socioeducativo se pueden consultar en Campero (2002: 65). En el capítulo tercero se amplía la información sobre su desarrollo, las principales dificultades que enfrentaron los estudiantes y los docentes, así como sus aportaciones.

c) Se asignó un asesor a cada estudiante para apoyarlo en la elaboración del proyecto socioeducativo. Esta función la realizaba principalmente en las Sesiones de Evaluación e Integración (SEI), espacios destinados a esta actividad; se ofrecía grupalmente y de manera individual si se solicitaba. Las asesorías iniciaban a partir de la SEI correspondiente al módulo II, ya que para este momento la mayoría de los estudiantes tenían más o menos definido el tema de su proyecto socioeducativo.

d) También, se estableció una etapa de seguimiento una vez concluido el estudio de los módulos para dar seguimiento y asesoría a la aplicación de los proyectos socioeducativos, ya que un mes no bastaba para que los estudiantes pudieran percatarse de sus avances, dificultades y aspectos que requerían modificar, según las situaciones que se les iban presentando. Durante las sesiones que abarcaba esta etapa, se realizaron algunos talleres orientados a apoyar el desarrollo de los proyectos; estos se definieron de la siguiente manera: en la primera sesión se les preguntó sobre los aspectos educativos que requerían reforzar; algunas de estas necesidades se concretaron en dos talleres, uno sobre aspectos comunicativos en la educación y otro sobre estrategias didácticas en la primera generación, y para la segunda, los talleres trataron sobre estrategias didácticas, en

particular mapas conceptuales, y sobre la elaboración del escrito de su experiencia. Además, se hacía el balance del desarrollo de los proyectos a partir del análisis de sus avances, de los problemas enfrentados y de las alternativas de solución. Se brindaba asesoría grupal e individual, y en la penúltima sesión se proporcionaban las indicaciones para hacer el escrito de su experiencia. De esta manera el plan de estudios quedó organizado en dos etapas; la etapa de la impartición de los módulos, cuya duración se amplió de 165 a 197 horas y la etapa de seguimiento que incluía 24 horas.

e) Una innovación más, fue el escrito de su experiencia. Se les pidió como último producto que de manera sencilla plasmaran el desarrollo de su proyecto socioeducativo, parte de lo que habían realizado de éste o alguna acción relacionada con lo que habían aprendido en el SIPREA. Estos escritos se integraron en los tres volúmenes de las *Memorias recuperando experiencias para construir nuevos caminos*. Se distribuyeron entre los estudiantes, las delegaciones del INEA en el país, las coordinaciones de zona del Distrito Federal y del Estado de México, las Unidades de la UPN en la república, bibliotecas y especialistas de este campo educativo.

f) Al finalizar la primera generación, el equipo docente llevó a cabo la evaluación del SIPREA considerando las opiniones vertidas por los estudiantes; en ésta nos percatamos que, en la mayoría de los casos, no contaban con los elementos para realizar investigación de campo, que el plan de estudios daba por hecho que los tenían. Para subsanar esta carencia, en la segunda generación se incorporaron talleres metodológicos con el propósito de apoyar la realización del proyecto socioeducativo. Estos versaron sobre la definición del tema y objetivos del proyecto, guías de observación de círculos de estudio, cuestionarios para la detección de necesidades de los asesores, entrevista individual y colectiva. En los talleres se proporcionaron algunos lineamientos generales sobre el tema de los mismos y se elaboraron, revisaron y ajustaron propuestas de instrumentos de investigación; los asesores participaron activamente en los talleres. Otra modificación en el Plan de estudios consistió en el orden del módulo III y del IV, así como el enfoque y contenido de algunas unidades; estos cambios se aprecian en el anexo X.

Respecto a la metodología de trabajo, a lo largo del proceso de formación se recuperaron los conocimientos y experiencias de los estudiantes para enriquecerlos con nuevas aportaciones teórico-metodológicos, buscando así la

vinculación teoría-práctica. También se favoreció la reflexión sobre lo que les pasaba como educadores de personas jóvenes y adultas en su institución, con sus grupos y con otros colegas, así como sobre su papel y objetivos, entre otros aspectos; en la segunda generación, además, se propició en algunos momentos la reflexión sobre su proceso como grupo de aprendizaje y se buscó la articulación de diferentes productos parciales que iban elaborando a lo largo de diplomado en el proyecto socioeducativo, en éste cristalizaron buena parte de sus aprendizajes.

Para llevar a cabo la metodología se combinó el trabajo individual y grupal; siempre se pedía la lectura previa de los materiales, en algunos casos la realización de fichas, ejercicios y actividades breves, y luego se comentaban y enriquecían en equipo y plenarios. Se aplicaron técnicas grupales y se realizaron varios talleres; se realizaron conferencias con invitados externos para el enriquecimiento de los estudiantes y el Foro Nuestras Prácticas Educativas con Personas Adultas en el cual los estudiantes presentaron sus proyectos socioeducativos a sus compañeros y autoridades del INEA a fin de socializarlos y realimentarlos; otra actividad más fue la visita a comunidades de provincia donde se desarrollan experiencias sobre educación de las personas jóvenes y adultas.⁵²

Las prácticas pedagógicas de los docentes fueron muy diversas, según la formación de los mismos, la temática a abordar en las diferentes unidades y su personalidad, junto con la libertad de cátedra que existe en la Universidad. La multiplicidad de estilos docentes representó también una riqueza del proceso del SIPREA; sin embargo, todos y todas consideraban los planteamientos metodológicos arriba expresados. La metodología y formas de trabajo se mencionan con mayor amplitud en el capítulo tercero.

El SIPREA se ofreció en la modalidad semiescolarizada. Durante la etapa de los módulos, los estudiantes asistían una vez a la semana, de 6 a 8 horas, dependiendo de la duración de la unidad, a lo largo de 30 sesiones; en la etapa de seguimiento los estudiantes iban a la universidad una vez al mes, cuatro sesiones de seis horas cada una. Para la primera generación la impartición del SIPREA abarcó de octubre de 1997 a diciembre de 1998, ya que durante tres semanas de

⁵² Estas visitas fueron de dos días y tenían un carácter opcional. En la primera generación se visitaron los proyectos de Servicios de Educación de Adultos A.C., en el Valle del Mezquital, y en la Segunda, el Proyecto de Posprimaria para Adultos de CONAFE en varias comunidades del Estado de México; en esta ocasión los estudiantes apoyaron a los instructores comunitarios en sus tareas.

agosto la Universidad permanece cerrada; la segunda generación inició sus estudios en septiembre de 1998 y concluyó en noviembre de 1999. En ambas generaciones la ceremonia de entrega de diplomas tuvo lugar en febrero del siguiente año.

Respecto al equipo docente, en un inicio un pequeño grupo de cuatro profesoras y profesores se dedicó al estudio de este programa, así como a la planeación y organización de las actividades para llevarlo a cabo; ya en la operación de la primera generación participaron, en diferente medida, los integrantes de la Academia de Educación de Adultos (15) e impartieron las diferentes unidades según su perfil académico. El equipo docente contaba con estudios de licenciatura concluidos en diferentes áreas: 26.6% en psicología y en la misma proporción en pedagogía; 20% en sociología, 13.3% en comunicación, y 6.6% en antropología social y en administración de empresas. También, la quinta parte de ellos tenía título de maestría, y 46.6% más había concluido sus estudios de este nivel y se encontraba en diferentes momentos de la elaboración de su tesis. Todos habían participado en otros programas de formación de educadores que trabajaban en este campo de personas jóvenes y adultas impulsados por la Academia, y además, el 66.6 % contaba con experiencia laboral en otras instituciones que trabajan en este campo.

En cuanto a la organización del trabajo, el equipo inicial se quedó como responsable del diplomado; se hizo cargo de la coordinación de uno de los ejes de formación y de la coordinación académica en su conjunto. También se nombró un responsable del seguimiento al Diplomado en cada uno de los tres grupos de estudiantes; dos maestras del equipo inicial realizaron simultáneamente dos de las funciones antes mencionadas. Atendieron la segunda generación principalmente dos profesores y una profesora quienes recibieron apoyo en diferentes unidades y actividades de dos maestras más de la Academia; la disminución de docentes participantes se debió al menor número de estudiantes atendidos, al interés de los docentes por seguir colaborando en este programa de formación y a la distribución de otras actividades al interior de la Academia.

Para la planeación y seguimiento del proceso educativo se establecieron reuniones del equipo coordinador y otras de todos los docentes. Antes de iniciar el SIPREA se realizaron dos sesiones con todo el equipo docente, en las cuales se presentó y analizó el programa de formación del SIPREA y la propuesta de

organización. Además, se llevaron a cabo dos reuniones, por separado, con personal de la Delegación del INEA en el Estado de México y en el Distrito Federal; en éstas nos proporcionaron una visión de conjunto sobre el trabajo que realizaban, el perfil de los estudiantes que asistirían a la Universidad y sus necesidades de formación. Esta información fue de gran relevancia porque nos permitió tener un marco referencial actualizado del INEA, básico para la impartición del SIPREA.

A lo largo del Diplomado, las reuniones del equipo coordinador se realizaban cada 15 días o antes cuando la situación lo requería. Las del equipo docente que participaba en cada módulo, se llevaban a cabo antes de las sesiones de evaluación e integración de cada uno de éstos; por una parte se planeaba la mencionada sesión y se hacía una breve evaluación del módulo, y por otra, se revisaban los aspectos particulares del siguiente en cuanto a los contenidos y sus interrelaciones, actividades, formas de trabajo y productos. Al concluir cada una de las generaciones se realizaron las sesiones de evaluación final.

También para el seguimiento del proceso se elaboraron fichas de cada unidad y de las sesiones de evaluación e integración. En las primeras, el docente que la había impartido reunía la información más relevante de la sesión con relación a la temática y la metodología utilizada así como a la dinámica del grupo; estas fichas fueron de gran utilidad para vincular algunas sesiones entre sí y como apoyo para los docentes que impartieron esas unidades en la segunda generación. En las fichas de las sesiones de evaluación e integración, se recabó información sobre la evaluación del módulo, su integración con el siguiente, las asesorías a los estudiantes, las actividades puntuales que se realizaban y la dinámica grupal. El objetivo de estas fichas, al igual que las primeras, era contar con una memoria del proceso de formación que sirviera para programas posteriores y para realizar la sistematización de la experiencia; sin embargo, por falta de tiempo y por los ejes que fueron elegidos para la presente sistematización, el contenido de las fichas de cada unidad no se incorporó.

La comunicación con las delegaciones del INEA, se realizó principalmente a través del coordinador operativo quien se vinculaba directamente con la coordinadora académica y con el responsable de los grupos de estudiantes de su delegación. Con él se abordaban aspectos referentes al desarrollo del programa de formación; la asistencia y la acreditación de los módulos; aspectos puntuales de

algunos estudiantes; modificación de algunas fechas; necesidades de apoyo que se tenían por parte de la delegación así como para organizar algunas actividades conjuntas en las que se requería la participación de la Delegación. Estas últimas fueron la presentación de los temas de interés por parte del INEA para que los estudiantes los consideraran en la definición de su proyecto socioeducativo; la presentación de los proyectos de los estudiantes a las autoridades; la realización del foro y la ceremonia de entrega de diplomas. Además, el coordinador operativo tenía destinado un espacio en las sesiones de evaluación e integración de los módulos para estar con el grupo; con él trataban aspectos relacionados con apoyos de material y otras situaciones del INEA que repercutían en su desempeño como estudiantes.

También, meses antes de finalizar el estudio de los módulos, se realizaron reuniones por separado, entre la coordinadora académica, el responsable de los grupos y el titular de cada una de las delegaciones del INEA, para mostrar los avances y comentar situaciones relacionadas con el desarrollo del proceso de formación de los estudiantes. Al finalizar cada generación, el equipo docente de la Academia llenó un informe sobre los aspectos centrales del proceso que el coordinador operativo entregó a las Subdirección de Formación del INEA.

Consideraciones

El análisis del contexto en el que surge y se desarrolla el SIPREA en sus diferentes niveles da cuenta, por una parte, de la ubicación de este campo dentro del juego de políticas y prioridades educativas en nuestro México, y por otra, de las acciones emprendidas para el mejoramiento de la formación y de las condiciones laborales de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, en el marco de las políticas y programas impulsados para este campo educativo, en particular en el INEA.

La educación de personas jóvenes y adultas, su papel social y las políticas del Gobierno Federal

Frente a diversas situaciones políticas, económicas y sociales que vive el país, y a los planteamientos de educadores, especialistas y administradores públicos abocados a este campo educativo, referentes al carácter fundamental de la educación de las personas jóvenes y adultas por constituir uno de los derechos universales, ser factor de justicia social y sus aportaciones al desarrollo económico y social, el Gobierno Federal tiene un discurso multifacético hacia este campo educativo, que entra en contradicción con las políticas generales que impulsa en el Sistema Educativo Nacional, el cual se consigna en documentos oficiales y en los programas y acciones que emprende.

El discurso del Gobierno menciona que ofrecer mejores oportunidades de educación a la población adulta que no cursó o no concluyó su educación básica representa una de las tareas educativas más importantes del Estado Mexicano; la considera como una de las políticas del sector educativo; además, se adhiere al planteamiento de la educación de jóvenes y adultos como factor que coadyuva al desarrollo del país y destaca su importancia estratégica para ampliar las posibilidades de desarrollo de las personas e impulsar el crecimiento nacional; pero en los hechos, le otorga un lugar poco prioritario dentro del Sistema Educativo Nacional, si se considera el presupuesto asignado a este campo educativo respecto de la educación de los niños y los jóvenes, y la ausencia de los proyectos dirigidos a personas jóvenes y adultas entre los proyectos más importantes que ha emprendido en los últimos años; estas dos situaciones constituyen aspectos centrales para entender el desarrollo y estado actual del campo.

Durante los últimos diez años, el Gobierno Federal ha hecho planteamientos importantes para avanzar en la resolución de problemas significativos de la educación en la *Ley General de Educación*, en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* y en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* pero buena parte de estas orientaciones no se han concretado en políticas y programas específicos para este campo educativo. En esta circunstancia, constituyen avances significativos el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, las Plazas Comunitarias y los programas impulsados para hacer más eficaz la gestión de los servicios que ofrece el INEA además de los trabajos relacionados con la capacitación y las

competencias laborales que se han llevado a cabo en el marco del Proyecto para la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación.

En el período analizado se encontró poca atención a la formación de los educadores y educadoras, a sus condiciones laborales y de trabajo, y a otros aspectos académicos fundamentales como el seguimiento y apoyo a los procesos educativos que favorecen la generación de hechos educativos reales. Todos estos aspectos son esenciales para alcanzar la equidad y la calidad de la educación que constituyen propósitos fundamentales de los programas educativos de los dos últimos sexenios (1995-2006).

En cuanto a las políticas del INEA, institución de mayor importancia en el país dedicada a la educación básica, se encontraron presencias y ausencias. Este Instituto ha emprendido, paulatinamente y con cierta flexibilidad, o mantenido una serie de políticas y programas para avanzar en los cuatro componentes que integran la calidad educativa, que son la relevancia o pertinencia, la equidad, la eficiencia y la eficacia.

Para avanzar hacia la relevancia de las ofertas educativas, impulsó la 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) y en el actual sexenio se transformó en MEVyT al agregar el vínculo con el trabajo.

Con el propósito de aumentar la eficiencia y eficacia de los servicios que proporciona a las personas jóvenes y adultas, el INEA emprendió su federalización y la reforma de sus estructuras de operación. Para tal fin, impulsó una serie de programas tales como el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación, la Nueva Estrategia de Operación, que incluye, entre sus componentes, el establecimiento de Puntos de Encuentro y el Pago por Productividad.

La mayor parte de los programas y acciones vinculadas con la orientación para la vida y con la eficacia de la gestión, también se orientan a aumentar la cobertura de los servicios y a favorecer la permanencia de las personas adultas en los procesos educativos. Esto deja ver un vacío en cuanto a programas orientados a avanzar hacia una mayor equidad.

Si bien las acciones mencionadas significan aportaciones importantes para avanzar en este campo educativo, también se detectaron vacíos que requieren ser atendidos. Uno de ellos es la gran prioridad que se asigna en la NEO a las funciones de promoción y administración de los servicios vinculados con la incorpora-

ción y la certificación, que realizan los técnicos docentes y que dejan de lado las funciones académicas concernientes al seguimiento y al apoyo de los procesos educativos, que son funciones básicas para generar hechos educativos. Otro es el desdibujamiento —falta de una mención y presencia explícita— de la función de formación de los asesores en las coordinaciones de zona del INEA, y la asignación de la misma al responsable del punto de encuentro. Cabe destacar que la formación de los asesores sobre aspectos psicopedagógicos vinculados con los procesos educativos de las personas jóvenes y adultas es clave por las funciones que tienen asignadas. Se vuelve fundamental en el marco de los objetivos y características del Modelo de Educación para la Vida, y aún más urgente, por los perfiles de los alfabetizadores y asesores; además, se requiere brindar formación sobre la educación de personas jóvenes y adultas al personal de campo en general, ya que carecen de formación específica sobre este campo.

Dos aspectos más requieren de un análisis a profundidad: los procesos de evaluación, y en conjunto, la manera en que se miden los resultados del Instituto, es decir, la prioridad que se asigna a las metas cuantitativas sin considerar los aspectos cualitativos de los procesos. Existe una presión, en los diferentes ámbitos del INEA, por el cumplimiento de las metas cuantitativas, ya que constituye el criterio más importante de evaluación del trabajo. De ahí que este criterio esté presente en toda la vida institucional, y tenga consecuencias muy serias en cuanto a los aspectos académicos de los procesos educativos con las personas jóvenes y adultas, es decir, todos aquellos que se orientan y fortalecen la generación de hechos educativos.

Este último planteamiento no se opone a la certificación como demanda real y legítima de la población que desea que le sean reconocidos sus aprendizajes para poder obtener beneficios de tipo laboral y estudiar otros niveles educativos como una de las vías para acceder a la sociedad de la información y a una visión más amplia de la vida. El cuestionamiento en el énfasis en la certificación consiste en poner en un segundo término los aspectos vinculados con el mejoramiento de los procesos de construcción de aprendizajes.

La formación de educadores de personas jóvenes y adultas y sus implicaciones

En nuestro país, como ya hemos dicho antes, no se ha concretado una política de formación de educadores de personas jóvenes y adultas traducida en líneas específicas de acción, articuladas en un programa, bajo compromisos institucionales específicos y con suficiente presupuesto para dar respuesta a esta necesidad. La *Ley General de Educación* establece la creación del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros; y en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* y el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* se plantea esta necesidad, la cual también ha sido reiterada en diversos foros nacionales e internacionales, por especialistas y educadores de este campo educativo. Cabe señalar que el Programa Nacional de Formación para educadores/instructores propuesto por el CONEVyT aún no cristaliza.

Las acciones de capacitación emprendidas por el INEA en el sexenio pasado emprendieron diversas modalidades y orientaciones, desde las jornadas nacionales, hasta cursos puntuales vinculados con los programas que ofrece y sus aspectos operativos. Es así, que el INEA ha jugado un papel relevante para la capacitación de su personal, pero también ha sido limitado, debido al reducido número de cursos y horas y a la orientación que ha dado prioridad a los aspectos instrumentales; esta situación se vuelve aún más grave, al considerar los perfiles de formación de sus agentes educativos. El limitado desarrollo de la formación y la capacitación en el Instituto guarda una relación estrecha con el precario presupuesto que se asigna a esta tarea. Una excepción, es el SIPREA, programa de formación más integral orientado al personal del INEA, en particular a los técnicos docentes, que inició en 1995.

Esta situación de falta de prioridad a la formación se vincula con la precariedad de las condiciones laborales de los mismos. Este hecho a la vez encuentra parte de su justificación o explicación en el postulado de la solidaridad social como pilar de este campo educativo que la Ley General estipula en su artículo 43; dicho planteamiento cuenta con el respaldo de funcionarios clave dentro del sector educativo del país y se contraponen a la mayoría de las posiciones que tienen los especialistas abocados a este campo educativo.

Sin dejar de reconocer el valor que tiene la colaboración de diversos sectores

de la población en esta tarea educativa, cabe señalar que en este marco la solidaridad deja implícito que con buena voluntad se puede trabajar la educación de jóvenes y adultos sin tomar en cuenta toda la complejidad de los procesos educativos con jóvenes y adultos y sin reconocer los limitados resultados obtenidos, tanto cuantitativa como cualitativamente, a lo largo de la historia de nuestro país. El planteamiento de la solidaridad ocasiona, en parte, que no se considere a los agentes de este campo educativo como educadores, y por lo mismo, no se les hacen extensivas las prerrogativas que la Ley otorga a los otros educadores del Sistema Educativo Nacional. Los Programas Educativos de los dos últimos sexenios prestan parcialmente atención a las condiciones laborales de los educadores de personas jóvenes y adultas y esa inquietud tuvo como respuesta el pago por productividad.

Esta falta de políticas del Gobierno Federal respecto a la formación y a las condiciones laborales de los educadores y educadoras de las personas jóvenes y adultas, y la manera en que se atiende actualmente, está muy distante de los planteamientos que hace la UNESCO en el Inciso 20 del Plan de Acción de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) y de las recomendaciones emanadas de la mesa de trabajo sobre formación de la Reunión de Balance Intermedio de CONFINTEA V, donde se plantea la necesidad de atender articuladamente ambas situaciones por la influencia que tienen en la calidad de los aprendizajes de los adultos.

En el mismo sentido, el Modelo de Educación para la Vida es integral y su introducción y seguimiento se centra en aspectos educativos y no administrativos, de ahí que si no se atiende la formación de los asesores y demás agentes de campo del INEA, que constituye un elemento clave del mismo MEV, se corra el riesgo de que no funcione este nuevo modelo.

Avatares y resultados del SIPREA a nivel nacional

En un contexto caracterizado por la poca prioridad de la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas surge un programa integral como el SIPREA. Los factores que intervinieron en su gestación y desarrollo fueron de diversa índole; por una parte se dio la coyuntura del cambio del titular del Instituto

y los responsables de la nueva gestión estaban interesados en impulsar una formación a profundidad del personal de campo, identificando como figura clave al técnico docente. Por otra parte, se contaba con un equipo comprometido con dicha orientación, con experiencia de trabajo previa en el INEA, y varios de ellos estaban o habían realizado estudios específicos sobre la educación de jóvenes y adultos en la Universidad Pedagógica Nacional. Además, el programa tuvo el respaldo de los dos directores generales subsecuentes.

A pesar de estas condiciones favorables tuvieron dificultades para impulsarlo; la más importante, y que a la vez explica su estado de latencia, es que se asumió parcialmente como proyecto institucional y prioritario. El carácter marginal del SIPREA para el Instituto se debió a que en ese sexenio se fueron introduciendo una serie de programas orientados principalmente a mejorar la gestión de los servicios que van ocupando los recursos humanos, el tiempo y el esfuerzo del personal del Instituto en sus diferentes niveles. Esta situación restó fuerza al SIPREA a partir de 1997. Al ser otras las prioridades que orientan la vida institucional del INEA, el personal, en sus diferentes niveles, centró sus actividades hacia el logro de las mismas, a fin de mantener su empleo, aún cuando para muchos de ellos no constituyen éstas las de su mayor interés, como se verá en los siguientes capítulos. En ese contexto, la formación poco a poco vuelve a tomar la orientación anterior, centrada en impartir cursos puntuales, breves y, la mayoría instrumentales con el fin de apoyar los nuevos proyectos. Se fue perdiendo así la perspectiva amplia de formación.

La información anterior muestra cómo la falta de una política clara y articulada de formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en el país, cuya existencia implica el antecedente de la toma de conciencia sobre su importancia en la cúpula educativa del Gobierno Federal y en los titulares del INEA, tiene como consecuencia que proyectos educativos relevantes de formación de educadores y educadoras para este campo educativo, sean vulnerables. Esto se manifiesta en que su impulso y desarrollo se vinculan principalmente al interés de un grupo comprometido, que se hace cargo de su gestión durante un tiempo, y posteriormente, van entrando en un periodo de latencia, aún cuando los resultados sean positivos. Los resultados obtenidos mediante el SIPREA manifiestan el inicio de procesos de formación integrales que podrían haberse hecho extensivos a los educadores de personas jóvenes y adultas que trabajan en

campo, dentro del INEA.

Los resultados de la impartición del SIPREA en el país aluden al número de estudiantes formados y a algunos indicios del impacto del proceso de formación en su persona y en su práctica. Se formaron en total 2 288 personas, con una eficiencia terminal de 80%, que corresponde a un poco más de 50% del personal destinatario de este programa. A lo largo del proceso, los estudiantes desarrollaron conocimientos, habilidades y actitudes a la vez que adquirieron mayor confianza en sí mismos, aumentaron la valoración de su trabajo y su participación, y fortalecieron sus vínculos con estudiantes de otras delegaciones. Además, los proyectos socioeducativos que realizaron han enriquecido sus prácticas, y por lo mismo al trabajo del INEA, mediante materiales educativos, procesos de formación de asesores y alfabetizadores, estrategias de difusión y acreditación, entre otros. Dos aportaciones más fueron lograr que los delegados se involucraran en la formación de su personal y el vínculo que establecieron las delegaciones del INEA con las instituciones de educación superior de sus estados.⁵³ Se logró la participación de éstas en la formación de los educadores de adultos que es un planteamiento del *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*; también, de esta manera, se aumentó su visualización en ellas.

Debido a la falta de personas especializadas, la impartición del SIPREA en las distintas entidades del país mostró una doble dinámica, que es relevante destacar por sus aportaciones para abrir un campo nuevo de formación. En la mayoría de los casos, se emprendió un proceso de aprendizaje y enriquecimiento mutuo entre los docentes que contaban con formación general sobre educación o disciplinas que confluyen en ella, y los estudiantes con una gran experiencia, apoyados por el equipo promotor del SIPREA de las oficinas centrales y los materiales didácticos elaborados. Participó personal con formación específica sobre el campo que facilitó el proceso de formación. La mayoría de los procesos estuvieron marcados por el interés y el compromiso.

Al suspenderse el SIPREA las relaciones con las instituciones de educación

⁵³ Información proporcionada por el Subdirector de Formación, responsable del SIPREA, en la entrevista que se realizó en septiembre de 2000.

superior se interrumpieron a pesar de que representaban un gran potencial para avanzar paulatinamente hacia una formación de recursos humanos más idónea para este campo educativo; por una parte, se suspendió la formación de educadores en servicio y, por otra, se afectó la visualización del campo, que constituía un factor importante para introducir poco a poco seminarios y talleres, en los programas de las carreras cuyos egresados tienen entre sus opciones laborales la educación, tales como psicología, sociología, ciencias de la educación, pedagogía, trabajo social, normal básica y normal superior.

La cristalización y el desarrollo del SIPREA en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, muestran aspectos importantes a considerar en la implantación de otras propuestas de formación, que fueron el resultado del diseño del diplomado y de la forma en que lo asumió el equipo docente de la UPN.

El Diplomado se diseñó a partir de un diagnóstico participativo sobre las actividades que realizaban y las que se requería que realizaran las diferentes figuras del Instituto, en particular los técnicos docentes, así como sobre los conocimientos que implicaban éstas. Una vez integrados en el mapa curricular se pusieron a consideración de expertos sobre el tema y responsables del programa de formación. También se establecieron claramente los lineamientos académicos y operativos en el Documento Rector, en la Guía de Operación y en las Guías Didácticas de cada uno de los módulos.

Era importante precisar claramente los lineamientos académicos y operativos del proceso de formación, pero también dar margen para que los equipos de trabajo que los impartirían pudieran adaptarlos a sus realidades locales e institucionales y enriquecerlos con sus conocimientos y experiencias, sin perder los aspectos esenciales de los mismos; es decir, fueron flexibles.

Antes de su impartición, fue necesario que los equipos docentes realizaran un proceso de apropiación del plan de estudios a partir de un análisis detallado del mismo y del intercambio con otros equipos que lo habían ofrecido, a fin de enriquecerlo. Como los procesos de enseñanza-aprendizaje están en permanente construcción, se requiere que una vez consensada la propuesta académica y operativa, los equipos docentes establezcan los espacios y los mecanismos, para planear, dar seguimiento y realizar los ajustes necesarios para el desarrollo del proceso de formación. La designación de un equipo coordinador facilita llevar a

cabo las acciones antes mencionadas así como contar con el apoyo de otros docentes de la institución superior que no se pueden sumar al proyecto de tiempo completo, lo cual redundará en el enriquecimiento y ampliación del proceso de formación.

El desarrollo del SIPREA en el país manifiesta los logros al impulsar programas de formación más integrales y sólidos, y a la vez la necesidad de que éstos formen parte de los programas institucionales y prioritarios, para garantizar su permanencia y mayores resultados.

Necesidad de políticas integrales

Los grandes retos de la educación de personas jóvenes y adultas siguen siendo ofrecer programas educativos que realmente coadyuven a superar la pobreza, a ampliar la cobertura pero brindando un servicio de calidad, es decir relevante, eficaz, eficiente y que apunte a la equidad, para lo cual se requieren políticas integrales.

La información proporcionada sobre el INEA nos invita a una reflexión seria para mirar de manera integral los procesos educativos de las personas jóvenes y adultas, considerando aspectos académicos y operativos; los últimos deben ser acordes con los planteamientos educativos, para favorecer realmente aprendizajes. En ese sentido, la estructura organizativa y la propuesta operativa deben apoyar: la formación y capacitación a las diferentes figuras del INEA, en particular de los técnicos docentes y asesores, sobre aspectos específicos de las prácticas educativas con adultos, principalmente sobre aspectos psicopedagógicos; el seguimiento de los grupos y la resolución de problemas vinculados al aprendizaje de los mismos, así como el diseño y la aplicación de las evaluaciones. De no hacerlo, se corre el riesgo de dejar de lado el objetivo último del Instituto que consiste en brindar oportunidades de formación de calidad, a las personas jóvenes y adultas que por diferentes motivos no pudieron acceder o concluir su educación básica; el cumplimiento de este objetivo implica poner mayor énfasis en generar procesos de enseñanza-aprendizaje mediante los servicios que brinda el Instituto, y menor acento en cubrir metas de certificación desde una visión eficientista y cuantitativa, con detrimento de la calidad de los procesos.

CAPÍTULO 2

ROSTROS Y REALIDADES SOCIALES Y LABORALES DE LOS TÉCNICOS DOCENTES DEL INEA⁵⁴

Las educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas han realizado una importante labor en nuestro país, a lo largo de su historia; mediante su trabajo, han demostrado la responsabilidad ciudadana que implica llevar hasta los últimos rincones el conocimiento, la información, la capacidad crítica y analítica a los grupos más desfavorecidos de la población; además, han enfrentado los sinsabores de una práctica difícil y ardua y, al mismo tiempo, han sabido desarrollar alternativas y propuestas para hacer más exitosas sus experiencias.

Malú Valenzuela, 1987

Ante un vacío de información

Educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas son términos que encierran una gran diversidad de rostros y realidades educativas y laborales en nuestro país y en América Latina. Son múltiples las preguntas que nos surgen al respecto: ¿cuáles son sus perfiles socioeducativos?; ¿en qué áreas de la educación de las personas jóvenes y adultas trabajan?; ¿qué actividades realizan?; ¿son personas “prestadas” de otros servicios educativos?; ¿cuáles son sus trayectorias ocupacionales?; ¿qué tipo de vínculos institucionales tienen?; ¿en qué condiciones laborales desarrollan su actividad educativa?, entre otras.

⁵⁴ Buena parte de la información de este capítulo fue publicado en un artículo que tiene el mismo título del capítulo, en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* del Centro de estudios Educativos. México, Vol. xxxiv, Núm. 1, 2004.

En México, con el término educadores se hace referencia, por una parte, a asesores de sistemas abiertos y a distancia, profesores de grupo, capacitadores, promotores sociales, educadores populares y formadores de educadores de personas jóvenes y adultas, quienes constituyen un elemento clave ya que impulsan, promueven, facilitan, apoyan y acompañan los procesos educativos. Por otra parte, en sentido amplio, también se les llama educadores al personal que realiza funciones vinculadas con los aspectos académicos, entre las que se encuentran funciones técnico-pedagógicas, de planeación, de coordinación de proyectos y de diseño curricular. De ahí la importancia de identificar aspectos específicos y otros de carácter general de las figuras que se abocan a este campo educativo, para ir teniendo una mayor precisión sobre el mismo.

Se conoce poco sobre estas figuras,⁵⁵ en el estado del conocimiento sobre educación de jóvenes y adultos en nuestro país, correspondiente al periodo 1992-2002, se reconoce la necesidad de sistematizar la información con la que se cuenta y generar investigación sobre ellas (Pieck, 2003: 766). En este capítulo interesa dar a conocer quiénes son los técnicos docentes,⁵⁶ desde miradas teóricas complementarias e interrelacionadas: a) el conocimiento de los sujetos como condición indispensable para que los procesos de formación sean relevantes; b) los técnicos docentes como agentes que aportan recursos valiosos a su proceso de formación y a su trabajo en el INEA; c) desde la carencia y las problemáticas existentes, y d) el proceso de profesionalización de los mismos considerando aspectos estructurales de la educación de las personas jóvenes y adultas en México. El capítulo también muestra la trascendencia de que el INEA siga impulsando la formación de sus técnicos docentes, en virtud de su perfil y la importancia de sus funciones y las dificultades que enfrenta en el desarrollo de las mismas.

Los técnicos docentes constituyen una figura académica-operativa que surge cuando el Estado Mexicano, en los inicios de la década de los 80, a través de

55 Una síntesis sobre la información existente sobre educadores y educadoras de la educación de jóvenes y adultos se puede consultar en Campero, 2001 y Pieck, 2003.

56 Sobre la educación básica de adultos, que es el área de la educación de jóvenes y adultos en que se desarrollan los técnicos docentes, la investigación sobre América Latina, coordinada por Graciela Messina (1993) constituye una gran aportación. Este estudio incluye el análisis de los directores y profesores, por lo que el caso de los técnicos docentes no fue considerado; el caso de México se centró en las modalidades escolarizadas de la Secretaría de Educación Pública y la información sobre el INEA fue incluida a modo de comparación.

la creación del INEA intenta, por una parte, dar un mayor impulso a modelos flexibles, no escolarizados, para atender a las personas jóvenes y adultas que no habían iniciado o concluido sus estudios de educación básica, y por otra, ampliar la cobertura de estos servicios mediante esquemas de operación de bajo costo y que implicaran pocos o nulos compromisos laborales con los educadores y educadoras de adultos (Poder Ejecutivo Nacional, 1981). Los técnicos docentes realizan funciones académico-operativas vinculadas con los círculos de estudio y los asesores; son éstos últimos los que tienen a su cargo los procesos educativos de las personas jóvenes y adultas.

El universo de estudio está constituido por los 95 estudiantes que cursaron el SIPREA; incluye a los 75 participantes de la primera generación, 40 pertenecientes a la Delegación del INEA en el Distrito Federal y 35 a la del Estado de México, así como a los 20 de la segunda generación adscritos a esta última delegación. Se analiza su perfil con base en la información de 92 estudiantes.

Para tener una perspectiva más amplia de los técnicos docentes, se realizan algunas comparaciones con los datos de los técnicos docentes en el país (INEA, 1995),⁵⁷ con los del estudio realizado por Graciela Messina (1993) sobre los educadores de adultos en América Latina y con los del personal de los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX) en el Distrito Federal quienes dependen de la Subdirección de Educación Básica de Adultos de la Secretaría de Educación Pública y han brindado educación básica a las personas jóvenes y adultas desde 1968, cambiando su denominación y orientación a través de los años.⁵⁸

Miradas sobre los técnicos docentes

El análisis de los perfiles de los técnicos docentes se realiza desde miradas teóricas complementarias. La primera de ellas plantea que el conocimiento de los sujetos en sus contextos se relaciona con la relevancia de los procesos educativos, sabiendo

⁵⁷ Datos de un estudio que realizó el INEA a nivel nacional, a partir de una muestra de 2 779 técnicos docentes. INEA, 1995, p. 20. Como referencia, para 1998, el INEA contaba con 4 000 técnicos docentes según Soriano, 1998, p. 10.

⁵⁸ La información sobre los CEDEX fue proporcionada por la Subdirección de Educación Básica de Adultos y corresponde al año 2000.

que la relevancia hace referencia a la medida en que el programa de formación responde a las características y necesidades de la población y de la sociedad a la cual se dirige y, es junto con la equidad, la eficiencia y la eficacia, uno de los componentes para avanzar hacia la calidad de la educación (Rubio, 1998: 1; Muñoz Izquierdo, 1994: 52). Considerar esta información permite ofrecer propuestas de formación a los educadores de personas jóvenes y adultas que sean diversificadas y flexibles, y en la medida de lo posible integrales, que constituyen criterios fundamentales de la educación de jóvenes y adultos. De ahí la importancia de preguntarnos: ¿cuáles son los principales rasgos de los técnicos docentes y qué semejanzas y diferencias existen con los perfiles de otros educadores de este campo educativo en América Latina?; considerando sus características, funciones y condiciones en que desarrollan su trabajo, ¿cuál es la importancia de formarlos?

Otra mirada del perfil de los técnicos docentes es como actores o agentes⁵⁹ ya que a lo largo de su vida han tenido la posibilidad de hacer o dejar de hacer actividades (Giddens, 1998: 45) y éstas han tenido consecuencias en los diferentes contextos espacio-temporales en los que se han desempeñado;⁶⁰ es en este sentido que se consideran sus rasgos sociales y experiencias como recursos que aportan a su actuar en ambos procesos para enriquecerlos y potenciarlos (Giddens, 1998: 52). Esta perspectiva resulta muy valiosa cuando el análisis se sitúa a nivel microsociedad, es decir, al analizar una práctica situada espacial y temporalmente (Giddens, 1998: 41 y 53). Sin embargo, también es fundamental mirarlos desde la carencia y las problemáticas existentes y entender ambas desde una mirada más amplia y estructural (Messina, 1993) a fin de definir líneas de acción para mejorar el trabajo del INEA así como políticas para avanzar en este campo educativo en México. A partir de estos planteamientos nos preguntamos: ¿qué características y experiencias de los técnicos docentes constituyen recursos para su formación y su labor educativa en el INEA?; ¿cuáles son las situaciones que se presentan en la operación de este Instituto que afectan la formación y el trabajo de los técnicos

59 La Doctora Gloria Hernández ha hecho énfasis en la riqueza de los planteamientos al considerar la acción de los actores como elemento clave de la reproducción social pero con perspectivas de cambio dada la aptitud transformadora de los mismos. Hernández, 2004.

60 Esta visión de Giddens (1988) se diferencia de planteamientos de la sociología estructural que considera que las personas son impulsadas por presiones mecánicas de manera irresistible y sin darse cuenta de ello.

docentes?; ¿qué relaciones existen entre algunos rasgos del perfil de los educadores de adultos respecto a la situación que tiene este campo educativo en el país?

La profesionalización de educadores de personas jóvenes y adultas es un elemento clave para avanzar hacia una mayor calidad de los servicios de este campo educativo (Schmelkes y Kalman, 1994: 89) así como una aspiración. La profesionalización es el proceso a través del cual una ocupación adquiere el estatus de profesión. Los elementos que caracterizan a las ocupaciones profesionales conciernen a los conocimientos teóricos y sistemáticos propios de la ocupación, a las condiciones laborales y salariales, a la organización entre los colegas y al reconocimiento social de su trabajo (Johnson 1972: 21; Leggatt 1970: 150). Para el caso de México, la profesionalización del educador de adultos es un camino largo por recorrer en el que convergen diferentes líneas de acción,⁶¹ de ahí la importancia de conocer cuáles son los rasgos de los técnicos docentes respecto a los de una profesión.

De estas miradas se desprenden una serie de consideraciones sobre la situación de los técnicos docentes que dan sustento a las recomendaciones que se hacen para mejorar la labor del INEA, en lo particular y, la educación de las personas jóvenes y adultas, en general.

El técnico docente como educador de adultos

En este apartado nos referiremos a las principales funciones que realizan los técnicos docentes, a las dificultades que enfrentan y a sus condiciones laborales y de trabajo en el INEA a fin de tener una visión más completa de sus prácticas que permita ubicarlo como educador de personas jóvenes y adultas e identificar algunas necesidades de formación y lineamientos de operación que requiere mejorar el Instituto para avanzar en la calidad de los servicios educativos que ofrece.

En México coexisten diversos servicios de educación básica de adultos en los que trabajan educadores y educadoras, con diversidad de rostros y realidades educativas y laborales. En el INEA los técnicos docentes constituyen parte de su

⁶¹ Para tener información más completa sobre la situación de los educadores de adultos que trabajan en el ámbito de la educación básica, con relación a los rasgos de una profesión, véase Carmen Campero, 1996.

personal de campo y son un cuadro académico-operativo. Se hace referencia a ellos como formadores de educadores de adultos porque una de sus funciones primordiales es la capacitación de los asesores, que son los agentes educativos que trabajan directamente con los grupos de personas adultas; sin embargo sus funciones académicas son más amplias: dan seguimiento a los procesos que se generan en los círculos de estudio y resuelven problemas de los mismos; también elaboran material didáctico. Todas estas funciones se vuelven aún más importantes debido a que los asesores del INEA, en su mayoría, cuentan con estudios básicos y en menor proporción de nivel medio superior, son jóvenes, carecen de formación en educación, tienen poca o nula experiencia docente, y se dedican sólo parcialmente a esta labor. Por tanto, el papel del técnico docente, en particular sus funciones académicas, son fundamentales si se quiere realmente generar procesos educativos de calidad.

Para ejemplificar los rasgos de los asesores se presenta información de la Delegación del INEA en el Estado de México y en el Estado de Querétaro⁶² correspondiente al año 2000, en virtud de que al momento de la investigación no se pudo contar con información nacional, desglosada de acuerdo a ciertos indicadores.

CUADRO 3
EDAD DE LOS ASESORES DE LAS DELEGACIONES
DEL INEA EN EL ESTADO DE MÉXICO Y EN EL ESTADO DE QUERÉTARO

	Rangos de edad	Delegación de Querétaro % *	Delegación del Estado de México % **
1	10-19	30.6	27
2	20-29	45.4	46.9
3	30-39	16.7	16.9

62 La Delegación del Estado de México contaba con 7 053 asesores de los cuales el 53.1% eran mujeres y el 46.9% restante hombres; a su vez la Delegación del Estado de Querétaro, que es menor, tenía 4 006 asesores, donde 60.7% eran mujeres y 39.3% hombres.

4	40 y más	7.2	9.2
	Total	99.9	100

* Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Estado de Querétaro, 14 de junio de 2000.

** Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Estado de México, 12 de junio de 2000.

CUADRO 4
COMPARACIÓN DE LA ESCOLARIDAD
DE LOS ASESORES EN 1993⁶³ Y EN EL AÑO 2000

	Escolaridad	Nivel Nacional % (1993)*	Del. Del Edo. de Querétaro de % (2000)**	Del. del Estado México % (2000)***
1	Nivel básico: primaria, secundaria y otros. +	64.5	55.7	31.8
2	Nivel medio superior +	29	24.7	40.5
3	Normal +	-	2	1.7
4	Normal superior +	-	.6	1.1
5	Nivel superior parciales	3.5	3.8	11.7
6	Nivel superior completos	2.5	6	9.8
6	Posgrado +	-	.2	.3
7	Sin especificar	.5	7	3
	Total	100	100	100

+ incluye estudios parciales como concluidos.

* INEA 1993.

** Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Estado de Querétaro, 14 de junio de 2000.

*** Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Estado de México, 12 de junio de 2000.

⁶³ En 1993, el INEA contaba con 69 739 asesores y promotores; de 64.5% que tenía estudios de nivel básico, 42% eran de secundaria y 22.5% de primaria. INEA, 1993.

CUADRO 5
 OCUPACIÓN DE LOS ASESORES DE LA DELEGACIÓN
 DEL INEA EN EL ESTADO DE QUERÉTARO

	Ocupación	% *
1	Estudiantes	31.7
2	Hogar	26.6
3	Trabajadores agropecuarios	9.0
4	Artesanos u obreros	8.5
5	Trabajador administrativo	5.2
6	Educadores	2.8
7	Trabajador doméstico	2.5
8	Comerciante	1.9
9	Actividades diversas	11.8
	Total	99.9

* Estos datos corresponden a 880 de los 4006 asesores del INEA en el Estado de Querétaro; los restantes no mencionaron su ocupación. Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Estado de Querétaro, 14 de junio de 2000.

Todas las funciones académicas que realizan los técnicos docentes, en los hechos, tienen menor prioridad para el INEA, ya que los resultados de su trabajo se miden por adultos incorporados y atendidos, número de exámenes que aprueban los adultos, así como de constancias y certificados que se emiten. Esto ocasiona que dediquen la mayor parte de su tiempo a funciones operativas y administrativas, tales como la promoción y difusión de los servicios para arribar a la formación de círculos de estudio, así como a la realización de diversos trámites e informes.

CUADRO 6
 FUNCIONES DE LOS TÉCNICOS DOCENTES

	FUNCIONES	%
1	Operativas: promoción y difusión de los servicios, concertación de espacios, realización de trámites administrativos de las personas adultas, supervisión	

	de los servicios, distribución de materiales, elaboración de informes y detección de la demanda.	49.7
2	Académicas: capacitación de asesores y promotores, seguimiento a los procesos educativos, planeación del trabajo, realización de reuniones de evaluación y elaboración de material de apoyo para las capacitaciones.	31.4
3	Académico-operativas: organización de círculos de estudio y la coordinación del equipo de trabajo.	18.8
	Total	100

FUENTE: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

Como podemos apreciar, los técnicos docentes realizan una serie de funciones que nos recuerdan a las de los supervisores y de los integrantes de los departamentos técnicos de otros servicios educativos que brinda el Estado, con la salvedad de que los técnicos docentes son una figura muy cercana a los círculos de estudio y mantienen vínculos estrechos con los sujetos que participan en los mismos. Esta información nos lleva a identificarlos como una figura muy particular de educador de adultos, a la vez que como un cuadro operativo intermedio.

También interesa conocer las principales dificultades que enfrentaban en su trabajo cotidiano, las cuales guardan una vinculación estrecha con sus funciones. Mencionaron múltiples dificultades; en primer término las operativas en su trabajo en campo como es la falta de espacios físicos, la dificultad para conseguir asesores comprometidos, la falta de tiempo para dedicarse a su tarea educativa, y el problema de que los adultos no tienen sus documentos o no están regularizados para poderlos registrar (19.4%).

Un segundo grupo de dificultades hacía referencia a la falta de material didáctico —libros, guías, programas—, así como a la carencia de metodologías que favorecieran los procesos de enseñanza-aprendizaje y consideraran las características y necesidades de los diversos grupos (17.7%). Además, ellos y ellas percibían la falta de capacitación de los asesores en aspectos específicos, su carencia de herramientas para favorecer el autodidactismo y sus bajos niveles de escolaridad como otra de sus principales dificultades (11.8%).

También mencionaron la situación socioeconómica de las personas jóvenes y adultas, por la cual priorizan sus actividades laborales y familiares, y les queda poco tiempo para dedicarle a sus estudios (12.8%); esta misma situación un grupo de estudiantes la vio desde otra perspectiva: ellos encontraron que los estudiantes tenían apatía, no se responsabilizaban con su aprendizaje, no eran constantes ni asistían y desertaban por falta de interés (12.2%). Cabe señalar que muchos de estos técnicos docentes después del proceso de formación en el SIPREA cambiaron esta visión de sus sujetos. Otros grupos de dificultades constituían el 26.1%.⁶⁴ El desglose de todas ellas se puede consultar en el anexo XI

CUADRO 7
DIFICULTADES QUE TENÍAN LOS ESTUDIANTES EN SU TRABAJO EN EL INEA

	DIFICULTADES	Hombres		Mujeres		Ambos	
		total	%C	total	%C	total	%
1	Sociales: situaciones socioeconómicas de las personas adultas	18	16.5	19	10.6	37	12.8
2	Sociales: actitudes de las personas jóvenes y adultas	13	11.9	22	12.3	35	12.2
3	Sociales: contexto en general	8	7.3	5	2.8	13	4.5
4	Académicas: programas y materiales	19	17.4	32	17.9	51	17.7
5	Académicas: perfil y situación de los y las asesoras	13	11.9	21	11.7	34	11.8
6	Académicas: otros	1	0.9	5	2.8	6	2.1
7	Operativas: falta de apoyo para la realización de su trabajo	7	6.4	20	11.2	27	9.4
8	Operativas: aspectos operativos del INEA	7	6.4	20	11.2	27	9.4

⁶⁴ Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

9	Operativas: situaciones vinculadas con su trabajo en campo	23	21.1	33	18.4	56	19.4
	No respuesta	0	0.0	2	1.1	2	0.7
	Total	109	99.8	179	100	288	100

FUENTE: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

En cuanto al análisis de género de sus dificultades y problemas se encontró que existen diferencias al interior del grupo de mujeres y de hombres respecto a las dificultades que perciben, como lo muestra el cuadro anterior; las primeras mencionaron más dificultades relacionadas con aspectos operativos del INEA y la falta de apoyo de sus autoridades, esto último se puede deber a que la socialización de las mujeres tiende a que ellas sean más dependientes, es decir a requerir y buscar más el apoyo de los otros. Por otra parte, los varones plantean más las dificultades sociales.

La información proporcionada en los párrafos anteriores pone de manifiesto la importancia de impulsar la formación de los técnicos docentes debido al papel académico que tienen en los procesos educativos con los adultos y la relación estrecha que guardan con los asesores; eso se corrobora al analizar, desde una perspectiva amplia, la labor de los técnicos docentes y los perfiles de los asesores con relación a las finalidades, los programas y la operación del INEA. En este sentido se encontraron varias tensiones:

- Los asesores cuentan con bajos niveles de escolaridad frente a la tarea de formar a las personas jóvenes y adultas, especialmente a partir de la introducción del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT); esta propuesta favorece la participación, el desarrollo de habilidades de estudio y conocimientos relevantes para la vida de los sujetos, siendo que los mismos asesores han tenido pocas posibilidades de adquirirlos por haber realizado sus estudios en sistemas tradicionales, a lo que se suma el limitado acceso que han tenido a procesos de formación específicos sobre el campo.
- Debido a los escasos conocimientos sobre la educación de jóvenes y adultos que tienen los asesores, existe la necesidad de formarlos al respecto; esta problemática se enfrenta por una parte, a la poca formación que a su vez

tienen los técnicos docentes sobre el campo, y por otra, a las limitadas condiciones de los mismos para formar a los asesores, debido a la multiplicidad de tareas que realizan y a que tienen que priorizar sus funciones operativas debido a la forma en que el INEA mide los resultados de su trabajo.

- Por las otras ocupaciones que realizan los asesores y por la dinámica misma del INEA, existen pocos espacios de capacitación para ellos y momentos para interrelacionarse entre sí. En muchas ocasiones, el técnico docente brinda la capacitación de uno a uno a los asesores. Esta situación dificulta que adquieran más conocimientos para lograr mejores resultados en su labor y que se identifiquen más con su tarea y con otras personas que están en lo mismo; favorecer la capacitación y la interacción entre los asesores redundaría en mejores resultados, un mayor interés y una mayor satisfacción hacia su labor educativa con personas adultas.
- La falta de espacios de capacitación e interacción de los asesores en grupo, ocasiona que su trabajo se vuelva aislado e individual, características que muchas veces trasladan a los círculos de estudio. Estos rasgos del trabajo en el Instituto son resultado de las condiciones concretas en que opera el INEA y de que los asesores carecen de conocimientos, experiencia y condiciones para favorecer procesos de aprendizaje en grupo; este énfasis en el trabajo individual se contrapone a planteamientos fundamentales de la educación de jóvenes y adultos y del mismo MEVyT, y a la vez, en muchos de los casos, no motivan a los adultos en su aprendizaje.

También el estudio identificó que las condiciones laborales y de trabajo de los técnicos docentes son factores que influyen en su desempeño y en la posibilidad de formarse. Existen dos tipos de contratación; los de confianza o plantilla que son los más antiguos, y los de honorarios que surgen con el Programa SEDENA-SEP-INEA en 1996. Entre ambos existen diferencias de sueldo, de prestaciones y de contratación. En los inicios de este siglo, los primeros percibían 2 900 pesos mensuales y, los segundos, 2 361, y ambos tenían viáticos mensuales que ascendían a 552 pesos;⁶⁵ por otra parte, el aumento salarial para los técnicos docentes de confianza fue del 13.9%, y para los de honorarios, de 5.8%.

⁶⁵ Estos viáticos se destinan a cubrir sus gastos de alimentación y transporte; del monto asignado, a partir de enero de 1999, por disposición de la Secretaría de Hacienda, los tienen que comprobar

En cuanto a las prestaciones los técnicos docentes de confianza contaban con aguinaldo, vacaciones, dispensa quincenal de 50 pesos, préstamos de alrededor de 2 000 pesos después de cinco años de antigüedad y vales en fin de año por 3 500 pesos; además, disponían de servicios médicos que podían disfrutar en el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE). Por su parte, los de honorarios únicamente tenían la prestación, y era discrecional, de recibir vales a fin de año por 3 500 pesos o menos.⁶⁶

Las diferencias en el tipo de contratación eran que mientras los de confianza firmaban un contrato que permanecía hasta que se presentaba algún problema con la institución, los de honorarios renovaban su contrato cada tres meses, por lo cual era más fácil perder su trabajo; a lo anterior se suma que únicamente los técnicos de confianza estaban sindicalizados y lo lograron hasta el año 2002. Para tener una idea de la magnitud de la situación, la Delegación del Distrito Federal contaba con 142 de confianza y 81 de honorarios, a su vez la Delegación del Estado de México tenía 139 de confianza y 60 por honorarios, lo que da por resultado que el 30% de ellos carecía de prestaciones.⁶⁷

En cuanto a su jornada laboral, tienen que cumplir con 40 horas de trabajo, aunque la mayoría de las veces son más. Su horario es “flexible” aunque más bien discontinuo; en las mañanas asisten a la coordinación de zona en la cual tienen que firmar, aunque en ocasiones se les permite no hacerlo ya que atienden grupos de adultos muy dispersos; además, visitan a los círculos de estudio y puntos de encuentro a la hora y los días en que estos se reúnen, incluyendo los domingos.

Otros aspectos significativos de sus condiciones de trabajo son que laboran en locales prestados que muchas veces no reúnen las características para brindar los servicios educativos y, además, constantemente hay rotación de espacios porque son préstamos que se interrumpen; a lo anterior se suma que cuentan con

mediante factura, a excepción de 150 pesos; cabe señalar que por el bajo monto de los viáticos, se les complica conseguir facturas.

⁶⁶ Esta información corresponde a la Delegación B, ya que la A se negó a proporcionarla. Sin embargo, por otras fuentes se supo que las condiciones son semejantes.

⁶⁷ Estos datos fueron proporcionados por los Departamentos de Planeación de cada una de las Delegaciones; se refieren al año 2000.

muy poco material didáctico y de libros para los usuarios, lo cual dificulta su labor educativa.

Las condiciones laborales, bastante limitadas de los técnicos docentes condujeron a que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para Adultos (SNTEA) realizara una serie de gestiones,⁶⁸ a partir del año 2000, para incorporar a los técnicos docentes entre sus agremiados; esta situación favorecería a los técnicos docentes y al SNTEA ya que éste último se fortalecía frente al proceso de federalización del INEA que estaba en proceso, al permitirle contar con más miembros. En esas fechas, el SNTEA incorporaba principalmente a personal administrativo⁶⁹ y fue a partir del año 2002 que se integraron únicamente los técnicos de confianza, argumentando que los de honorarios no podían hacerlo por su tipo de contratación y porque no existían recursos para crear nuevas plazas de base para ellos (STNEA, 2003: 2). Este movimiento sigue en proceso ya que una de las demandas que le dio origen, fue la homologación de sueldos y prestaciones de ambos tipos de técnicos docentes, la cual sigue vigente; además, hasta el año 2003, los sindicalizados lograron el derecho a elegir a sus representantes sindicales y a poder integrar las planillas para ser electos; los beneficios de esta conquista empiezan a dar frutos, uno de ellos es, por ejemplo, que el Comité Delegacional del Distrito Federal está integrado, en su mayoría, por técnicos docentes.

Todos los maestros de los Centros de Educación Extraescolar del Distrito Federal forman parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE),⁷⁰ a diferencia de los técnicos docentes. Sus sueldos son mayores, tienen las mismas prestaciones que los otros maestros del sistema educativo y sus condi-

68 La estrategia que planteó el SNTEA a los técnicos docentes de confianza y a los técnicos superiores para incorporarlos en sus filas consistía en que renunciaran a las prerrogativas que tenían como trabajadores de confianza regidos por el apartado B del artículo 123 de la constitución, para solicitar su inclusión en el apartado A y gozar de las prerrogativas correspondientes. Para lograrlo se argumentó que sus funciones no correspondían a las de los trabajadores de confianza, ya que no coordinaban personal institucional –los asesores no son personal del INEA–, es decir no eran jefes, como los coordinadores de unidad de servicios especiales y los coordinadores de zona.

69 El personal sindicalizado cuenta con servicios de guardería, ISSSTE, horarios corridos y generalmente matutinos, entre otros.

70 Están adscritos a la Sección Novena en Niveles Especiales junto los maestros de educación inicial, educación preescolar y educación especial, con los cuales tienen nula relación en cuanto materia de trabajo; esta situación es una de tantas que dificulta que impulsen demandas específicas para el campo que nos ocupa.

ciones de trabajo son mejores ya que cuentan con espacios estables y horarios definidos, pero su nombramiento es de tiempo parcial.⁷¹ Como se puede apreciar, aun con las limitaciones mencionadas, estos maestros tienen mejores condiciones laborales.

Sus rasgos sociales y su experiencia: recursos para su formación y su práctica

El conocimiento de los sujetos, sus relaciones y su práctica educativa es fundamental si se quieren lograr buenos resultados mediante las propuestas curriculares (Hernández, 2001: 3), si queremos que éstas últimas sean relevantes. De ahí la importancia de conocer quiénes son los técnicos docentes.

Al mirar como agentes de su vida a los técnicos docentes se identifica un conjunto de características sociales y de experiencias laborales que constituyen recursos, medios que aportan al Diplomado SIPREA y que pueden ser extensivos a procesos subsecuentes de formación, así como al trabajo educativo que desarrollan en el INEA (Giddens, 1998: 52); por tanto, al hablar de cada recurso se mencionan las aportaciones a ambos procesos. Estos recursos adquieren mayor potencial cuando los formadores y los empleadores los reconocen y utilizan explícitamente en los procesos educativos y laborales.

Sin embargo, al analizar esas mismas características desde una perspectiva nacional, considerando por una parte la relevancia de la labor de los técnicos docentes y la importancia de contar con educadores profesionales y, por otra, la realidad del campo y su ubicación al interior del Sistema Educativo Nacional, nos encontramos frente a una serie de problemáticas y carencias de las cuales se desprende la necesidad de impulsar acciones, programas y políticas para fortale-

⁷¹ En los últimos años no se han creado nuevas plazas, por lo tanto existen plazas de base y muchos de ellos se encuentran cubriendo interinatos. Su sueldo asciende a 1 800 pesos mensuales. Su nombramiento es de 10 horas-semana-mes, mismas que trabajan frente a grupo sin que se considere el tiempo que dedican a preparar y evaluar, y además, se les dificulta mucho tener reuniones de trabajo con sus compañeros de CEDEX. Por lo mismo, no se pueden dedicar a fondo a la educación de jóvenes y adultos, ya que comparten esta actividad, principalmente, con la docencia en otros niveles educativos y únicamente se les pagan las horas frente a grupo; muchos de ellos quisieran dedicarse de tiempo completo pero no existen nombramientos de este tipo.

cer la educación de jóvenes y adultos. Más adelante se presentan los resultados de este análisis.

Lo primero que se encontró fue un grupo heterogéneo en cuanto sexo, edad, estado civil, áreas en que realizaron sus estudios, experiencia en otras instituciones educativas y en sus trayectorias dentro del INEA. Todos estos aspectos, por la diversidad de experiencias y conocimientos previos que involucran, enriquecen los procesos educativos y su trabajo cotidiano y, pueden incrementarse aún más, si se trabaja en grupo. De igual manera, a partir de dicha heterogeneidad, se puede fortalecer la tolerancia y el respeto a los demás, así como la comprensión de situaciones diversas que se presentan en sus grupos de personas jóvenes y adultas.

Para profundizar el análisis de su perfil se amplía la información sobre algunos indicadores. En el grupo predominaban las mujeres en una proporción de 2 a 1; 66% eran mujeres y 34% hombres. Sin embargo al comparar estas cifras con los técnicos docentes a nivel nacional se encontró que la proporción era casi a la inversa: el 40% eran mujeres y 60% hombres. Esta diferencia se debe a que en el país, a excepción del área metropolitana, todavía más hombres se dedican a la labor docente porque hay menor número de opciones laborales; además, a lo anterior se suma, posiblemente, que el INEA para este puesto no tiene un perfil preestablecido en cuanto tipo de estudios y antecedentes ocupacionales; el Instituto incorpora a personas que están “disponibles”, como se verá al hablar de sus áreas de formación. Destaca el hecho de que la proporción de hombres y mujeres en el grupo de estudiantes del SIPREA en la UPN, es la misma que se presenta en la mayoría de las muestras de profesores del estudio realizado en Latinoamérica por Graciela Messina (1993: 154) lo cual manifiesta la tendencia a la feminización del trabajo docente en este campo educativo, aspecto que se refuerza al analizar su edad.

Las mayores frecuencias de edad se encontraron entre los 30 y 34 años con 33.7% de presencia, y entre los 25 y los 29 años con 29.3%. En los extremos había 5.44 % que tenía más de 40 años y 11.18 % de 24 años o menos. Las cifras anteriores manifiestan una tendencia a la madurez, la mayoría del grupo vivía su cuarta década (52.2%).

CUADRO 8
RANGOS DE EDAD DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DEL SIPREA

Rangos de edad	Hombres		Mujeres		Ambos	
	total	%C	total	%C	total	%
19 años o menos	0	0.0	1	1.6	1	1.1
20 - 24	1	3.2	9	14.8	10	10.9
25 - 29	9	29.0	18	29.5	27	29.3
30 - 34	13	41.9	18	29.5	31	33.7
35 - 39	5	16.1	12	19.7	17	18.5
40 - 49	2	6.5	2	3.3	4	4.3
50 y más	1	3.2	0	0.0	1	1.1
No Respuesta	0	0.0	1	1.6	1	1.1
TOTAL	31	99.9	61	100	92	100

FUENTE: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

Esta última cifra contrasta con los datos correspondientes a todo el país (1995), donde la mayoría de los técnicos docentes tienen entre 22 y 31 años (57%), lo que se mantiene es que la mayoría de los técnicos docentes en ambos estudios se ubican entre el rango de 20 a 40 años, y quedan pocos en ambos extremos.⁷² Por su parte, la mayoría de los docentes de los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX) se ubican en el intervalo que va de los 30 a los 40 años de edad, es decir el mismo que la población de este estudio. En cuanto al estudio latinoamericano las edades presentan grandes variaciones, sólo se pudo encontrar que en los países de la Región Andina, en dos de las tres muestras nacionales, la mayor frecuencia de edad se ubicaba entre los 20 y 30 años y en cuatro de las seis muestras de la Región Centroamericana y México, en los intervalos de 31 a 40 años de edad (Messina, 1993: 155). Las cifras anteriores ponen de manifiesto que buena parte de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas analizados

⁷² Desgraciadamente no podemos hacer comparaciones más precisas porque los rangos de edad se establecieron de manera diferente. INEA, 1995, p. 20.

se encuentran viviendo su tercera o cuarta década, aunque los datos corresponden a diferentes años.

En cuanto a la relación que existe entre género y edad en los estudiantes del SIPREA se encontró una tendencia a menor edad en la población femenina, las mayores diferencias se ubicaban en los rangos de los extremos; en el intervalo de 19 a 24 años existía mayor frecuencia de mujeres (16.4-3.2) y viceversa en el de 40 años en adelante (9.7-3.3); el punto de convergencia se encontró en el rango de 25 a 29 años.

Otro indicador es el estado civil; la mayoría eran casados (50%), un porcentaje alto solteros (40.2%) y una menor proporción vivía en unión libre (6.5%) o estaba divorciada (3.3%). Al relacionar este indicador con el género se encontró que al interior del grupo de varones 71% eran casados mientras que en el grupo de mujeres sólo 39.3%. Este hecho posiblemente tiene relación con la edad, ya que como se vio anteriormente, las mujeres eran más jóvenes que los hombres, por lo cual se puede inferir que la edad jugaba un papel importante en el estado civil de las personas, y por ende, en las responsabilidades familiares que tenían.

En síntesis podemos decir que la mayoría de los estudiantes eran mujeres, se encontraban viviendo su cuarta década, tenían responsabilidades familiares significativas por estar casados o tener otros vínculos de pareja; a partir de los dos últimos rasgos se puede inferir una tendencia a la madurez y la búsqueda de mayor estabilidad laboral. De igual manera se puede decir que dichos rasgos favorecían su compromiso hacia sus estudios durante el SIPREA y hacia los grupos con los que trabajaban, aspecto que también se manifiesta cuando hablan de sus expectativas y satisfacciones.

Sus trayectorias educativas dan cuenta de movilidad educativa respecto a sus padres, a excepción de un caso (anexo XII) y de su procedencia de escuelas públicas (93%); ambas situaciones significan recursos en varios sentidos: facilitan una mayor valoración de la educación como una de las vías para tener mejores condiciones de vida, la cual pueden impulsar en sus educandos jóvenes y adultos; a la vez, contribuyen a reforzar su interés en que los estudiantes concluyan sus estudios; este aspecto surgió al mencionar sus expectativas y satisfacciones. También facilitan una mayor comprensión de las situaciones de vida de los mismos que es un elemento que favorece el establecimiento de relaciones estrechas con

ellos y ellas, las cuales constituyen un factor motivacional en los procesos de aprendizaje que promueven.

Respecto a su escolaridad, 68% de los estudiantes contaba con estudios de licenciatura (46% eran pasantes, 10% titulados y 12% tenían estudios parciales), un 29% habían realizado estudios de bachillerato o equivalentes, un 2% contaba con estudios de posgrado, y únicamente 1% tenía estudios de secundaria.

Al analizar los niveles de escolaridad al interior del grupo de hombres y mujeres se encontró que su presencia es muy semejante. Sin embargo, al realizar un análisis más fino al interior de cada nivel educativo, surgen diferencias significativas.

CUADRO 9
PRESENCIA DE HOMBRES Y MUJERES AL INTERIOR DE LOS NIVELES EDUCATIVOS

	NIVEL	Hombres		mujeres		ambos	
		total	%C	total	%C	total	%
1	Medio	0	0	1	1.6	1	1.1
2	Medio superior	9	29	18	29.4	27	29.3
3	Superior	21	67.7	41	67.2	62	67.4
4	Postgrado	1	3.2	1	1.6	2	2.2
	Total	31	99.9	61	99.8	92	100

FUENTE: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

En el nivel medio superior eran más las mujeres que optaron por carreras técnicas (18-9.7) y más hombres se inclinaron por estudios de bachillerato general (19.3-11.4), posiblemente porque los hombres visualizan mayores posibilidades de realizar estudios superiores. Como contraparte, las mujeres tenían mayor avance en sus estudios superiores; un porcentaje más alto de hombres contaba con estudios parciales de licenciatura (22.6-6.6), mientras que un mayor número de mujeres era pasante (47.5-41.9) y tituladas (13.1-3.2); esta información puede significar que las mujeres que acceden a estudios superiores tienden a concluirlos. En cuanto a estudios de posgrado, se tiene un caso de cada género, que proporcionalmente tiene mayor representación en los varones (3.2-1.6).

El análisis de las diferencias de género al interior de los niveles de escolaridad tanto en el caso de los estudiantes como en el de sus padres y de sus madres, señala una tendencia hacia mayores niveles de escolaridad de las mujeres en el momento actual y en las zonas urbanas, lo cual constituye un avance hacia una mayor equidad educativa.

Al relacionar la variable edad con la de nivel de escolaridad, se encontró que a mayor edad, mayor número de personas con estudios superiores, por lo que existe una correlación entre ambas en nuestro universo de estudio, a excepción del intervalo de 35 a 39 años. Además, destaca el hecho de que el 91% de los estudiantes titulados caen en el intervalo de 30 a 39 años.

CUADRO 10
RELACIÓN ENTRE RANGOS DE EDAD Y ESTUDIOS SUPERIORES

	Rangos de edad	Núm. De estudiantes	Núm. de estudiantes con estudios superiores	% de estudiantes con estudios superiores
1	19 o menos	1	-	-
2	20 – 24	10	5	50*
3	25 – 29	27	17	63*
4	30 – 34	31	25	80.6*
5	35 – 39	17	12	70.6*
6	40 y más	5	5	100*
7	Sin información	1	-	-
	Total	92	64	69.6**

FUENTE: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

* Porcentaje respecto al número de estudiantes que tienen esa edad.

** Porcentaje respecto al total de estudiantes del SIPREA.

Con relación a la muestra nacional de técnicos docentes, se encontró que los estudiantes de la UPN tenían niveles de escolaridad más altos lo cual puede significar que en el área metropolitana se tiene acceso a personal con mayores niveles de escolaridad, así como a mayor número de personas con estudios vinculados a la educación, (INEA, 1995: 21)

CUADRO 11
COMPARACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ESCOLARIDAD
DE LOS ESTUDIANTES DEL SIPREA Y DE LA MUESTRA NACIONAL
DE TÉCNICOS DOCENTES

	NIVEL	Muestra Nacional*	Estudiantes SIPREA**
		%	%
1	Otros	12	-
2	Medio	-	1.1
3	Medio superior	43.8	29.3
4	Superior	39.2	67.4
5	Normal Básica y Superior	5	-
6	Postgrado	-	2.2
	Total	100	100

* INEA, 1995, p. 21.

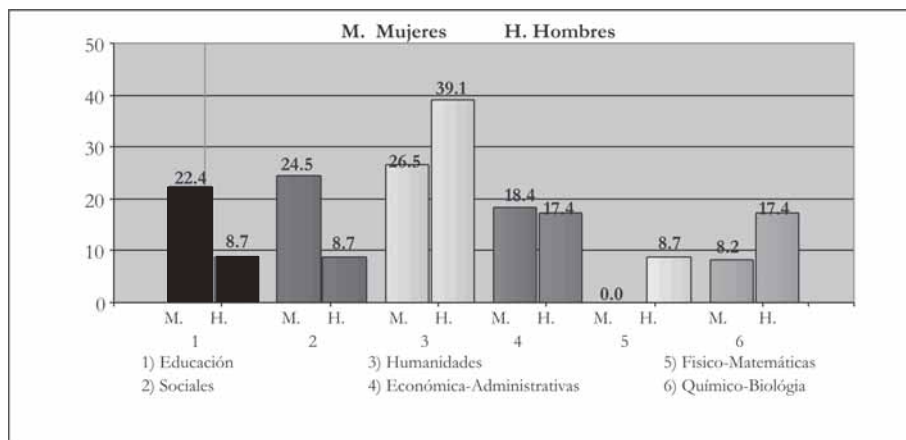
** Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

Si bien la mayoría de los estudiantes del SIPREA contaba con el nivel de estudios superior, contrasta con el hecho de tener poca formación vinculada a la educación, y muy limitada sobre el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, siendo ésta última proporcionada, en la mayoría de los casos, por el INEA.

Respecto a las áreas sobre las que realizaron sus estudios técnicos y superiores, únicamente 15.5% cursó estudios vinculados con la educación: pedagogía, ciencias de la educación, sociología de la educación y normal. Los demás se abocaron a otras áreas: el mayor porcentaje correspondía a las humanidades con un 32.8% (filosofía, derecho, historia, sicología, lengua y literatura y geografía) un 16.6% más se abocaron a las ciencias sociales (sociología, trabajo social, antropología social, ciencias políticas y administración pública, relaciones internacionales y estudios latinoamericanos); otro 17.9% al área económico-administrativa (economía, administración, mercadotecnia, planeación y desarrollo, relaciones comerciales, economía de la producción); el 12.8% al área químico-biológica (me-

dicina, biología, ingeniero agrónomo, ingeniero ambiental, ingeniero en alimentos y químico farmacéutico), y finalmente el 4.3 % al área físico matemática (ingeniero petrolero, matemáticas y arquitectura).

GRÁFICA 1
ÁREAS EN QUE REALIZARON SUS ESTUDIOS TÉCNICOS Y SUPERIORES



FUENTE: Elaboración personal a partir del cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

Al analizar las áreas de estudio de los estudiantes en cuanto al género, se encontró casi la misma proporción de hombres y mujeres que estudiaron en el área económico administrativa (17.4-18.4); predominaban las mujeres con estudios en educación (22.4-8.7) y en ciencias sociales (24.5-8.7) y era mayor el porcentaje de hombres que había estudiado humanidades (39.1-26.5), físico-matemáticas (8.7-0) y químico-biológicas (17.4-8.2); estas diferencias resultaron estadísticamente significativas. La información muestra cómo las mujeres se orientan principalmente a carreras vinculadas con el servicio y atención a los otros, mientras que los hombres provienen de múltiples áreas de formación; por otra parte, en ambos casos, aunque prevalece en los varones, el INEA contrata técnicos docentes, independientemente, del tipo de estudios realizados de la experiencia docente previa, es decir contrata al que está disponible.

Al comparar el nivel de escolaridad y las áreas de estudio de los estudiantes del SIPREA con los datos de los profesores de los CEDEX, se encontró que la mayoría de éstos últimos tenía estudios de normal básica, en menor proporción de normal superior y únicamente un 8% contaba con estudios universitarios, por lo cual se puede inferir que los CEDEX cuentan con mayor número de personal con estudios en educación. El nivel de escolaridad no lo podemos analizar ya que no se tuvo precisión en la información sobre si el plan de estudios de normal básica que habían cursado correspondía al de nivel superior o al de medio superior.

En síntesis, la mayoría de los estudiantes contaba con estudios de nivel medio superior y superior (98.1%) en varias de las áreas, esto constituyó una base para desarrollar el SIPREA que redundó en el enriquecimiento de su proceso de formación y de su trabajo en el INEA. El Instituto puede aprovechar la complementariedad de sus conocimientos, al interior de las coordinaciones de zona, para obtener una mayor calidad en los servicios educativos que brindan, en particular, en el trabajo con los grupos de secundaria y en la asesoría y capacitación de los asesores.

También los estudiantes habían realizado cursos relacionados con el campo de la educación de personas jóvenes y adultas; 76 % de estos cursos habían sido impartidos por el INEA y se vinculaban con los programas que ofrece y con aspectos operativos de los mismos. Esta información manifiesta por una parte el papel relevante que ha jugado el INEA para la capacitación de su personal en este campo educativo; pero también lo limitado del mismo, debido al reducido número de cursos (1.9 cursos promedio por estudiante) y horas de estos (10 horas por curso promedio), y a la orientación de los mismos en la que se priorizan aspectos instrumentales (anexo IX). Llama la atención que la formación de los técnicos docentes, no ha constituido una política del INEA, esto también se relaciona con el precario presupuesto que asigna el Instituto a la formación de personal, como se mostró en el primer capítulo.

En virtud de lo anterior, se puede inferir la necesidad de que el INEA siga fortaleciendo la formación de los técnicos docentes, brindándoles opciones de formación más frecuentes y a mayor profundidad; esto resulta imperante por sus perfiles de formación y por el papel académico que tienen en los procesos educativos con los adultos, y se vincula con los bajos niveles de escolaridad de

los asesores, que se mencionaron antes. La necesidad de que el INEA promueva la formación de los técnicos docentes, también se debe a que desarrollan su labor de tiempo completo y si el Instituto no los apoya para formarse, va a ser muy difícil que lo hagan por su cuenta ya que el 58.8% tiene responsabilidades familiares.

Por otra parte, los elementos que habían adquirido los técnicos docentes en los cursos los motivaban a aprender más sobre este campo educativo y les permitían identificar vacíos específicos que plantearon al hablar de sus expectativas hacia el Diplomado. Estos elementos constituyeron una base para que durante el SIPREA se pudiera favorecer una visión amplia y reflexiva de este campo educativo y de su práctica.

Otro aspecto importante es que la mayoría de los estudiantes llevaba sin estudiar más de cinco años en el sistema educativo formal, lo cual influyó en las dificultades que tuvieron en su desempeño como estudiantes; además, esta situación destacó la importancia de que ellos se actualicen en su formación y practiquen habilidades del trabajo educativo tales como la comprensión de textos y la expresión oral y escrita, sustantivas para la labor académica que realizan dentro del INEA y para entender y apoyar a los integrantes de los grupos con los que trabajan.

CUADRO 12
AÑOS QUE LLEVABAN SIN ESTUDIAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL

AÑOS	NÚMERO	%
0 - 4	20	21.7
5 - 9	44	47.8
10 -14	13	14.1
15 - 19	11	12
20 o más	1	1
No respuesta	3	3.3
Total	92	99.9

FUENTE: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

En relación con su historia laboral, se encontró que 54 % de los estudiantes únicamente había trabajado en el INEA y 46 % también contaba con experiencia laboral en otras instituciones, donde realizaba actividades educativas. Esta experiencia la tuvieron antes y durante su trabajo en el INEA. Muchos de ellos iniciaron en el Instituto realizando trabajo voluntario como asesores, alfabetizadores promotores, o aplicando evaluaciones en ciertos períodos; de ahí que combinaran esta actividad con otros trabajos.

Al preguntarles sobre su primer trabajo en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, incluyeron algunos realizados dentro del sistema educativo nacional que no corresponden a este campo, tales como la educación primaria, secundaria, media superior y superior. En la mayoría, su primer vínculo con la educación de jóvenes y adultos fue el INEA (77.2%) y con una diferencia porcentual muy amplia, una gran diversidad de instituciones: organismos civiles (7.6%), instituciones particulares de educación de jóvenes y adultos (4.3%), servicios en este campo dentro de la SEP (3.3%), escuelas primarias y secundarias (3.3%), empresas (2.2%), partidos políticos (1.1%) e instituciones públicas (1.1%).

Respecto a la actividad educativa que realizaron en su primer trabajo en el campo, preveía el trabajo educativo directo con grupos: como alfabetizador, asesor, o maestro en otros programas, lo cual constituyó una experiencia relevante para desempeñarse, más adelante, como técnico docente. Por otra parte, destaca el hecho también de que un mayor porcentaje de hombres se inició como técnico docente (51.6-26.2) lo cual muestra que a los hombres se les ofrecen puestos de mayor nivel.

CUADRO 13
ACTIVIDAD QUE DESEMPEÑARON EN SU PRIMER TRABAJO
DENTRO DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Actividad	Hombres		Mujeres		Ambos	
	total	%C	total	%C	total	%
Técnico(a) docente	16	51.6	16	26.2	32	34.8
Asesor(a)	4	12.9	17	27.9	21	22.8
Alfabetizador(a)	3	9.7	6	9.8	9	9.8
Otras académicas	3	9.7	5	8.2	8	8.7

Académica - administrativas	2	6.5	4	6.6	6	6.5
Promotor(a)	0	0.0	5	8.2	5	5.4
Maestro(a) en otros programas EPJA	2	6.5	3	4.9	5	5.4
Participación en proyectos sociales.	0	0.0	3	4.9	3	3.3
Aplicador(a) de evaluaciones	1	3.2	2	3.3	3	3.3
Total	31	100.1	61	100	92	100

FUENTE: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

Respecto a los estudiantes que contaban con otras experiencias en educación, 25% la habían adquirido en otra institución además de INEA, 13% en dos y 7.6% en tres o más. En cuanto a su permanencia en dichas instituciones, 10.9% había trabajado más de dos años, 27.2% de uno a dos años y 7.6% menos de un año, lo cual manifiesta mucha movilidad laboral. Además, tal parece que una vez que acceden al puesto de técnico docente, se concentran en su trabajo en el INEA.

Estos estudiantes se desempeñaron en diversos tipos de instituciones como lo muestra el siguiente cuadro. Prevalcen las instituciones de nivel medio superior y superior (26.8%), e instituciones públicas (15.5%), tales como el Programa Nacional de Solidaridad, el Instituto Federal Electoral, la Comisión Nacional de Valores y Nacional Financiera. Del total de las instituciones, en 57.8% de ellas, los estudiantes adquirieron experiencia específica sobre el campo de la educación de jóvenes y adultos, y en las restantes, experiencia educativa diversa.

CUADRO 14
INSTITUCIONES EN QUE DESEMPEÑARON ACTIVIDADES
EDUCATIVAS ANTES O DURANTE SU TRABAJO EN INEA

Tipo de instituciones	Hombres		Mujeres		Ambos	
	total	%C	total	%C	total	%
Educativas de nivel medio superior y superior	7	29.2	12	25.5	19	26.8
Instituciones públicas	4	16.7	7	14.9	11	15.5
Instituciones particulares de educación de adultos	3	12.5	6	12.8	9	12.7

Educativas primarias y secundarias	1	4.2	8	17.0	9	12.7
Organismos civiles(ONG)	4	16.7	4	8.5	8	11.3
Empresas	3	12.5	4	8.5	7	9.9
Servicios de educación de adultos dentro de la SEP	2	8.3	3	6.4	5	7.0
SEP: cargos académico - operativos	0	0.0	1	2.1	1	1.4
Partidos políticos	0	0.0	1	2.1	1	1.4
No respuesta	0	0.0	1	2.1	1	1.4
Total	24	100.1	47	99.9	71	100.1

FUENTE: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

En cuanto al análisis de género, se encontraron diferencias arriba de ocho puntos en los siguientes casos: más mujeres trabajaron en escuelas primarias y secundarias (17-4.2) y más hombres en organismos civiles (16.7-8.5); está situación coincide con una mayor presencia de mujeres que atienden estos niveles educativos en el país.

Al equipo docente le quedó la inquietud sobre si los estudiantes también habían realizado otro tipo de actividades laborales además de las educativas, debido a la diversidad de áreas de formación con que contaban; por esa razón a la segunda generación, integrada por 20 estudiantes, se les preguntó sobre sus experiencias de trabajo. Se encontró que habían trabajado en instituciones públicas, empresas, comercios y sindicatos, desempeñado actividades de secretaria, cajera, vendedora, encargada de un comercio, secretario administrativo, auxiliar administrativo, oficial administrativo, encuestador de mercado, auxiliar, supervisor, analista, mensajero, empleado general y subgerente. Estos datos nos muestran que muchos técnicos docentes se dedicaban a lo que conseguían y no tanto que se orientaran a actividades educativas desde un inicio; este hecho también guarda relación con las áreas en que realizaron sus estudios medios y superiores. Todos estos datos indican que el Estado hecha mano de recursos disponibles en el mercado laboral independientemente de sus antecedentes educativos y experiencia laboral en el campo.

Al comparar la experiencia laboral de los técnicos docentes con la de los profesores de los CEDEX, se encontró que la mayoría contaba con experiencia

en otras instituciones educativas y, gran parte de ellos y ellas se dedicaban de tiempo completo a la labor docente en diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

En resumen, casi la mitad de los estudiantes había tenido experiencia laboral en otras instituciones educativas antes o durante su trabajo en el INEA, que les proporcionó una visión más amplia de esta labor, la cual aportaron a su proceso del SIPREA; en particular, los que habían trabajado en instituciones de educación de personas jóvenes y adultas, contaban con otros puntos de referencia que facilitaron expandir la visión sobre este campo educativo en el conjunto de estudiantes. Por otra parte, sus experiencias en otras instituciones les brindaron marcos para entender las realidades laborales de sus grupos de personas jóvenes y adultas.

Al llegar al Diplomado la mayoría tenía experiencia de trabajo educativo con grupos, adquirida fuera o dentro del INEA, lo cual favoreció el trabajo grupal y la reflexión sobre esta perspectiva a lo largo del SIPREA; cabe señalar que el trabajo grupal constituye uno de los postulados de la educación de jóvenes y adultos.

El análisis de sus trayectorias en el INEA revelan que la mayoría tenía más de cinco años de antigüedad en el Instituto; en cuanto al análisis de género se encontró que las mujeres tienden a permanecer más en el INEA; hay una diferencia de 5.2 puntos entre los porcentajes de los estudiantes que tienen 10 o más años de trabajo en el INEA (18.1-12.9), la proporción es muy semejante en el intervalo que va de los cinco a los nueve años y en cambio prevalecen los hombres en el rango de cuatro años o menos (48.4-42.6).

CUADRO 15
ANTIGÜEDAD EN EL INEA

Antigüedad	Hombres		Mujeres		Ambos	
	total	%C	total	%C	total	%
5 a 9 años	12	38.7	24	39.3	36	39.1
4 a 3 años	12	38.7	12	19.7	24	26.1
2 a 1 años	3	9.7	13	21.3	16	17.4
10 a 14 años	1	3.2	7	11.5	8	8.7

15 años y más	3	9.7	4	6.6	7	7.6
Menos de 1 año	0	0.0	1	1.6	1	1.1
TOTAL	31	100	61	100	92	100

FUENTE: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

Dentro de la estructura del INEA, los estudiantes habían ocupado dos tipos de puestos: los de campo y los académico-administrativos. Dentro de los primeros el de mayor jerarquía es el de coordinador de zona, al cual habían llegado dos estudiantes, uno contratado directamente para este puesto, y el otro, antes había ocupado todos los puestos de campo y además uno académico-administrativo. El siguiente puesto en la jerarquía es el de técnico docente, al cual accedieron directamente buena parte de los técnicos docentes; de los otros, la mayor parte se había desempeñado en uno o más puestos de campo como son alfabetizador, asesor y promotor, lo cual les permitió adentrarse previamente en el trabajo directo con los círculos de estudio, que constituye un elemento favorable para desempeñarse como técnico docente. Otra vía para llegar a este puesto fue desempeñar antes una función académico-administrativa. En cuanto a estos últimos puestos, se encontró que en total 20 estudiantes habían ocupado alguno durante su trayectoria en el INEA y permanecieron en ellos sólo nueve.

TRAYECTORIAS DENTRO DEL INEA

1er. puesto	2° puesto	3er. puesto	4° puesto	total	%
Técnico docente	>			44	48
Asesor	> Promotor	> Técnico docente		10	11
Asesor	>Técnico docente	>		8	8.6
Académico-administrativo	> Técnico docente	>		4	4.3
Promotor	> Técnico docente	>		4	4.3
Académico	>			4	4.3
Alfabetizador	> Asesor	> Promotor	Técnico docente	3	3.2
Técnico docente	> Académico-				

Alfabetizador	administrativo	>		3	3.2
	> Asesor	> Técnico docente		2	2.1
Varias	>			10	11
Total				92	100

FUENTE: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

Los estudiantes habían desempeñado diversas funciones, principalmente de campo, por lo que habían acumulado conocimientos y experiencia sobre el trabajo del Instituto: sus objetivos y la bondad de su labor, frente a las principales problemáticas y dificultades para alcanzarlos; su organización y sus dinámicas, y los diferentes actores que participan, entre otros. Todos estos aspectos fueron materia de reflexión durante su proceso de formación con la intención de mejorar su práctica.

En este mismo sentido, el conocimiento y, en muchos casos, su experiencia previa como asesores les brinda la posibilidad de una mayor comprensión de las situaciones que se presentan en los círculos de estudio y puntos de encuentro, así como de plantear alternativas de solución que están a su alcance. En particular, respecto al asesor, conoce sus funciones, dinámicas de trabajo y necesidades, lo que le permite tener una relación más estrecha con ellos y ellas e identificar aspectos para incluir en los procesos de capacitación y para el fortalecimiento de su trabajo, lo cual redundará en beneficio de la tarea del INEA.

También deseaban seguir trabajando en este campo educativo. 94% de los estudiantes de la segunda generación planteó su interés de seguir trabajando en la educación de adultos; 44% quería seguir haciéndolo en el INEA y 50% en cualquier institución relacionada con el campo,⁷³ lo cual era un recurso motivacional más para su formación.

Las expectativas de los técnicos docentes hacia el SIPREA constituyeron, por una parte, recursos para su formación y, por otra, retos para los formadores ya que se quería lograr la relevancia del proceso. El 87.1% de sus expectativas se relacionan con el mejoramiento de su práctica educativa que expresan en térmi-

⁷³ Cuestionario de Evaluación de la Etapa de Seguimiento de la segunda generación de estudiantes; aplicado en diciembre de 1999. A los estudiantes de la primera generación no se les planteó esta pregunta.

nos de obtener mayores conocimientos sobre este campo educativo tanto generales como psicopedagógicos, administrativos o de investigación (53.6%);⁷⁴ el enriquecimiento de su práctica (21%)⁷⁵ y la integración de los participantes y la realización de un trabajo grupal (12.5%).⁷⁶ Únicamente el (12.4%) plantea expectativas vinculadas con su superación personal y la de sus estudiantes.⁷⁷

En cuanto al análisis de género en sus expectativas se encontró que es diferente la importancia que les asignan al interior del grupo de mujeres y del de hombres; las más significativas consisten en los siguientes casos: las mujeres presentan mayores expectativas personales y sociales (14.8-8.2) y de formación general sobre el campo (26.3-20.9); esto puede relacionarse con el hecho de que las mujeres que logran alcanzar ciertas posiciones ocupacionales tienen el interés de seguir superándose porque generalmente enfrentan mayores dificultades para permanecer y ascender en sus puestos, además de que generalmente son más comprometidas con su trabajo. Como contraparte los hombres tienen mayores expectativas hacia adquirir conocimientos psicopedagógicos (26.4-18.2), esto se relaciona con que un menor número de ellos realizaron estudios relacionados con la educación.

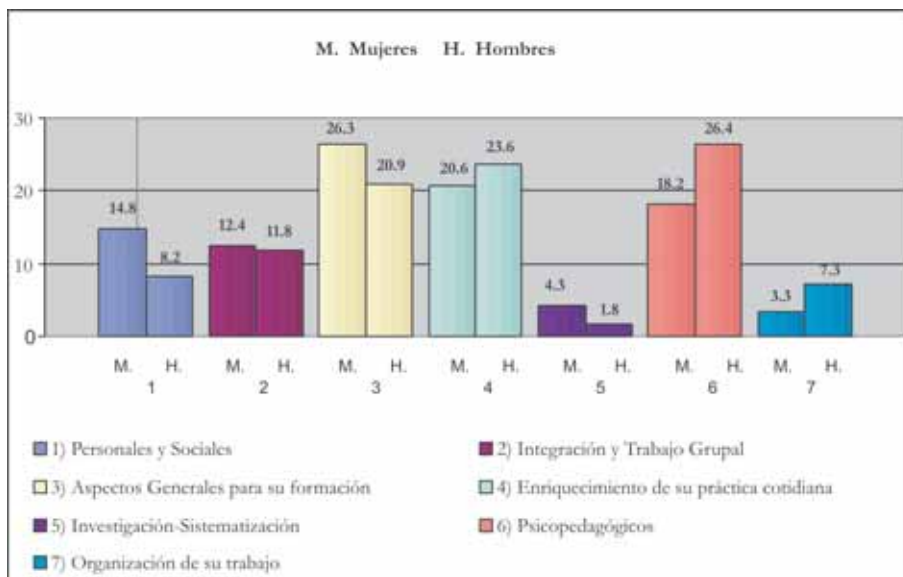
⁷⁴ En el cuestionario de ingreso manifiestan como principal expectativa adquirir conocimientos sobre el campo de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (53.6%); éste se desglosa de la siguiente manera: conocimientos actualizados sobre el tema teórico-metodológico como aquellos que les permitan comprender la problemática de este campo educativo (24.5%). Además especifican su interés en adquirir conocimientos psicopedagógicos tales como una metodología educativa, técnicas para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje, saber sensibilizar y motivar a asesores y personas adultas, mejorar la comunicación con ellos y propiciar la autoformación de promotores y asesores (21%); también mencionan la necesidad de aprendizajes relacionados con la organización de su trabajo, tales como estrategias adecuadas para mejorar la operación de los servicios, para administrar los recursos humanos y materiales así como su tiempo (4.7%); y otros para poder sistematizar su práctica (3.4%).

⁷⁵ Entre éstas mencionan: poder brindar los servicios con mayor calidad y mejorar la atención al público, encontrar respuestas a los problemas que enfrentan, elaborar proyectos, generar alternativas para disminuir el rezago y aumentar la certificación.

⁷⁶ Esperan realimentarse con los demás estudiantes, intercambiar sus experiencias, y aprender a favorecer el trabajo en equipo tanto con sus compañeros de trabajo como con las personas adultas.

⁷⁷ El último grupo de expectativas se relaciona, por una parte, con su interés de mejorar su formación profesional, superarse y obtener su diploma, y por otra, con mejorar la vida de los adultos y de la sociedad.

GRÁFICA 2.
 EXPECTATIVAS HACIA EL DIPLOMADO, DESGLOSADAS POR GÉNERO



FUENTE: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

Como se puede apreciar, en sus expectativas los estudiantes manifiestan necesidades de formación y lo que esperaban obtener con relación a las actividades que realizan en el INEA y a las dificultades que enfrentan, en particular las académicas. Estas expectativas se relacionan con sus antecedentes de formación, ya que la mayoría de los estudiantes eran educadores “empíricos” debido a que realizaron sus estudios superiores en áreas que tienen muy poca relación con su campo de trabajo.

La identificación tan precisa que hacen los técnicos docentes de sus necesidades de formación les permite ubicarse y aprovechar su proceso educativo; además, las necesidades mismas de formación son recursos potenciales en la medida en que éstas comprometen, motivan y movilizan a las personas (Hernández,

2001:3, basada en Boltvinick, 1999), situación que se constató durante el SIPREA.

De igual manera, las expectativas de los técnicos docentes se relacionan con los principales motivos para cursar el Diplomado; en primer término aparece mejorar su práctica cotidiana (33.2%); en segundo, adquirir información y conocimientos teórico-metodológicos actualizados (28.9%) y, en tercer lugar, superarse personalmente (15.3%). El análisis de estos porcentajes aunado a los de las expectativas evidencian la prioridad que tiene en los estudiantes su trabajo en el INEA y su interés de mejorarlo mediante la formación específica sobre este campo educativo. De ahí la importancia de que el Instituto siga impulsando su formación.

Su interés por mejorar la vida de sus grupos de personas jóvenes y adultas se expresa con mayor fuerza cuando hablan de las satisfacciones que tienen en su trabajo: los estudiantes expresaron la satisfacción que les proporcionaba que los estudiantes obtuvieran su certificado, que se superaran y siguieran estudiando; la posibilidad de ayudar a los adultos a aprender, apoyarlos en la solución de algunos de sus problemas así como la labor social que realizaban en la comunidad, y el reconocimiento que recibían por parte de las personas jóvenes y adultas (67.1%); todas estas satisfacciones se vinculan con aspectos sociales y educativos. Otro grupo de satisfacciones se vinculaba con las relaciones que van creando con las personas de sus círculos de estudio y con sus asesores (32.9%); en este sentido mencionaron la relación más cercana con los adultos, los jóvenes, los asesores y promotores; el intercambio y la realimentación de experiencias y conocimientos con los adultos; las relaciones con su equipo de trabajo, así como aprender a escuchar y a dialogar con las personas adultas.

En orden de importancia, mencionaron las siguientes satisfacciones laborales: la relación más cercana con los sujetos y agentes educativos (15.4%); que los adultos obtengan su certificado (13.7%); poder ayudar a los adultos a aprender (13.2%); que los adultos sigan estudiando y se superen (12%); el intercambio y la realimentación de conocimientos con los adultos (7.7%) y la posibilidad de apoyarlos en la solución de sus problemas (7.7%); también mencionaron muchas otras satisfacciones en menor porcentaje. Esta información muestra por una parte la satisfacción que les da el resultado mismo de su labor educativa, así como aspectos colaterales, pero no por eso menos importantes, vinculados con una perspectiva social y personal de su práctica. Al analizar esta información al

interior del grupo de las mujeres y de los hombres, se encontró que, proporcionalmente, las mujeres mencionan más satisfacciones vinculadas con las relaciones interpersonales que se van gestando en su práctica (38.5-20.5).

Este interés de los estudiantes por los integrantes de sus grupos de trabajo también se relaciona con la concepción amplia que tienen sobre la educación de las personas jóvenes y adultas, la cual alude a la relación que guarda la crisis del país y la educación, a la situación socioeconómica de las personas adultas y a los beneficios sociales y económicos que proporciona la educación, así como a su papel en el desarrollo de conocimientos y habilidades vinculadas a las necesidades y prácticas de la población adulta.⁷⁸

El análisis de las expectativas y satisfacciones de los técnicos docentes con relación a sus grupos de personas jóvenes y adultas, que en su mayoría son parte de los sectores populares del país, así como su visión del campo, da cuenta de su compromiso educativo-político, que en sí constituye un recurso más para avanzar en el campo que nos ocupa. Este compromiso educativo lo muestran al hablar de su interés por formarse a fin de brindar servicios de calidad y, el compromiso político, cuando tratan de lograr el empoderamiento de sus sujetos para que concluyan sus estudios, resuelvan sus problemas y avancen en la transformación de sus condiciones de vida (Freire, 1998: 108). Los dos últimos, también son objetivos explícitos de la educación de personas jóvenes y adultas.

También este análisis deja entrever una doble relevancia: la primera se plantea desde sus necesidades de formación para mejorar su práctica en su conjunto y, la segunda, a partir de su labor para dar respuesta a las necesidades e intereses de sus grupos de personas jóvenes y adultas. El análisis de las múltiples relevancias con relación a las propuestas curriculares es fundamental para lograr buenos resultados mediante las mismas (Hernández, 2001).

Los párrafos anteriores muestran que para los técnicos docentes el ser educadores en servicio es en sí mismo un gran recurso para su formación ya que poseen experiencias y conocimientos vinculados con su práctica que constituyen un punto de partida fundamental para adquirir nuevos conocimientos para me-

⁷⁸ La concepción de la educación de las personas jóvenes y adultas fue poco abordada al inicio del diplomado, posiblemente por su falta de conocimientos específicos sobre este campo. De los que la mencionan, 72.9% plantean una visión amplia. La visión restringida, representada en 27.1%, hace referencia al rezago y a la demanda educativa.

jorarla, a la vez que facilitan trabajar con una metodología más participativa en los procesos de formación, la cual pueden utilizar en el trabajo con sus grupos de personas jóvenes y adultas.

Para cerrar este apartado se recapitulan las diferencias más relevantes que se encontraron entre los hombres y las mujeres respecto a sus rasgos y percepciones. En el universo de estudio se encontró una tendencia a la feminización del trabajo de técnicos docentes en la metrópoli, al relacionar el número de estudiantes que eran mujeres —proporción de dos a uno respecto a los hombres— y su edad, ya que éstas se ubicaban principalmente en los rangos de menor edad.

La sistematización da cuenta de que con el paso del tiempo ha aumentado el acceso de las mujeres a la educación; este hecho se evidencia al comparar la escolaridad de los hombres y de las mujeres, tanto en la generación de los padres respecto a la de los estudiantes así como al interior de ambas generaciones. Por otra parte, una vez que las mujeres tienen acceso a grados más altos de escolaridad, son ellas las que tienden más a concluirlos, lo cual muestra la proporción de mujeres que son pasantes o están tituladas. Con relación a las áreas de estudio de los hombres y de las mujeres existe una diferencia estadísticamente significativa; éstas últimas se orientan en mayor número a carreras que se vinculan con el servicio y atención a otros, en las áreas de educación y ciencias sociales.

En cuanto a la experiencia laboral, son ellas las que en mayor porcentaje habían trabajado en escuelas primarias y secundarias, esta situación coincide con una más alta presencia de mujeres en este tipo de escuelas en el país; por su parte, más varones tenían experiencia laboral en organismos no gubernamentales.

La información sobre la incorporación y estancia en el INEA muestra ciertas inequidades de género; mayor proporción de hombres ingresó directamente al puesto de técnico docente, diferencia que resultó estadísticamente significativa, ya que es menor la proporción de hombres que cuentan con estudios y experiencia previa en educación. Las mujeres para llegar a ser técnicas docentes, desempeñaron antes funciones de menor jerarquía.

También encontramos otra diferencia relacionada con los procesos amplios de socialización de las mujeres, que viene desde la infancia; mayor porcentaje de mujeres menciona como satisfacción laboral las relaciones interpersonales que van gestando con los diferentes actores de su práctica; en este mismo sentido se puede considerar su inclinación por estudios relacionados con el servicio y aten-

ción a los otros, que se mencionó anteriormente.

Finalmente encontramos diferencias en relación con las expectativas de los hombres y de las mujeres; ellas tienen más expectativas personales para mejorar su formación profesional y superarse, eso puede ser consecuencia de las dificultades que enfrentan para promoverse al interior de las instituciones. En cambio, los hombres manifiestan mayor interés en formarse en aspectos psicopedagógicos; posiblemente por su falta de formación en educación.

Una mirada más amplia de sus perfiles

El estudio sobre la educación básica de adultos en América Latina realizado por Graciela Messina permite ubicar a los técnicos docentes respecto a otros educadores de este campo educativo. Esta investigación muestra un gran mosaico de realidades de los educadores respecto a su nivel de escolaridad y los antecedentes de estudios vinculados con la educación, variables que relaciona con la edad y la experiencia previa en el trabajo docente. Plantea dos tendencias; la primera se refiere a los países en que existe un mayor desarrollo relativo del sistema educativo donde los educadores de adultos cuentan con periodos más prolongados de preparación, tienen mayor edad, así como formación y experiencia docente más acabada. La segunda corresponde a países con menor desarrollo educativo, en los que se han impulsado programas masivos de alfabetización y educación básica, incorporando a estas labores recursos humanos que cuentan con bajos niveles de escolaridad, y escasa o nula formación y experiencia docente; en este caso, muchos son voluntarios, estudiantes o personas de la comunidad, en su mayoría jóvenes (Messina, 1993: 155). Cabe destacar que en la mayoría de las muestras de los países, los educadores cuentan con poca o nula formación específica sobre educación de jóvenes y adultos (Messina, 1993:160).

Para el caso de México es interesante constatar que coexisten ambas situaciones. El caso de los CEDEX corresponde a la primera tendencia, y el INEA a la segunda, considerando el perfil de los asesores que son los educadores directos, y además, constituyen el mayor número de sus agentes educativos, ya que para 1998 sumaban 190 mil (Soriano, 1998: 10). El caso de los técnicos docentes de este estudio, constituye una mezcla de ambas situaciones; por una parte cuen-

tan con más edad y predominan los niveles de escolaridad medio y superior, pero por otra, la mayoría carece de estudios en educación y su experiencia educativa se limita a la que han tenido en el INEA. La comparación del perfil de los técnicos docentes en el país, con el de los estudiantes del SIPREA en la UPN Ajusco, demuestra que en la zona metropolitana existen mayores posibilidades de incorporar al servicio a personas con niveles más altos de escolaridad y con estudios vinculados con la educación.

Análisis de su perfil con relación a los rasgos de una profesión

Desde otra mirada, el análisis de los perfiles de formación de los estudiantes muestra que distan mucho de corresponder a los de una profesión, ya que si en buena medida cuentan con estudios superiores parciales o completos en diversas áreas, carecen de un cuerpo de conocimientos sólidos sobre educación y en particular sobre el campo de la educación de jóvenes y adultos. Como contraparte, esta investigación muestra que los educadores de este campo educativo tienen gran interés en avanzar en su proceso de profesionalización, ya que la principal expectativa que plantearon hacia el Diplomado fue la adquisición de conocimientos teórico-metodológicos que desglosaron en psicopedagógicos, organizativos y de investigación; en segundo lugar mencionaron el enriquecimiento de su práctica.

Estas expectativas guardan una relación estrecha con sus antecedentes educativos y las dificultades que enfrentan en su práctica, las cuales están interrelacionadas. Los estudiantes se dan cuenta de su falta de formación para dar respuesta a dificultades cotidianas tales como la falta de metodologías específicas para desarrollar los procesos educativos con adultos, la escasa capacitación y formación de los asesores así como la pérdida de la motivación inicial en las personas jóvenes y adultas. Desean formarse para brindar sus servicios con mayor calidad. Cabe señalar que la falta de formación en este campo específico se debe a la escasez de opciones de formación sobre el mismo.

En cuanto a las condiciones laborales de los estudiantes del diplomado se encontró que están muy lejanas a las de las profesiones. El estado precario de sus condiciones laborales en cuanto remuneración, prestaciones y estabilidad en el empleo, como sus condiciones de trabajo en relación con locales, horarios y

materiales, explica, en parte, el desequilibrio existente entre la oferta de recursos disponibles y la demanda de personal con ciertos perfiles necesarios para el campo, ya que personas que cuentan con antecedentes en educación en cuanto formación y experiencia, buscan otras opciones laborales en el Sistema Educativo Nacional; lo anterior se relaciona, y a la vez es consecuencia, de la poca prioridad que le otorga el Estado a este campo educativo, por lo mismo está poco difundido; a lo anterior se suma que en círculos amplios de población lo asocian con trabajo voluntario.

Dadas estas condiciones de trabajo, las diferentes autoridades del INEA deberían brindar un reconocimiento más explícito a la labor de sus técnicos docentes, lo que en muchas ocasiones no sucede. A estas condiciones se suman las de los asesores que son aún más precarias. Esto adquiere mayor significado por la interdependencia estrecha que mantienen en el desarrollo de sus funciones y para el logro de sus objetivos y los del INEA. Entre los asesores y el INEA no existe ningún vínculo laboral, sino un convenio de colaboración, carecen de prestaciones, su remuneración depende de las metas alcanzadas⁷⁹ y existe un vacío respecto a otras formas de reconocimiento del INEA, hacia la importante labor que realizan (Campero 2002: 94).

Las condiciones laborales de los técnicos docentes, aunadas a las prioridades del INEA, tienen consecuencias en los procesos educativos que se generan. El INEA mide el resultado de su trabajo en cuanto al logro de metas que se relacionan con el número de adultos incorporados; exámenes presentados, así como constancias y certificados emitidos; círculos de estudio y/o puntos de encuentro que forman y atienden. Esto ocasiona que las funciones académicas que se orientan a fortalecer la calidad de los procesos educativos, pasen a segundo término, esta última, en el tiempo que se realizó esta investigación, no era prioritaria.

Además, es preocupante que el funcionamiento real del INEA no está orientado a favorecer procesos educativos, más bien en los hechos los limita y los técnicos docentes tienen que considerar las políticas y los lineamientos que esta-

⁷⁹ En el Distrito Federal para 1995 era de 75.25 pesos y en 1999 ascendió a 150 pesos; ya para el año 2000, por la estrategia de pago por productividad, sus ingresos dependen de los exámenes que acreditan y los certificados que obtienen las personas jóvenes y adultas a las que asesora, dándose el caso de algunos que obtienen 2 500 pesos al mes (anexo VIII).

blece el INEA si no quieren perder su trabajo, lo cual es bastante sencillo debido al tipo de contratación que establecen con el INEA. Es decir, la inseguridad laboral que tienen por su tipo de contratación, los limita a impulsar procesos serios de formación con las personas adultas, ya que estos entre otras cosas, llevan tiempo, y si se lo toman no cumplen con las metas que les asignan y corren el riesgo de perder su empleo, en un momento en el cual la oferta de trabajo es reducida para personas con niveles de escolaridad media o estudios parciales de licenciatura.

Esta manera de trabajar poco favorece el reconocimiento social del trabajo de los técnicos docentes a nivel más amplio —aunque en lo individual la mayoría goza de reconocimiento por parte de sus grupos y de las comunidades donde trabajan— que es otro de los rasgos de una profesión, y esta situación a la larga, puede tener consecuencias muy serias para el reconocimiento de la labor del INEA en su conjunto. Si el Instituto, tanto en sus planteamientos operativos como en los hechos, no otorga mayor importancia a sus funciones académicas para generar hechos educativos en las personas jóvenes y adultas, los destinatarios, las instituciones y la sociedad en su conjunto, se irán percatando de que los certificados que emite no respaldan suficientemente los conocimientos y las habilidades correspondientes al nivel de estudios que certifica, lo cual irá en detrimento del reconocimiento de su labor.

Consideraciones sobre sus perfiles y la importancia de seguir impulsando su formación

De las miradas sobre los perfiles de los técnicos docentes se desprende una serie de consideraciones relativas a la importancia que reviste para el INEA impulsar su formación y algunos aspectos a considerar en dichos procesos o en la operación de los servicios educativos que ofrece.

La información proporcionada muestra la importancia de que el INEA siga impulsando la formación de sus técnicos docentes en aspectos específicos de la educación de las personas jóvenes y adultas, tanto por sus perfiles como por la importancia de las funciones que realiza; todo ello para avanzar hacia una mayor calidad de los servicios educativos que ofrecen, y por lo mismo, fortalecer al INEA.

El perfil de los técnicos docentes muestra el potencial que significa para el Instituto seguir formándolos. La mayor parte son personas con una vida productiva por delante, con responsabilidades familiares que permiten inferir la búsqueda de estabilidad laboral, con una base de formación en el sistema educativo nacional en diversas áreas y con más de cinco años de experiencia acumulada en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, que han obtenido, principalmente, a través de sus años de trabajo en el INEA. Además, tienen interés en seguir formándose, en mejorar el trabajo que realizan en el Instituto, en seguir trabajando en este campo educativo y manifiestan un compromiso hacia las personas jóvenes y adultas con las que trabajan, aspectos que dan cuenta de su labor ética, educativa y política. A la vez dichos rasgos de los técnicos docentes constituyen recursos valiosos para su trabajo en el INEA y para futuros procesos de formación.

La investigación aclara el papel relevante que ha jugado el INEA en la capacitación de su personal sobre este campo educativo, pero también lo limitado del mismo, debido al reducido número de cursos y horas y a la orientación de los mismos ya que se priorizan aspectos instrumentales; de ahí la importancia de que el INEA fortalezca la formación brindando opciones más frecuentes y con mayor profundidad, tomando en cuenta las recomendaciones que se dan más adelante. Por otra parte, la necesidad de que el INEA promueva y facilite la formación se debe a que los técnicos docentes desarrollan su labor de tiempo completo, en horarios discontinuos, y si el Instituto no los apoya, va a ser muy difícil que lo hagan por su cuenta ya que la mayoría tiene responsabilidades familiares, que les ocupan sus pocos tiempos libres.

La necesidad de formar a sus agentes educativos, sobre aspectos específicos de la educación de jóvenes y adultos, se contradice con la ausencia de una política de formación de los mismos. Esta situación se manifiesta claramente en el insuficiente presupuesto que asigna a esta tarea,⁸⁰ en lo limitado de los cursos que ha

⁸⁰ El porcentaje del INEA destinado a la capacitación de su personal presenta cambios en su tendencia; se desconoce la causa de la misma; para 1996 constituía el 1.85% de su presupuesto total, en 1997 descendió al 1.23%, para 1998 presenta un aumento al ascender al 2.99% y nuevamente cae en 1999 al ser el 2.93 % (INEA, 1999)

impulsado, en la prioridad que asigna a la capacitación de sus cuadros. Además, la formación no constituye parte importante en la medición de los resultados anuales, ni de los técnicos docentes ni del Instituto en su conjunto.

¿Cómo romper este círculo vicioso? Un primer paso podría ser impulsar una política de formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas con líneas de acción bien definidas y presupuesto para llevarla a cabo, la cual partiera de los perfiles, del diagnóstico de las necesidades de formación de los diferentes agentes educativos del INEA así como de las finalidades y los programas del Instituto, a fin de ofrecer propuestas relevantes y diversificadas que los motiven y apoyen en su labor cotidiana.

En paralelo, se tendrían que realizar algunos cambios operativos para que esta política pudiera llevarse a cabo; entre ellos, uno muy significativo es dar mayor prioridad a las funciones académicas del técnico docente, delegando buena parte de sus funciones administrativas y de promoción en otros agentes. Para dar este paso se requiere que las diferentes autoridades del INEA se sensibilicen hacia la importancia de generar procesos educativos de calidad en las personas adultas, rebasando la visión eficientista y cuantitativa de la certificación.

Otro paso sería favorecer la construcción de la identidad de educadores de personas jóvenes y adultas en los asesores, técnicos docentes y demás figuras que realizan trabajo de campo en el INEA. En este sentido brindarles formación específica constituye la simiente de la identidad, ya que propicia compartir conocimientos y experiencias sobre su labor, así como la experiencia misma de formarse; también favorecer reuniones entre educadores con objetivos que rebasen la organización de la tarea y la medición de avances, y además, buscar estrategias para reconocerles explícitamente su labor. El fortalecimiento de la identidad de educadores de personas jóvenes y adultas redundaría en el involucramiento con su labor educativa, en la satisfacción que tienen a partir de la misma y por lo mismo en los resultados de su trabajo.

La aspiración a la profesionalización de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas y de su práctica, planteada por los educadores y por algunos sectores oficiales y especialistas en el tema, se enfrenta a opciones estructurales del Sistema Educativo Nacional relacionadas con la poca prioridad que otorga el Estado a este campo educativo; por un lado no existen programas específicos amplios para formar a los educadores de personas jóvenes y adultas,

y además, comprometidos con los sectores populares que son la mayoría de sus destinatarios, lo que ocasiona que el Estado incorpore para esta tarea a personas “disponibles”, sin formación específica y experiencia; por otro lado, las condiciones de trabajo en este campo son insuficientes para el desarrollo mismo de su tarea y para atraer recursos humanos con formación y experiencia en educación. Ambas situaciones son consecuencia de la poca prioridad que tiene la educación de personas jóvenes y adultas, y a su vez refuerzan la situación secundaria que ocupa dentro del Sistema Educativo Nacional, por lo cual la realidad se torna muy compleja.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN Y SUS APORTACIONES

La práctica educativa [...] es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo [...] debemos de asumir con honradez nuestra tarea docente, para lo cual nuestra formación tiene que ser considerada rigurosamente.

Paulo Freire, 1998

El Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos es el proceso de formación más prolongado e integral que ha brindado el INEA a su personal en un período de la vida de este Instituto en el cual la formación adquirió mayor importancia por considerarla elemento clave para mejorar la calidad de los servicios que ofrece. Esto contrasta con la mayor parte del tiempo de existencia de este Instituto que se desarrolla en un contexto marcado por la ausencia de políticas educativas orientadas a fortalecer la formación de los educadores y educadoras de este campo educativo.

En este capítulo, el análisis se centra en la formación que se brindó a los estudiantes mediante el SIPREA y las aportaciones de ésta a su profesionalización como educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. A lo largo del mismo, se mencionan los aspectos más significativos del proceso educativo

—contenidos, actividades y formas de trabajo— y se analiza la manera en que la formación del SIPREA favoreció la construcción de algunos rasgos profesionales como la adquisición de conocimientos teórico-metodológicos, habilidades y actitudes que los apoyaran en su trabajo cotidiano y les abrieran horizontes; el fortalecimiento de su identidad que involucra su autovaloración y puede ser simiente de su organización y el incremento de su reconocimiento social a través del mejoramiento de sus prácticas.

Otro eje de análisis, entrelazado con el anterior, es la relevancia de la formación que recibieron los estudiantes. Este es un planteamiento central de la educación de jóvenes y adultos ya que constituye un componente para avanzar hacia una mayor calidad de los procesos educativos, junto con la equidad, la eficiencia y la eficacia. La relevancia se relaciona con los sujetos en contexto, alude a “la medida en que el programa responde a las características y necesidades de la población y la sociedad a la cual se dirige” (Rubio, 1988: 1). En este sentido, interesa indagar la respuesta a las expectativas de los estudiantes, la vinculación de los contenidos con su práctica laboral y la aplicación de algunos conocimientos y productos del diplomado, en particular el proyecto socioeducativo, en el trabajo cotidiano que realizaban en el INEA.

A lo largo del texto, también se mencionan las limitaciones del proceso de formación así como algunas acciones que implementó el equipo docente en la segunda generación para superarlas, con base en la evaluación global de la primera. Además, se identifican algunos factores que influyeron en los logros y en las dificultades enfrentadas.

Hay que recordar que los técnicos docentes constituyen un tipo particular de estudiante: son ya educadores de personas jóvenes y adultas, por lo cual a lo largo del proceso de formación se desenvuelven como estudiantes-trabajadores en dos instituciones, una de formación (UPN) y otra laboral (INEA). Este doble rol, con sus referentes institucionales, guarda una relación estrecha durante todo el proceso de formación; por una parte, su práctica laboral es un insumo muy importante como fuente de información y de reflexión que aportan los estudiantes y, por otra, constituye el espacio de aplicación de algunos conocimientos y productos de la formación, en particular el proyecto socioeducativo, ya que el SIPREA estaba orientado a fortalecer su trabajo en el INEA. Esto se refuerza con la firma de un convenio entre ambas instituciones, que da origen al proceso de

formación, por lo que el referente institucional laboral es el mismo para todos los estudiantes. Esta situación influye en todo el proceso de formación, es decir, en sus alcances y límites.

Los diferentes ejes de análisis se abordan a partir de: el proceso de codificación y análisis de los cuestionarios que se aplicaron a los estudiantes, el cual fue complejo porque los instrumentos estaban constituidos principalmente por preguntas abiertas; los productos desarrollados por los participantes, especialmente el proyecto socioeducativo y el escrito de su experiencia; el seguimiento del proceso educativo que realizó el equipo docente, y de los comentarios de las autoridades de las Delegaciones del INEA en las que trabajaban los estudiantes.

Presentar los resultados de un proceso de formación no es cosa fácil; ¿a partir de qué criterios agruparlos y/o diferenciarlos ya que se encuentran íntimamente relacionados entre sí?, esta situación se tornaba aún más compleja en el caso del SIPREA por ser sus estudiantes educadores en servicio; fue así que se decidió organizar este capítulo en cuatro apartados: primeramente se presentan los elementos teóricos de la formación profesional que se utilizan en el análisis. A partir de estos, se abordan las aportaciones que fortalecen dos rasgos profesionales en los estudiantes y, que a la vez se relacionan más con su persona: la ampliación de sus aprendizajes, habilidades, actitudes y visión de la educación de jóvenes y adultos, así como los avances en la construcción de su identidad de educadores de este campo educativo. Posteriormente, se analizan los resultados de la formación más directamente vinculados con su práctica en el INEA y el reconocimiento social de su labor —que es otro rasgo profesional—, considerando la influencia del Instituto en el proceso de formación. Finalmente, se entrelazan los resultados de los apartados anteriores con relación a la construcción de rasgos profesionales en los estudiantes, a la relevancia del proceso y a los aspectos académicos y operativos que requiere atender el INEA.

Nuestra visión de la formación y sus referentes conceptuales

La profesionalización de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas constituye una de las líneas estratégicas para avanzar en este campo educativo. Frecuentemente se hace referencia a la formación como sinónimo de

profesionalización, se dice “[...] hay que formar al educador de adultos, profesionalizarlo”. Ciertamente la formación es un elemento clave para la profesionalización de esta ocupación, pero constituye sólo una de las direcciones en las que hay que trabajar para lograrla.

La profesionalización es el proceso a través del cual una ocupación adquiere el estatus de profesión. Varios autores, entre ellos Johnson y Leggatt, se han interesado en determinar los elementos que caracterizan a las ocupaciones profesionales. Entre ellos señalan los siguientes:

- La práctica se basa en un alto grado de conocimiento teórico y sistemático propio de esa ocupación; para adquirirlo se requiere un período largo de educación y entrenamiento.
- La competencia de sus miembros y la autoridad sobre los clientes, debido a los conocimientos que tienen sobre su ocupación. Estos dos aspectos tienen como consecuencia su autonomía profesional o sea el control sobre las actividades propias de su ocupación.
- Se ejerce control sobre el reclutamiento, el entrenamiento, la certificación y la práctica de la ocupación.
- El grupo de colegas está bien organizado y tiene poder para imponer un código de conducta.
- La actividad se dirige a la colectividad, al servicio de los demás (Johnson 1972: 21; Leggatt 1970: 150).

Cuando las personas que se dedican a una ocupación son competentes por los conocimientos que poseen y, además su actividad es trascendente para la colectividad, la ocupación adquiere un alto “reconocimiento social”. En este contexto se entiende por reconocimiento social la estima o valoración (cualitativo), y cuando éste proviene de un mayor número de miembros de la colectividad (cuantitativo), se traduce en recompensas como son mayores ingresos, prestaciones y prestigio. Cuando, además de lo anterior, existe organización entre los miembros de la ocupación, es más posible su participación en decisiones importantes de la sociedad en que se desenvuelven.

A partir de lo descrito se construye la identidad entre los integrantes de una profesión, es decir se reconocen como grupo y se asumen como tal. A la vez, su

identidad, que es dinámica, se fortalece mediante las acciones que impulsan como grupo de profesionales: creación de organizaciones que los agrupa y representa, eventos diversos relacionados con su formación y ocupación, impulso de demandas comunes, entre otras.

La información del capítulo primero y segundo muestra que, para el caso de México, la profesionalización de los educadores de adultos es un camino largo por recorrer en el que convergen diferentes líneas de acción, tales como la formación específica sobre este campo educativo, aumentar su reconocimiento social, mejorar sus condiciones laborales y favorecer la organización entre sus miembros, y todas ellas guardan una interrelación estrecha.

La formación profesional es un elemento clave dados los perfiles de escolaridad de los educadores, y la falta de conocimientos específicos sobre el campo. Para el caso de los técnicos docentes que se formaron en la UPN Ajusco, se mencionó en el capítulo anterior, que si bien la mayoría contaba con estudios de licenciatura (67%), únicamente 18% de ellos había realizado estudios sobre educación en general y el resto en diversas áreas.⁸¹ De los estudios breves que habían realizado sobre la educación de jóvenes y adultos, el 76.7% correspondían a cursos impartidos por el INEA vinculados con algunos programas que ofrece y con aspectos puntuales de la operación de los servicios, los cuales habían tenido una duración promedio de 10 horas; otro 23.3% había estudiado en diversas instituciones también cursos breves relacionados con la educación en general y con la educación de las personas jóvenes y adultas. Esta información manifiesta el papel importante que ha jugado el INEA en la formación sobre el campo, y lo insuficiente que ha resultado frente a la necesidad de brindar una formación sólida, con una visión amplia, que rebase la adquisición de elementos instrumentales.

La formación tiene como resultado la competencia de sus miembros, la cual constituye un paso importante que favorece la autonomía profesional y el control sobre su práctica; además, influye en el incremento del reconocimiento social de los educadores, cuando su acción es más trascendente para la colectividad, al responder en mayor medida a los intereses y necesidades de sus destinatarios y de los grupos sociales de pertenencia de los mismos. En el capítulo

81 *Cfr.* Capítulo 2, gráfica 1.

anterior, encontramos que la actividad de los técnicos docentes se dirige a la colectividad y tiene un reconocimiento social que no corresponde a los salarios, remuneraciones que perciben y demás condiciones laborales, y que este aspecto requiere mejorarse.

A través de la formación profesional se puede propiciar la organización de los educadores y educadoras al fortalecer su autoestima e identidad mediante las formas de trabajo docente y algunos contenidos que se manejen, entre las cuales destaca el trabajo grupal. Su organización y su reconocimiento social son elementos que pueden influir positivamente para pugnar por mejores condiciones laborales.

El proceso de construcción de los rasgos profesionales es complejo, como cualquier proceso social. Sin embargo consideramos que se puede trabajar en dicho sentido, sin perder de vista las consideraciones que hace el enfoque de la profesionalidad sobre ciertos riesgos que puede conllevar la profesionalización de los educadores tales como que prevalezca la consolidación del estatus en detrimento de la calidad de la práctica misma, así como el control del Estado y la homogeneización; de ahí que este enfoque plantea como aspectos centrales las cualidades del oficio educativo cuyas dimensiones son la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional; es decir las necesidades de las prácticas más que la profesión en sí misma (Contreras, 1997: 35).

En este momento, ya podemos decir que impulsar la formación profesional de los educadores de personas jóvenes y adultas, como estrategia sostenida, es un elemento que coadyuva a salir de la situación de marginalidad en que se encuentra este campo educativo respecto a otros que integran nuestro sistema educativo nacional, y por ende, a mejorar la situación de los educadores, todo ello al avanzar hacia una mayor calidad de los servicios y al fortalecer algunos de sus rasgos profesionales.

Con base en lo anterior, tenemos que detenernos a reflexionar sobre el concepto de formación. Uno de los sentidos de este término hace referencia a la preparación que recibe una persona para convertirse más adelante en profesional, pero interesa profundizar en la naturaleza y orientación de la misma; además, para el caso que nos ocupa, nuestros destinatarios son ya educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en servicio, por eso no estamos formando personas para desempeñarse más adelante como educadores, sino para

mejorar su trabajo y adquirir una formación específica y sólida sobre la educación de personas jóvenes y adultas, por tanto su práctica constituye el punto de partida y de llegada del proceso.

Lesvia Rosas dice, basándose en el pensamiento de Gadamer y Honoré,

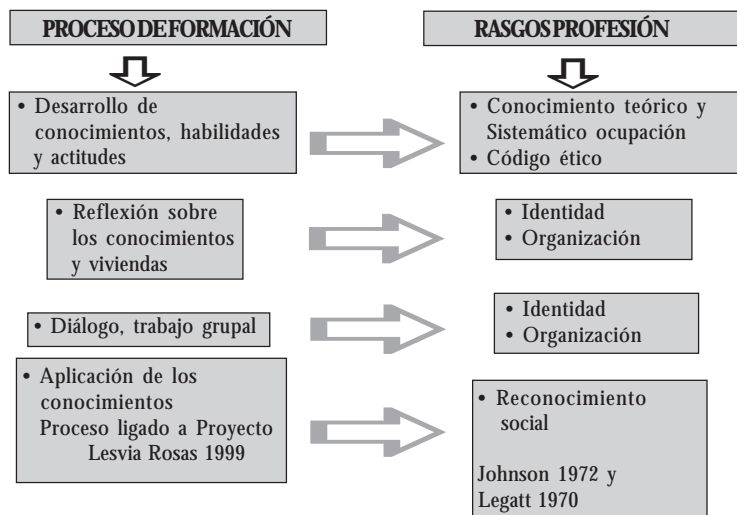
[...] al hablar de formación se está reconociendo la incompletud del hombre, en tanto ser humano [...] mediante la formación se va desarrollando, hasta alcanzar un estado en el que la formación recibida se manifiesta en las actitudes y acciones de su vida [...] Es un proceso que genera conocimiento [...] se trata de un proceso dialéctico, en el que si bien existe una acción externa mediante la cual el sujeto tiene acceso a bienes simbólicos de la sociedad, también existe un proceso que procede de su interioridad en el que aprehende y transforma tales bienes [destaca la naturaleza social de la formación ya que conlleva el encuentro con otros y el enriquecimiento mutuo al] distanciarse de sí mismo y abrirse a la generalidad, para encontrarse con el otro, escuchándolo, dialogando con él y recreando alguna parte de su existencia [...] Es además, un proceso reflexivo, que permite al sujeto reconocer y resignificar tanto los momentos por los que ha pasado en un proceso de formación, como los conocimientos que ha adquirido y las vivencias que ha experimentado. En este sentido es un proceso ligado a un proyecto (Rosas, 1999: 59).

Siguiendo esta línea de pensamiento interesa resaltar cuatro elementos clave de un proceso de formación, íntimamente relacionados: su carácter social; el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes; la reflexión sobre los mismos y la aplicación de los conocimientos en la práctica cotidiana. Otro componente del proceso de formación impulsado en la UPN fue la recuperación de los saberes y experiencias de los estudiantes, que constituye un planteamiento metodológico de la educación de personas jóvenes y adultas. Estos elementos se consideraron para el análisis de los resultados de la formación brindada mediante el SIPREA.

Con lo dicho hasta aquí se puede apreciar una relación estrecha entre los componentes de la formación que plantea Lesvia Rosas (1999) y sus aportaciones para el fortalecimiento de algunos rasgos de la profesión, por lo que ambos planteamientos teóricos se entretujan en el análisis del proceso de formación del SIPREA y sus resultados.

CUADRO 16

ELEMENTOS DEL ANÁLISIS DEL PROCESO DE FORMACIÓN



El proceso de formación sobre la educación de las personas jóvenes y adultas

En este apartado abordaremos las aportaciones del proceso de formación del SIPREA que se dirigieron a fortalecer dos rasgos profesionales y que a la vez se relacionan más con los estudiantes como personas: los conocimientos específicos sobre la educación de jóvenes y adultos y la consecuente ampliación de la visión de este campo educativo y el fortalecimiento de habilidades y actitudes; el segundo rasgo concierne a la construcción de su identidad de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. También analizaremos que tan relevante fue para los estudiantes el diplomado por lo que se incorpora el estudio sobre la respuesta a sus expectativas y a lo largo del texto se hacen comentarios con relación a este eje de análisis. Durante el proceso, el equipo docente jugó un papel importante y a la vez se enriqueció mediante el intercambio con los estudiantes, así que estos aspectos también se mencionan.

Principales aprendizajes

El primer componente de una formación profesional es favorecer la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes específicas de la ocupación, en nuestro caso sobre la educación de personas jóvenes y adultas. Para tal fin el plan de estudios del SIPREA, se organizó alrededor de tres ejes: sistematización, ámbitos de la educación de jóvenes y adultos y aspectos psicopedagógicos, los cuales se mencionan en el primer capítulo y en el anexo X. A continuación se mencionan los principales aprendizajes vinculados con cada uno de los ejes, así como algunas de las actividades realizadas, que se cristalizan en la modificación de la visión de los estudiantes sobre el campo y constituyen un resultado integral del proceso. También se aborda la respuesta a sus expectativas.

El proceso de formación tuvo una secuencia; la etapa de estudio de los módulos se orientó a proporcionar elementos teórico metodológicos que les sirvieran para reflexionar, analizar y enriquecer su práctica, así como para elaborar el proyecto socioeducativo, por lo cual el peso estuvo en la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes, a partir de diversas fuentes, para llegar a la acción de manera más consolidada; esta etapa incluía 197 horas de estudio y se desarrolló durante 10 meses. La segunda etapa se centró en la aplicación y seguimiento del proyecto, es decir, en la aplicación de los aprendizajes en su práctica, lo cual a su vez generó nuevos aprendizajes; constaba de 24 horas que se realizaron durante los cuatro meses subsecuentes.

Así, en la primera etapa el énfasis estaba en la adquisición de conocimientos y, en la segunda, en la aplicación de estos; sin embargo, desde la primera etapa ya empezaban a aplicar conocimientos que iban adquiriendo y la misma aplicación de su proyecto socioeducativo generó nuevos conocimientos, dado que los procesos educativos no son lineales. Esta dinámica se refleja en las respuestas a los cuestionarios que se les aplicaron al concluir cada una de las dos etapas.

Para conocer las aportaciones del proceso de formación se les preguntó, al concluir la etapa de los módulos, sobre el logro de los objetivos del SIPREA, los aprendizajes que les habían sido de mayor utilidad en su práctica, los aspectos más significativos del proceso de formación y las aportaciones personales del mismo. Una vez concluida la etapa de seguimiento se les interrogó sobre sus

aprendizajes obtenidos durante el proyecto, al hacer el escrito de su experiencia así como sobre lo que se llevaban del proceso de formación.

Para conocer su punto de vista sobre el cumplimiento de los objetivos del SIPREA, se escribieron junto a la pregunta sobre ellos para que los recordaran y pudieran reflexionar el proceso a la luz de los mismos. En sus respuestas 32% manifiesta que en general se cumplieron; 27.5% que pudieron desarrollar programas para atender de manera diversificada a los grupos de su microrregión; 19.6% menciona que logró mejorar su práctica o elevar la calidad de los servicios que ofrece; 7.8% que cuenta con más elementos para analizar los factores que influyen en la educación de jóvenes y adultos y 7.2 % que mejoró los procesos de formación del personal solidario; 3.9 % menciona aspectos positivos y negativos del desarrollo del diplomado; 1.3% dice no haber aprendido nada nuevo y 0.6% no respondió.⁸² Todo ello muestra que 94.2% de los estudiantes expresan que alcanzaron uno o más de los objetivos.

Como se puede apreciar, los objetivos planteados por el equipo del INEA que diseñó el SIPREA guardan una vinculación estrecha con la práctica de los estudiantes. En este aspecto el equipo docente de la UPN puso especial énfasis, con buenos resultados según las opiniones de los estudiantes: 83% de ellas y ellos coinciden en que los contenidos de los módulos tuvieron relación con su actividad cotidiana, la vinculación particular asignada a cada uno se muestra en el cuadro siguiente; también el 100% opinó que lo aprendido durante el diplomado le había sido útil para desempeñarse como educadores de personas jóvenes y adultas; así, podemos considerar que el diplomado fue relevante para ellos.

CUADRO 17
VINCULACIÓN DE LOS MÓDULOS CON SU PRÁCTICA

MÓDULOS	No. de estudiantes	%
I. Evaluación y sistematización de las prácticas educativas con adultos	62	82.7
II. Vinculación de las necesidades educativas de los adultos con su aprendizaje	64	85.3

⁸² Los objetivos se pueden consultar en el primer capítulo.

III. La educación de adultos en y para la comunidad	61	81.3
IV. Los procesos de formación para asesores y el técnico docente	70	93.3
V. Los intereses del adulto en los proyectos educativos regionales.	60	80.0
No Respuesta	5	6.7
Total	75	

FUENTE: Cuestionario de evaluación de los módulos de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

NOTA: El orden de los módulos 3 y 4 cambió en la segunda generación; sin embargo los resultados se presentan respecto al programa original.

Para arribar al logro de los objetivos del SIPREA hubo que pasar por diversas adquisiciones en lo general y otras relacionadas directamente con los tres ejes de formación. Los siguientes dos cuadros presentan una visión de conjunto de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes; se desglosan posteriormente para profundizar en su análisis con relación a diferentes aspectos del proceso de formación. Las aportaciones del SIPREA se pueden consultar en el anexo XIII. El primer cuadro concierne a los aprendizajes que habían sido de mayor utilidad a los estudiantes en su práctica.

CUADRO 18
APRENDIZAJES DE MAYOR UTILIDAD PARA SU PRÁCTICA EDUCATIVA

	APRENDIZAJES	Hombres		Mujeres		Ambos	
		total	%C	total	%C	total	%
1	Aportaciones personales	4	5.1	2	1.3	6	2.6
2	Formación en general	3	3.8	9	6.0	12	5.3
3	Ámbitos y sujetos de la educación						
	de personas jóvenes y adultas	16	20.5	41	27.5	57	25.1
4	Investigación-sistematización	10	12.8	23	15.4	33	14.5
5	Psicopedagógico: aspectos generales	8	10.3	11	7.4	19	8.4
6	Psicopedagógico: aspectos vinculados con						
	su práctica cotidiana	33	42.3	56	37.6	89	39.2
7	Psicopedagógico: aspectos relacionados						

8	con la organización de su trabajo	3	3.8	6	4.0	9	4.0
	Trabajo e integración grupal	1	1.3	1	0.7	2	0.9
	TOTAL	78	99.9	149	99.9	227	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de los módulos de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

También el proceso de aplicación de los proyectos socioeducativos que se realizó, principalmente durante la etapa de seguimiento, generó una serie de aprendizajes que se muestran en el siguiente cuadro.

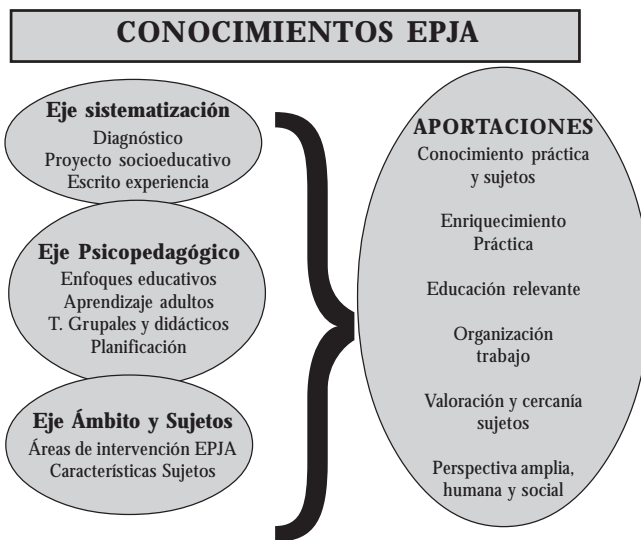
CUADRO 19
APRENDIZAJES DEL PROCESO DE APLICACIÓN DEL PROYECTO SOCIOEDUCATIVO

	APRENDIZAJES	Hombres Mujeres				Ambos	
		total	%C	total	%C	total	%
1	Elementos relacionados con la sistematización de su práctica	11	21.6	27	27.0	38	25.2
2	Conocer más a sus sujetos y tener una relación más cercana con ellos	10	19.6	33	33.0	43	28.5
3	Brindar un servicio más relevante a los grupos de personas adultas	11	21.6	11	11.0	22	14.6
4	Mejorar su trabajo en los círculos de estudio y en la capacitación de asesores	7	13.7	11	11.0	18	11.9
5	Organizar mejor su trabajo	6	11.8	6	6.0	12	7.9
6	Trabajar con otros compañeros e instituciones	4	7.8	8	8.0	12	7.9
7	Ampliar su visión de la educación de personas jóvenes y adultas	1	2.0	2	2.0	3	2.0
8	Otros	1	2.0	2	2.0	3	2.0
	TOTAL	51	100	100	100	151	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

A partir de esta visión de conjunto, en los siguientes apartados se profundiza en los aprendizajes de cada uno de los ejes de formación.



Aprendizajes relacionados con el eje de sistematización

A lo largo del proceso de formación el eje de sistematización jugó un papel central; a través de él se articularon diversos conocimientos y actividades a fin de reflexionar la práctica y elaborar el proyecto socioeducativo, producto central del diplomado, y posteriormente, dar seguimiento a su aplicación del mismo y escribir la experiencia.

Para tal efecto analizaron los programas y modelos educativos del INEA, los resultados de sus prácticas en la microrregión, una experiencia exitosa y los diferentes problemas que enfrentan; analizaron lo que es un diagnóstico y realizaron el de su microrregión; a partir de los resultados seleccionaron un problema sobre el cual diseñaron su proyecto socioeducativo; conocieron la propuesta metodológica de Oscar Jara para la sistematización de experiencias y algunos planteamientos de otras propuestas de investigación; participaron en tres talleres sobre diseño, aplicación y análisis de guías de observación, encuesta y entrevista,

técnicas que aplicaron en diferentes medidas; realizaron el diseño de su proyecto el cual una vez afinado, se presentó en el Foro Nuestras Prácticas Educativas con Personas Jóvenes y Adultas a las autoridades y otros educadores; conocieron elementos para el seguimiento y evaluación de sus proyectos.

Durante la etapa de seguimiento, en cada una de las sesiones se revisaban, en equipo y en grupo, sus avances en la aplicación del proyecto, los problemas que iban enfrentando y alternativas de solución y se brindaba asesoría individual; finalmente, se les dieron indicaciones sobre la realización del escrito de su experiencia, el cual una vez concluido se realimentó con las observaciones de su asesor y otros compañeros. Todo esto se realizó a partir de lecturas, talleres, técnicas grupales y plenarias.

Entre los aprendizajes vinculados a este eje, al concluir la etapa de los módulos, dicen haber recuperado su experiencia (33.3%), y aprendido a elaborar y aplicar guías de observación, cuestionarios y entrevistas (27.3%); realizar investigación participativa (21.2%); elaborar el diagnóstico (9%), y en la misma proporción, adquirir elementos para analizar y valorar las circunstancias de cada círculo de estudios. Además, en la sesión de evaluación final señalan la importancia de haber realizado su proyecto socioeducativo.

Al concluir la etapa de seguimiento, los estudiantes le asignaron el segundo lugar a los aprendizajes que obtuvieron durante la aplicación del proyecto, relacionados con este eje los cuales se desglosan en el siguiente cuadro.

CUADRO 20
APRENDIZAJES OBTENIDOS DURANTE LA APLICACIÓN
DEL PROYECTO QUE SE RELACIONAN CON EL EJE DE SISTEMATIZACIÓN

	APRENDIZAJES	total	%
1	Todo el proceso de elaboración del proyecto; desde la identificación del problema hasta la planeación y realización de acciones para solucionarlo, y el seguimiento de las mismas.	12	31.6
2	Conocí más a fondo el porqué se dan los problemas dentro y fuera de un círculo de estudios, así como la problemática de la educación de jóvenes y adultos.	5	13.2

3	Que la aplicación de un proyecto no se puede realizar si no existe un apoyo material que sustente su desarrollo, sea de investigación o de intervención.	5	13.2
4	Conocer la práctica educativa que se desarrolla en los círculos de estudio.	4	10.5
5	Interés por conocer las características, intereses y necesidades de las personas adultas y de las comunidades, así como lo que éstas demandan al servicio que ofrecemos.	4	10.5
6	Adquirir elementos para realizar investigación sobre nuestro trabajo: observación, detección de problemas, necesidades e intereses, entre otros.	4	10.5
7	No se tiene un límite para tener información y toda la información que podamos tener nos sirve para conocer el contexto y para la aplicación del proyecto.	2	5.3
8	Priorizar las necesidades educativas.	2	5.3
	TOTAL	38	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

La realización del escrito de su experiencia es el corolario del eje de sistematización. Constituye la síntesis final de la aplicación de su proyecto socioeducativo; el hacerlo les aportó una mayor reflexión sobre su práctica y una visión más amplia de la misma (39.4%); el enriquecimiento de su proyecto o su trabajo cotidiano (21.2%); la recuperación y escritura de su práctica, así como compartirla (19%); la revalorización de la misma (8%); un estudiante aún no lo había realizado y otro no contestó (1.4%). Se profundizará sobre estos aspectos al hablar de la reflexión como componente de la formación.

Si bien fueron varios los conocimientos que generaron los estudiantes alrededor de este eje, también hubo limitantes: al concluir la primera generación, los estudiantes manifestaron la falta de elementos para realizar el diagnóstico, en particular los vinculados con la elaboración y aplicación de instrumentos de investigación. Este aspecto se fortaleció en la segunda generación mediante talleres específicos sobre diseño, aplicación y análisis de las guías de observación, la encuesta y la entrevista.

Algunos estudiantes plantearon dificultades relacionadas con el proceso global de elaboración del proyecto, tales como la falta de una visión de conjunto de sus partes e indicaciones precisas sobre la manera de elaborar cada una de ellas, aspectos que sí se habían trabajado. Al respecto, el equipo docente consideró, que más bien por ser algo nuevo y que implica mucho trabajo de análisis y síntesis, significó mayor dificultad para muchos de ellos, poco a poco se lo fueron apropiando y ya al final de los módulos cuando lo han trabajado y retrabajado, tanto en conjunto como en sus partes, sentían contar con más elementos; un comentario común era “al final ya me quedó claro”. Este aspecto también lo fortaleció el equipo docente en la segunda generación; por una parte se mejoró el esquema de los proyectos, se mostró más la interrelación entre sus partes y se proporcionaron indicaciones más precisas sobre cada una de ellas; por otra parte, se brindaron mejores asesorías en pequeños grupos e individuales, y con mayor frecuencia.

Otra dificultad fue que los estudiantes se apropiaran del esquema del proyecto con creatividad, adaptándolo a la problemática que querían atender; aun cuando el equipo docente les indicó que el esquema era flexible en la mayor parte de los casos lo reproducían con mínimas modificaciones.

Cabe señalar que de la primera a la segunda generación se mejoraron los proyectos y los escritos de las experiencias lo cual se manifiesta en que tienen más contenido de fondo, están mejor estructurados y hay una mejor redacción. Todo eso se debió a la experiencia previa del equipo docente y a que se incorporaron las modificaciones arriba mencionadas; también influyó que en esta generación era menor el número de docentes y el equipo trabajaba de manera más coordinada.

Al finalizar su formación se preguntó a los estudiantes de ambas generaciones sobre la conveniencia de realizar otros talleres y sobre qué temas; el 27.2% no respondieron lo cual se puede interpretar como que no los requerían; 38.3% mencionó temas relacionados con el eje psicopedagógico; 18.5% con el eje de sistematización; 4.9% con el eje de ámbitos de la educación de personas jóvenes y adultas y en la misma proporción sugirieron temas vinculados con aspectos operativos y con su desarrollo personal.

En las sugerencias de talleres vinculados con el eje de sistematización, anotan necesidades de formación respecto a la organización de ideas, redacción y orto-

grafía (33.3%); profundización en la elaboración de proyectos (26.7%); instrumentos de investigación (13.3%); y con 6.7%, para cada uno, proponen talleres relacionados con el seguimiento y evaluación de proyectos, con el escrito de la experiencia, con la investigación de campo y con la definición y redacción de objetivos.

Durante el trabajo realizado en el eje de sistematización, las asesorías jugaron un papel clave al igual que para la orientación y la reflexión académica a lo largo de todo el diplomado. A partir de la primera unidad del segundo módulo, que se abocaba a realizar el diseño de sus proyectos socioeducativos, se asignó un asesor a cada uno de los estudiantes, según el tema que querían desarrollar, así como la experiencia y los temas en que los docentes eran más fuertes, tratando de buscar la mayor coherencia. A veces no se pudo porque había que buscar también equilibrio en el número de estudiantes que atendía cada docente. Además, los docentes ofrecían, a solicitud expresa, asesoría sobre los temas que abordaban en las unidades que impartían; sin embargo pocas veces acudieron a las mismas; el equipo docente consideró que se debía a la falta de tiempo de ellos, ya que la jornada de trabajo en el SIPREA era larga y los otros días se les dificultaba asistir por su trabajo en el INEA y sus responsabilidades familiares.

CUADRO 21
APORTACIONES DE LAS ASESORÍAS

	APORTACIONES	Hombres		Mujeres		Ambos	
		total	%C	total	%C	total	%
1	Aportaban indicaciones precisas para avanzar en el proyecto.	14	35.9	24	31.2	38	32.8
2	Resolvieron dudas.	5	12.8	6	7.8	11	9.5
3	Reorientaron el proyecto en los casos necesarios. Modificarlo	4	10.3	7	9.1	11	9.5
4	Permitieron elaborar un proyecto y ponerlo en práctica.	2	5.1	7	9.1	9	7.8
5	Proporcionaron orientación para la elaboración y aplicación de los instrumentos de investigación,						

	así como para la interpretación de la información obtenida.	1	2.6	6	7.8	7	6.0
6	Plantear y redactar mejor las ideas.	1	2.6	6	7.8	7	6.0
7	Indican los pasos a seguir.	1	2.6	5	6.5	6	5.2
8	Ampliar los conocimientos sobre el tema.	1	2.6	3	3.9	4	3.4
9	Orientaciones para consultar bibliografía.	2	5.1	1	1.3	3	2.6
10	Favorecieron delimitar el tema adecuadamente. El proyecto.	1	2.6	1	1.3	2	1.7
11	Identificar los problemas claves de la microrregión.	1	2.6	0	0.0	1	0.9
	No Respuesta	6	15.4	11	14.3	17	14.7
	Total	39	100	77	100	116	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de los módulos de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

Aunque las asesorías jugaron un papel importante también tuvieron límites; esto se manifiesta en las sugerencias que plantearon los estudiantes: 30.5% no hace ninguna sugerencia lo cual se puede interpretar en el sentido de que están de acuerdo en la manera en que se desarrollaron; el 36.8% hace sugerencias generales entre las que destacan dedicarle más tiempo, brindar mayor número de asesorías, que se proporcione más realimentación desde el inicio sobre sus proyectos y que cada asesor atienda un máximo de tres estudiantes; otro 29.5% hace referencia a los asesores planteando la necesidad de que se unifiquen los criterios, que todos les den la misma importancia, que manejen el tema sobre el que asesoran, entre otras; también un 3.2% alude a los estudiantes en cuanto a dedicarle más tiempo a esta actividad y la necesidad de responsabilizarse.

En las evaluaciones finales comentaron la importancia de que los asesores los visiten en campo, pues muy pocos asesores lo hicieron y sólo a algunos estudiantes. Las visitas representarían beneficios para los asesores y para los estudiantes; los primeros tendrían más elementos de la realidad que viven como trabajadores del INEA, y para los estudiantes es motivador, es un reconocimiento hacia su trabajo que les da presencia en sus comunidades y grupos, con sus

asesores, y también con sus jefes; además, los mismos grupos de adultos se sienten importantes porque indirectamente también a ellos se les visita.

La experiencia del equipo docente respecto a las asesorías y los comentarios de los estudiantes generó una serie de reflexiones; por una parte su importancia en el proceso de formación como se aprecia en el cuadro 21; éstas cobran aún mayor significado por el hecho de trabajar con grupos heterogéneos en cuanto antecedentes académicos y la diversidad de los contextos de su práctica así como de los sujetos con que trabajaban. Además, se requiere trabajar con los estudiantes lo que es una asesoría, para que tomen un papel más activo en ellas e identifiquen qué requieren, lo pregunten y sepan cómo solicitarlas; cabe aclarar que las asesorías se iniciaron al principio del segundo módulo y algunos estudiantes no registraron esta actividad, hasta los últimos dos módulos, lo cual tiene relación con la situación anterior.

Existe la necesidad de que a esta actividad los docentes le dediquen más tiempo de su carga laboral, pero que a la vez ésta sea reconocida dentro de sus planes de trabajo. Finalmente, es importante que los docentes conozcan el programa de formación en su conjunto y las actividades de los estudiantes para que realmente puedan favorecer el tránsito entre la teoría y la práctica; además, que se involucren en todo el trabajo del programa de formación, ya que en los hechos nos encontramos con diversos grados de compromiso. Sobre este aspecto hablaremos más adelante de manera más amplia.

Aprendizajes relacionados con el eje de ámbitos de la educación de adultos

Un segundo eje de formación fue el de ámbitos de la educación de personas jóvenes y adultas que se centró en el análisis de los sujetos y sus contextos; en las diferentes áreas que contempla este campo educativo tales como la educación básica, la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, la promoción de la cultura, la organización, la participación democrática y la familia.

Para trabajar este eje se realizaron lecturas sobre la realidad nacional, grupos vulnerables, diversidad cultural y experiencias educativas en las diferentes áreas

de la educación de jóvenes y adultos, entre otras. Además, aplicaron encuestas y entrevistas para conocer las características, necesidades e intereses de sus asesores; consultaron información sobre sus sujetos y sus zonas de trabajo e hicieron recorridos en éstas últimas; realizaron la caracterización de sus sujetos; reflexionaron en equipo sobre la importancia de conocer y partir de los sujetos en los procesos educativos con personas adultas; visitaron otras experiencias educativas, la primera generación fue al Valle del Mezquital a conocer el trabajo de un organismo no gubernamental, y la segunda, al Estado de México para adentrarse en el Proyecto de Posprimaria del CONAFE; durante esta última apoyaron a los instructores comunitarios en sus tareas; además, hubo tres sesiones de trabajo sobre otras propuestas educativas: aprendizaje por cuenta propia, autodidactismo solidario y un programa integral en Iztapalapa.

Al concluir el estudio de los módulos los estudiantes mostraron aprendizajes vinculados con este eje tales como la necesidad de recuperar las características, necesidades e intereses de los adultos en el proceso educativo, así como partir de sus circunstancias y experiencias (40.4%); contar con elementos para favorecer el arraigo de las acciones educativas en la comunidad (17.5%); considerar en su trabajo a varios grupos vulnerables (10.5%); sensibilizarse y valorar a los adultos y asesores (10.5%); contar con más conocimientos sobre educación y trabajo (8.8%); el interés e instrumentos para conocer a la comunidad y su cultura (8.8%), y algunos aspectos importantes para el trabajo en comunidad (3.5%).

Más tarde, después de aplicar su proyecto, 28.5% dijo tener un mayor conocimiento de sus sujetos y una relación más cercana con ellos y 14.6% más menciona que cuenta con elementos para brindar un servicio más relevante a los grupos de personas adultas; en este último punto también jugó un papel muy importante el eje psicopedagógico. Ambos aspectos se desglosan en los siguientes cuadros, y se amplía la información proporcionada en el cuadro 19.

CUADRO 22
APRENDIZAJES QUE TIENEN QUE VER CON UN MEJOR CONOCIMIENTO
DE LOS SUJETOS Y CON UN ACERCAMIENTO A ELLOS Y ELLAS

	APRENDIZAJES	total	%	
1	Aprendí a conocer y acercarme más a mis asesores, responsables de los puntos de encuentro y demás personal de mi coordinación de zona, así como a valorarlos.	17	39.5	
2	Aprendí a tener un mayor conocimiento y acercamiento con la gente joven y adulta; a entenderlos y valorarlos.	11	25.6	
3	Conocer más las necesidades y los problemas a los que se enfrentan los adultos para estudiar.	7	16.3	
4	Enterarme más de los problemas que enfrentan y las necesidades de capacitación de los asesores. Conocer los aspectos pedagógicos que les hace falta manejar y conocer.	7	16.3	
5	Aprendí la forma de tratar al adulto y a los jóvenes para motivarlos a seguir estudiando.	1	2.3	
	TOTAL	43	100	

FUENTE: Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

CUADRO 23
APRENDIZAJES RELACIONADOS CON BRINDAR UN SERVICIO
MÁS RELEVANTE A LOS GRUPOS DE PERSONAS ADULTAS

	APRENDIZAJES	total	%	
1	Planear y realizar estrategias y actividades en las capacitaciones, acordes con las prioridades, necesidades e intereses de adultos y asesores, para lograr que el aprendizaje sea significativo.	7	31.8	
2	Identificar muchas situaciones que se presentan durante el desarrollo del proyecto, las cuales tenemos que considerar para adaptar y enriquecer el proyecto.	6	27.3	
3	Adaptar los contenidos de acuerdo a cada uno de los grupos.			

	con que se trabaja para responder a sus intereses y necesidades, y en el momento mismo de la formación saber improvisar.	4	18.2
4	Aprovechar las experiencias del adulto y del asesor en los procesos educativos.	2	9.1
5	Aplicar un proyecto que beneficie a las personas jóvenes y adultas que participan.	2	9.1
6	Adecuarme a las necesidades de la comunidad en donde se trabaja.	1	4.5
	TOTALES	22	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

Cabe señalar que mientras las mujeres otorgan mayor importancia a conocer a sus sujetos y tener una relación más estrecha con ellos (33%-19.6%), los hombres se la asignan a brindar un servicio más relevante a los grupos de personas adultas (21.6%-11%), esto indica que hay mayor involucramiento de las mujeres con las personas que conviven.

Podemos apreciar que el acercamiento y la apropiación de la temática de este eje apoya a los estudiantes para actuar de manera más relevante en su práctica, al considerar la especificidad de los sujetos; es decir, los conocimientos teóricos los llevan a acciones concretas cuya posibilidad de realización se vincula con aprendizajes de este eje de formación así como de los otros dos, debido a la interrelación estrecha que guardan.

Pensar en sus sujetos, conocerlos, valorarlos y tenerlos presentes tanto en su práctica educativa cotidiana, como al elaborar y aplicar su proyecto socioeducativo, les permitió, por una parte, realizar acciones educativas con mejores resultados como veremos más adelante, pero también tener una relación más cercana a ellos, y por ende, una mayor satisfacción en su práctica al enriquecerla con una perspectiva más humana y social. Todo esto también lo pudo apreciar el equipo docente al trabajar las unidades específicas de este eje y en los comentarios que hicieron en las diferentes sesiones de evaluación e integración así como en las plenarias realizadas para evaluar el desarrollo de los módulos y la etapa de seguimiento.

Trabajar en el sentido arriba señalado hace que ellos mismos valoren más su trabajo y a sí mismos; es decir, el incremento en la valoración de sus sujetos y la

visualización de la importancia de su trabajo, redundando en su autoestima. La incorporación de este aspecto en el proceso educativo es fundamental, porque como se mencionó en el capítulo primero, la educación de jóvenes y adultos ocupa un lugar marginal dentro del sistema educativo nacional que influye en la percepción que los educadores van interiorizando de sí mismos y de su práctica. Hay personas que dicen “educación de segunda, para sujetos de segunda impartida por educadores de segunda”; pero esta mirada requiere ser contrarrestada mediante los procesos de formación y políticas orientadas a colocar a este campo educativo en una mejor posición.

Los temas que se trabajaron sobre desarrollo comunitario compartían la idea de buscar que las acciones educativas sean más integrales y tengan un mayor arraigo en las comunidades, vinculándolas a procesos sociales más amplios. Estos planteamientos crearon conflicto en muchos de los estudiantes de la primera generación; por una parte percibían la importancia de trabajar de esa manera y tenían el deseo de hacerlo, y por otra, veían que las condiciones laborales y las políticas del INEA, centradas principalmente en certificar, no les posibilitaban esa forma de trabajo; es más, comentaron que cuando trataron de impulsar acciones comunitarias se les había indicado que se limitaran al trabajo en los círculos de estudio, y eso los hizo albergar un sentimiento de insatisfacción en su propio trabajo.

Ante esta situación, el equipo docente enfatizó la importancia de conocer enfoques más integrales que en diferente medida podrían ir aplicando, según se fueran abriendo espacios. En la segunda generación, desde un inicio se abordaron los temas de esa manera. Fueron pocos los proyectos socioeducativos que se vincularon con otras instituciones y que trabajaron articuladamente lo educativo y alguna necesidad social.

Finalmente, sólo 4.9% de los estudiantes mencionó la necesidad de otros talleres relacionados con este eje lo cual se puede interpretar como que se abordó suficientemente y de una manera adecuada. Las sugerencias que hicieron se abocan a profundizar en el problema de la deserción y en problemas de aprendizaje de los sectores populares.

Aprendizajes vinculados con el eje psicopedagógico

El eje psicopedagógico se orientó a profundizar en los procesos educativos considerando la formación, la capacitación de asesores, y la educación de las personas jóvenes y adultas que participan en los círculos de estudio. Con tal objetivo, analizaron algunos enfoques de la educación de adultos y de la formación de educadores, considerando entre otros, los principales planteamientos de las conferencias internacionales sobre este campo; revisaron los programas y modelos del INEA a la luz de los enfoques arriba mencionados; analizaron sus prácticas de alfabetización desde el constructivismo; profundizaron en los aspectos que involucra la calidad de la educación de adultos y los procesos de aprendizaje de los adultos; conocieron cómo hacer la planeación didáctica de sus acciones y la importancia de ésta; trabajaron sobre los diferentes componentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje con relación a las acciones que planteaban en sus proyectos socioeducativos y reflexionaron sobre la situación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas. Este eje se fortaleció con diversos talleres sobre técnicas grupales, elaboración de material didáctico, guías didácticas y mapas conceptuales, y con medios educativos y estrategias didácticas.

Los aprendizajes relacionados con este eje fueron los más útiles en su práctica, 51.7 % de ellos y ellas los mencionan; sobre estos contenidos manifestaron tener mayores necesidades de formación, al concluir el diplomado. Los aprendizajes de este eje se desglosan en los siguientes rubros: los vinculados directamente con su práctica, los relacionados con la organización de su trabajo y los referentes a aspectos psicopedagógicos en general; a cada uno de los rubros se le asigna un valor de 100 puntos en los párrafos que continúan.

Al concluir el estudio de los módulos, en cuanto a los aprendizajes vinculados directamente con su práctica, manifestaron haber aprendido técnicas grupales y el trabajo en equipo (21.3%); contar con más elementos para mejorar los procesos de formación y capacitación de los asesores (19.1%); técnicas para abordar contenidos (10.1%); aspectos diversos sobre aprendizaje de los adultos (8.9%); aspectos varios sobre los procesos de alfabetización (7.9%); elementos para conducir procesos de enseñanza-aprendizaje (5.6%); elaboración de mapas conceptuales (4.5%); identificar el momento conceptual en que se encuentran las perso-

nas adultas respecto al proceso de adquisición de la lengua escrita para poderlos apoyar a avanzar (4.5%), y varios más que suman 18%.

En cuanto a la organización de su trabajo educativo, aprendieron a planificarlo (22.2%) y conocieron técnicas para llevarlo a cabo (77.8%). Respecto de los aspectos psicopedagógicos obtuvieron conocimientos sobre teorías del aprendizaje (10.5%), didáctica (21.1%), educación tradicional y participativa y su diferencia (21.1%); plantearon que en ese momento realizaban las acciones con mayor calidad (15.8%) y los procesos educativos desde una perspectiva más participativa (15.8%); para todo ello las formas de trabajo de los docentes los enriquecieron (15.8%).

Además, al concluir los módulos, que era el momento en que comenzaban a aplicar su proyecto socioeducativo, el 25.2% de los estudiantes mencionaron el enriquecimiento de su práctica cotidiana como el segundo aspecto más significativo del proceso de formación; destacaron los siguientes elementos:

CUADRO 24
ASPECTOS SIGNIFICATIVOS RELACIONADOS
CON EL ENRIQUECIMIENTO DE SU PRÁCTICA

ASPECTOS SIGNIFICATIVOS		Hombres		Mujeres		Ambos	
		total	%C	total	%C	total	%
1	Contar con elementos teóricos metodológicos para enriquecer mi práctica, para realizarla con mayor calidad.	7	70.0	12	46.2	19	52.8
2	Teorizar la práctica; relacionar los temas con mi actividad docente.	2	20.0	6	23.1	8	22.2
3	Expresión, reflexión y análisis más objetivo de los problemas que vivimos cotidianamente en nuestros espacios laborales.	0	0.0	7	26.9	7	19.4
4	Aprender a sistematizar mi práctica.	1	10.0	1	3.8	2	5.6
Total		10	100	26	100	36	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de los módulos de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

La vinculación teoría-práctica era un interés central del Diplomado y del equipo docente de la UPN porque apunta al enriquecimiento y relevancia de los procesos. Por lo mismo, los docentes estaban en constante búsqueda de maneras para fortalecerla durante las sesiones y en el proceso de diseño y aplicación de los proyectos socioeducativos; sobre este último, a los estudiantes les costó mucho trabajo desarrollar el apartado sobre algunos planteamientos teóricos, y además, en la mayoría de los casos, lo hicieron con limitaciones. Los estudiantes de ambas generaciones manifestaron, en los cuestionarios y en las sesiones de trabajo, asesorías y en la evaluación final que estaban aplicando diversos aprendizajes en su práctica. Por lo mismo, se puede decir que se logró la vinculación teoría-práctica aunque falta valorar de manera sistemática, en procesos futuros, la incorporación que hacen los estudiantes de sus nuevos aprendizajes a su práctica y la manera de incidir en la misma.

Los estudiantes manifestaron que aunque se avanzó en el conocimiento de aspectos psicopedagógicos vinculados con los procesos educativos de las personas jóvenes y adultas, aún les queda mucho por aprender: 38.3% planteó la necesidad de profundizar, por orden de importancia, en técnicas de sensibilización, motivación, estudio y autoaprendizaje; elementos para despertar la creatividad en los círculos de estudio y favorecer aprendizajes diversos; mapas conceptuales, técnicas grupales y planeación didáctica, entre otras.

Al concluir la primera generación, se realizaron algunos cambios en el plan de estudios tomando en cuenta las opiniones de los estudiantes y las del equipo docente. Los talleres de técnicas grupales, elaboración de material didáctico y elaboración de guías didácticas que se habían realizado a partir de la segunda mitad del Diplomado, en la primera generación; para la segunda se llevaron a cabo en cada una de las sesiones de evaluación e integración a partir de la primera, y además, se amplió el número de horas que se les dedicó a cada uno de ellos. También se cambió el orden del Módulo IV sobre los procesos de formación para asesores y el papel del técnico docente, respecto al Módulo III sobre la educación de adultos en y para la comunidad debido a que el primero proporcionaba más elementos para el desarrollo de los proyectos socioeducativos.

Desarrollo de habilidades

El desarrollo de habilidades básicas y superiores es otro componente de un proceso de formación; en el caso del SIPREA no constituía un objetivo explícito, por eso se abordó colateralmente, también debido a los límites de tiempo de los estudiantes y los docentes, ya que el programa de estudios era muy amplio. Su importancia radica en que constituyen herramientas clave del trabajo educativo, y 75% de los estudiantes llevaban cinco o más años sin estudiar intensivamente. Este era uno de los temores que manifestaron al inicio del diplomado; sumado a lo anterior, la educación en nuestro país, en general, tiene déficits significativos en este sentido.

Mediante el SIPREA se buscó el fortalecimiento de la comprensión de textos y la expresión oral y escrita, de diferentes maneras: se sugería a los estudiantes que subrayaran las ideas más importantes de los textos e hicieran índices con ellas, y en la medida de su tiempo, fichas de contenido; discutían en equipo las principales ideas para después exponerlas en plenaria. En ocasiones se les pedía que diferenciadamente abordaran un eje de la lectura, hicieran un resumen y lo compartieran con sus compañeros. También escribieron cartas; redactaron los diferentes apartados de su proyecto cuyos avances entregaban a su asesor para su corrección en cuanto a la organización de las ideas, la redacción y la ortografía. Además se hicieron esquemas sobre algunos temas y mapas conceptuales.

En los cuestionarios los estudiantes mencionaron poco las adquisiciones en este sentido. Al concluir los módulos 1.8% manifestó como aprendizaje realizar análisis y síntesis de ideas así como redactar más objetivamente; 1.3% saber elaborar un proyecto y otro tipo de documentos; y 1.4% adquirir el hábito de la lectura y mejorar su comprensión. Al concluir el proceso de formación tuvo mayor presencia este rubro cuando hablaron sobre el aporte de escribir su experiencia; 19% dice haber recuperado su práctica, haberla escrito y compartido según el siguiente desglose:

CUADRO 25
HABILIDADES RELACIONADAS CON LA EXPRESIÓN ESCRITA

1	Sistematizar la experiencia del desarrollo del proyecto. Recuperar la experiencia y plasmarla por escrito.	16	61.5
2	Explicar en forma sintética la experiencia de la práctica educativa desarrollada.	4	15.4
3	Darme cuenta de mis dificultades para organizar ideas y redactarlas, así como mejorar estas destrezas.	3	11.5
4	Organizar la información obtenida del proyecto.	2	7.7
5	Por lo menos avanzamos en realizar el borrador sobre lo que iba sucediendo durante el desarrollo del proyecto.	1	3.8
	TOTAL	26	99.9

FUENTE: Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

Al principio, entregaban sus escritos y proyectos con errores de ortografía y poca claridad en algunas de sus ideas; muchas veces aunque se les corregía y aconsejaba que para avanzar en esta habilidad había que realizar prácticas de ortografía y otras como darle a leer a otro compañero sus escritos para que se los corrigiera seguían apareciendo limitaciones, pero en menor medida. Tal vez los avances parciales en mejorar su redacción se debían a la falta de tiempo por ser estudiantes trabajadores y estas adquisiciones implican mayor ejercitación.

Pese a las dificultades enfrentadas, la elaboración del proyecto socioeducativo que implicó análisis, síntesis de ideas, y el escrito de su experiencia constituyen muestras de sus logros; sin embargo, queda mucho por hacer. Para apreciar estos avances se pueden consultar los tres volúmenes de *Recuperando experiencias para construir nuevos caminos*, que integran los escritos de las experiencias (anexo XIV).

Sobre la expresión oral, como en cualquier grupo, hay integrantes que la han desarrollado y otros tienen temor a expresar sus ideas en público, aun con los compañeros de estudio. Para favorecerla, conforme avanzaba el proceso, se les pedía directamente que intervinieran o expusieran las conclusiones de su equipo, hasta llegar a la presentación de su proyecto socioeducativo en el Foro Nuestras

Prácticas Educativas con Personas Jóvenes y Adultas. En el cuestionario, al hablar de las aportaciones del trabajo grupal, 6% dice haber aprendido a expresarse en grupo y a perder el miedo de hablar en público.

La poca mención que hicieron los estudiantes al desarrollo de habilidades puede deberse a diferentes factores; como se expresó, el desarrollo de éstas no constituía un objetivo explícito del diplomado y, por lo mismo, se trabajaban colateralmente. Además, en los cuestionarios de evaluación de la etapa de los módulos y de la etapa de seguimiento no se les preguntó explícitamente sobre su desarrollo, sino se les preguntó en general sobre las aportaciones del diplomado, mediante preguntas abiertas; así, la poca mención de éstas puede deberse a que no las consideraban entre las posibles aportaciones, no veían avances en este sentido o les daban una importancia menor respecto a otras aportaciones del diplomado.

De lo anterior, cabe señalar que al inicio del diplomado, los estudiantes no plantearon como expectativa el desarrollo de habilidades y sólo el 0.96% la menciona como una de sus necesidades de formación. Lo anterior tal vez se relaciona con que estas habilidades no son consideradas en algunos enfoques educativos que se centran principalmente en la adquisición de conocimientos, dentro de los cuales muchos adquirimos parte de nuestra educación y, por lo mismo, no se percatan de estas necesidades. Un hecho contradictorio es que muchos de ellos sí las mencionan como parte de un proceso educativo orientado a las personas adultas; sin especificar demasiado, hablan de favorecer la adquisición de habilidades. Tal vez ellos perciben que en su caso ya las tienen y que los adultos que asisten a los círculos de estudio tienen que desarrollarlas.

Una vez reflexionada la experiencia del SIPREA el equipo docente consideró que favorecer el desarrollo de habilidades básicas y superiores en los educadores es fundamental, y que se requiere hacerlo de manera intencionada ya que constituyen herramientas clave para su desarrollo personal y el trabajo educativo que realizan con los grupos de personas jóvenes y adultas que están en procesos de educación básica. A la vez, el desarrollo de las mismas plantea un gran reto; la asesoría puede jugar un papel importante en este sentido, ya que se requiere de un trabajo muy personalizado para avanzar y que lleva tiempo, por lo menos al inicio.

Fortalecimiento de algunas actitudes

A lo largo del diplomado se pudieron apreciar cambios o fortalecimiento de algunas actitudes de los estudiantes hacia su trabajo, el grupo y ellos mismos como personas; en la modificación de las actitudes influyó el proceso de formación: los temas estudiados, las actividades realizadas, las estrategias metodológicas, las formas de trabajo docente y las relaciones que se crearon al interior del grupo, entre otros aspectos. Estas actitudes tienden a la construcción paulatina de un código ético.

Al concluir el estudio de los módulos y el diplomado, los estudiantes mencionaron varias aportaciones personales del proceso de formación, en las cuales aludían a actitudes fortalecidas.

CUADRO 26
APORTACIONES PERSONALES DEL PROCESO DE FORMACIÓN

	APORTACIONES PERSONALES	total	%
1	Sensibilizarme, comprometerme más con mi trabajo y con la educación de personas jóvenes y adultas en general.	15	25.0
2	Continuar mi superación personal.	12	20.0
3	Desarrollarme intelectualmente.	10	16.7
4	Mi interés por trabajar más profesionalmente.	9	15.0
5	Muchas satisfacciones.	6	10.0
6	Me motivé a titularme.	3	5.0
7	Motivó una mayor reflexión de mi vida personal, familiar y profesional.	2	3.3
8	Reconocer que hay algunos espacios para lograr cambios.	2	3.3
9	Lograr mi objetivo de concluir el diplomado.	1	1.7
	TOTAL	60	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de los módulos de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

CUADRO 27
QUÉ SE LLEVAN DEL SIPREA. DESGLOSADO

	APORTACIONES	Total	%
A	APORTACIONES PERSONALES		
1	La satisfacción de haber adquirido nuevos conocimientos teórico-metodológicos.	20	29.9
2	Realizar un cambio de actitud hacia el trabajo educativo que desempeño: interesarme más por las personas jóvenes y adultas, buscar que los procesos sean significativos para ellos.	16	23.9
3	Interés en seguir actualizándose.	9	13.4
4	Una experiencia grata, positiva.	7	10.4
5	El agrado de saber que existen profesores(as) que se interesan por la educación de jóvenes y adultas y que se preocupan por transmitirnos sus conocimientos; igualmente que hay compañeros y otras personas que se interesan por ella.	7	10.4
6	Reflexionar sobre mi actuar como técnico docente y cuáles en ocasiones hacen que se deteriore el trabajo.	5	7.5
7	Las experiencias y vivencias dentro del diplomado y en su trabajo.	2	3.0
8	Todos los participantes nos dimos cuenta que antes de entender a los adultos, necesitamos entendernos a nosotros mismos: qué hacemos, cómo actuamos.	1	1.5
	Total	67	100

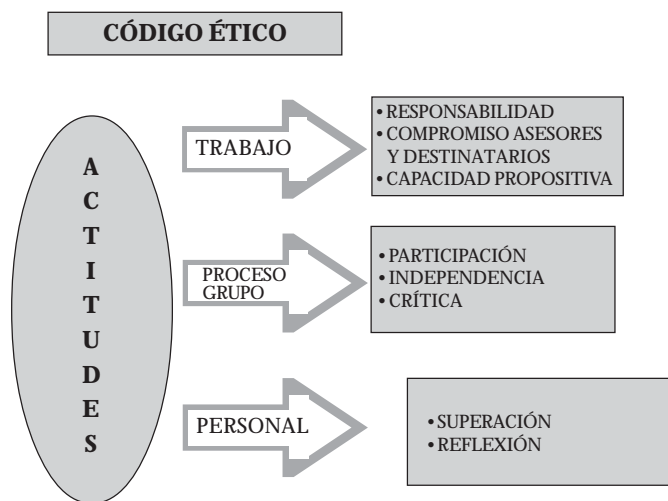
FUENTE: Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

En síntesis, de las actitudes respecto a su trabajo mencionaron tener mayor responsabilidad e interés por brindar cada vez un mejor servicio educativo y más relevante; considerar en mayor medida a las personas adultas con las que trabajan y el aumento en su capacidad propositiva. Esta última se vincula con lo que plantean que pueden realizar para mejorar su trabajo cotidiano y con las sugerencias que hacen al INEA; esto se favorece con los conocimientos sobre la educación de jóvenes y adultos y del análisis que hacen de los diferentes factores

que intervienen en los procesos educativos. De estos aspectos hablaremos más adelante.

En cuanto a su persona manifiestan su interés en seguir superándose y actualizándose, y ven en su preparación un elemento muy importante para mejorar la labor educativa que realizan; además, adquirieron una actitud más reflexiva sobre los diferentes ámbitos de su vida.

Las actitudes vinculadas con el proceso grupal se relacionan, por un lado, con un aumento en su participación, en las sesiones del diplomado, en reuniones de trabajo en el INEA y eventos de capacitación de ese Instituto y, por otro, con una mayor independencia en su proceso de formación, principalmente al ir definiendo el problema y la forma de abordarlo. El proceso de formación también ayudó a tener más seguridad y confianza al plantear críticas y comentarios a los compañeros.



El equipo docente buscaba favorecer la participación y la integración como grupo de aprendizaje. Al inicio del proceso de formación, en ambas generaciones, nos encontramos grupos en los cuales las intervenciones durante las sesiones se concentraban en unos cuantos o había silencios prolongados; poco a poco, conforme se fueron conociendo más, y adquiriendo mayores conocimientos

sobre el campo, aumentó su confianza en sí mismos y hacia sus compañeros para expresarse con mayor libertad; por lo mismo, las participaciones fueron en aumento hasta llegar a momentos en que se arrebataban la palabra. Incluso en la sesión de evaluación final de los módulos expresaron sentimientos muy profundos de alegría y agradecimiento, enojo y tristeza relacionados con sus familias, compañeros del SIPREA, docentes, compañeros y autoridades del INEA. Destaca aquí el hecho de que todos venían de la misma institución y eso provocaba desconfianza para expresar en el grupo comentarios y críticas y expresar sus conocimientos o la falta de ellos, por temor a que pudiera haber consecuencias en su ámbito laboral.

También se buscó que tomaran algunas decisiones relacionadas con su proceso de formación tales como la definición del problema de su práctica en que centrarían su proyecto socioeducativo y la manera en que lo abordarían; al inicio muchos de ellos consultaban a su asesor o al docente en turno para que intervinieran en sus decisiones a este respecto. Conforme pasaba el tiempo, únicamente pedían realimentación. Además, decidieron al interior de los equipos la manera en que presentarían sus proyectos en el Foro Nuestras Prácticas Educativas con Personas Adultas y organizaron varios convivios.

Los párrafos anteriores muestran que el proceso de formación favoreció o fortaleció en los estudiantes ciertas actitudes vinculadas con el proceso de formación, su trabajo en el INEA y su persona, con las salvedades de esta afirmación, ya que estoy consciente de que valorar este aspecto con mayor objetividad requiere de la aplicación de instrumentos específicos de investigación orientados a tal fin.

Faltó en el equipo docente un trabajo intencionado y profundo sobre los valores y las actitudes que queríamos impulsar en los estudiantes; es decir, clarificarlos y compartirlos en el equipo; este aspecto no se incluyó al analizar y planear todo el trabajo académico del SIPREA, a pesar de que la actividad se realizó seriamente antes de iniciar el diplomado y a lo largo de su desarrollo (*cf.* capítulo 1). Sin embargo, el equipo docente en conjunto, se desempeñó con responsabilidad, compromiso, interés y respeto por los estudiantes; honestidad al mostrar sus limitaciones hacia ciertos temas y situaciones, y en su posición política y educativa. Todos estos aspectos son centrales para favorecer valores y actitudes.

Desde la reflexión en otro espacio y tiempo y apoyada por algunas lecturas

(Madrigal 2000 y Schmelkes 1999), me percató de la importancia de que los equipos docentes clarifiquemos y compartamos los valores que queremos impulsar mediante nuestras propuestas de formación, el origen de su incorporación al programa y las formas de favorecerlos pues los valores son el trasfondo de las actitudes que se desean propiciar en los estudiantes.

Cambios en la visión de los estudiantes sobre la educación de las personas jóvenes y adultas

A lo largo del libro se puede apreciar que se parte de una concepción amplia de educación de las personas jóvenes y adultas, compartida por el equipo docente; esta concepción da cuenta de las diferentes áreas de intervención del campo, siendo una de ellas la educación básica; además, considera las características de los destinatarios y trata de analizar a las necesidades e intereses de los educandos y de los contextos en que se desenvuelven; de igual manera se orienta a coadyuvar al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas jóvenes y adultas del país, y por lo mismo, a la transformación de nuestra sociedad hacia una mayor justicia y equidad social.

Esa misma orientación se encuentra en los planteamientos de la Declaración de la Educación para Todos (Jomtien, 1990), que consideran aquellas necesidades de aprendizaje de carácter instrumental, tales como la lectura, la expresión oral y escrita, el cálculo, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Esas necesidades están estrechamente vinculadas con el entorno familiar, laboral y comunitario, incluyendo en este último la participación ciudadana de los sujetos; de estos ámbitos se desprenden las necesidades de aprendizaje. De la misma manera se deberá tener presente en los contenidos educativos la defensa de los derechos humanos, la autoestima y la toma de decisiones, con un sentido de autonomía y responsabilidad democrática. Como puede apreciarse, la educación debe considerar las características de sus destinatarios y responder a las necesidades e intereses de los educandos.

A lo largo del proceso de formación, se trató de favorecer en los estudiantes una concepción amplia de la educación de las personas jóvenes y adultas y, en particular, de la educación básica, orientada a la vida a diferencia de una educa-

ción que se limita a compensar lo que no aprendieron de niños y a certificar independientemente de la calidad de los aprendizajes —visión restringida del campo—, lo cual se trató de lograr a través de lecturas, ejercicios de reflexión, conocimiento de otras prácticas educativas; de la metodología que se siguió para la elaboración, aplicación y seguimiento del proyecto socioeducativo, y de las diferentes formas de trabajo utilizadas a lo largo del proceso.

Los aprendizajes construidos a lo largo del SIPREA cristalizaron en un cambio de visión de los estudiantes sobre este campo educativo. Al finalizar el estudio de los módulos pudimos apreciar modificaciones en la visión que tenían los estudiantes sobre la educación de personas jóvenes y adultas con relación a la del inicio del diplomado (véase segundo capítulo p. 131). En el cuestionario de evaluación de los módulos se les preguntó sobre qué era la educación de adultos, y se encontró lo siguiente: a) el número de respuestas (de 48 a 224) aumentó en un 466% respecto a la pregunta vinculada con este tema que se les hizo en el cuestionario de ingreso, lo que significa que los estudiantes cuentan en ese momento con mayor información sobre este campo educativo; lo anterior también se debe a que la pregunta se planteó de manera más directa.⁸³ b) Los estudiantes aportaron información relacionada con lo que es la educación de jóvenes y adultos, sus formas de trabajo y objetivos. c) Sólo el 13.8% plantean una visión restringida del campo; el resto, 86.2%, directamente o a partir de sus respuestas sobre las formas de trabajo y objetivos, manifiestan una visión amplia. d) Las respuestas relacionadas con la visión restringida mencionan que se dirige a personas mayores de 15 años, que no han concluido su educación básica y consiste en la preparación académica; su objetivo es abatir el rezago y aluden a su modalidad flexible y al avance a su propio ritmo, en horarios accesibles, por lo que incluyen algunos rasgos de una concepción amplia.

En cuanto a esta visión amplia hacen referencia a un proceso de enseñanza-aprendizaje permanente e integral y al derecho que tienen todas las personas a aprender a lo largo de toda su vida, más allá de aprender a leer y escribir, concluir y obtener su certificado de primaria y secundaria. Este proceso se orienta a la apropiación de conocimientos significativos que respondan a las necesidades e

⁸³ En el cuestionario de ingreso se les preguntó sobre su percepción del campo de la educación de adultos y en el cuestionario de evaluación de los módulos sobre qué era la educación de adultos.

intereses de los grupos y al desarrollo de habilidades, destrezas y potencialidades de las personas; todo ello para mejorar la calidad de vida de los adultos, de sus familias y grupos en lo cultural, social y económico; algunos más mencionan como finalidad aumentar su participación social y coadyuvar a la transformación del entorno y de la realidad, así como apoyar su autonomía y la defensa de sus derechos. Busca también que las personas adultas sean personas reflexivas, conscientes y críticas, que puedan entender su entorno, tomar decisiones y resolver problemas.

En cuanto a las formas de trabajo mencionan la recuperación de saberes y experiencias para generar nuevos aprendizajes; el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias; la necesidad de propuestas diversificadas dada la heterogeneidad de los grupos, y finalmente, el papel de los educadores como orientadores y coordinadores del proceso educativo, que requieren conocer las características y necesidades de los grupos, y los contextos en que se desenvuelven.⁸⁴

Este cambio de concepción también se manifiesta en comentarios que hacen los estudiantes a lo largo del proceso educativo y en la manera en que elaboran y aplican su proyecto socioeducativo, tema que veremos más adelante.

De manera complementaria, 95% de los estudiantes, consideran que los contenidos de los módulos les permitieron adquirir una mayor comprensión del campo de la educación de jóvenes y adultas. Teníamos interés en que adquirieran una visión más profunda y compleja del campo, contemplando los diversos factores que intervienen en el mismo; todo ello para que ubicaran su papel, lo que ellos podían hacer, e identificaran otros factores vinculados a diversos actores. Más adelante profundizaremos en el análisis de la capacidad propositiva de los estudiantes.

Para finalizar este apartado podemos afirmar que el equipo docente coincidió con los estudiantes respecto a las aportaciones del SIPREA; de manera sintética lo planteó en los siguientes términos en las reuniones de evaluación final de la primera y segunda generación: a) los estudiantes ahora visualizan su práctica más integralmente y buscan orientarla hacia una mayor calidad. b) Adquirieron ele-

⁸⁴ Las respuestas desglosadas de los estudiantes sobre su visión de la educación de personas jóvenes y adultas se pueden consultar en Campero, 2002, anexo 4.1.

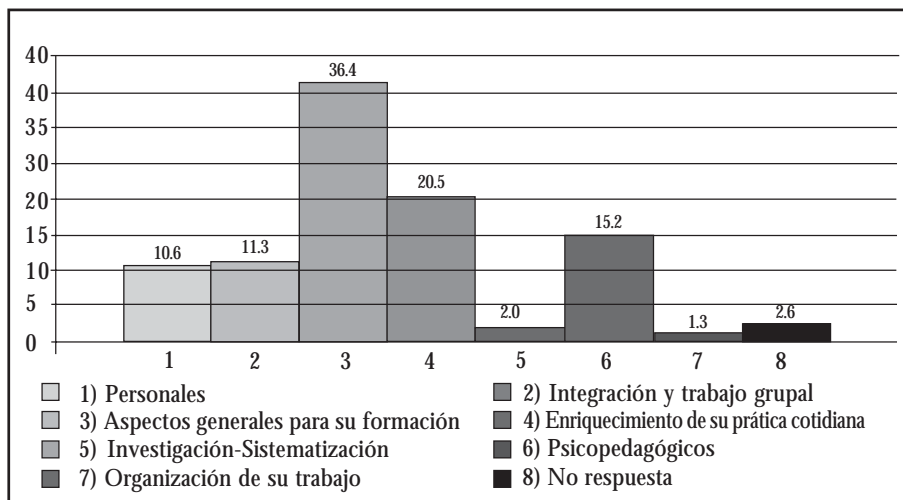
mentos teórico-metodológicos sobre la educación de personas jóvenes y adultas que les permiten nombrar lo que hacen, entenderlo más y enriquecer su práctica; varios de los conocimientos ya los están aplicando en su trabajo. c) Cuentan con elementos formativos que les permiten analizar los problemas que viven y buscar soluciones a los mismos, y realizar acciones en ese sentido. d) Aprendieron a ordenar sus ideas y vivencias para escribirlas. e) Tienen inquietud por aprender más sobre temas de su interés, y f) valoran más a las personas con las que trabajan y a ellos mismos, lo cual incrementa su seguridad, confianza y autoestima. Es decir, se desencadenó un proceso formativo que requiere seguir fortaleciéndose.

Respuesta a las expectativas de los estudiantes

Una faceta de la relevancia del SIPREA es la respuesta a las expectativas de los estudiantes; éstas son dinámicas porque, las personas cambiamos con el tiempo, y por lo mismo en el transcurso del proceso de formación aparecen nuevas expectativas, a partir de los nuevos conocimientos y experiencias vividas, de ahí la importancia de poner atención a las expectativas de los estudiantes a lo largo de todo el proceso de formación y no sólo a las planteadas al inicio del diplomado, es decir, considerarlas de manera diacrónica.

Las expectativas que tenían los estudiantes al iniciar el diplomado (*cf.* capítulo 2, p. 146), se relacionan con sus necesidades de formación y lo que esperaban obtener con relación a las actividades que realizaban en el INEA. Al concluir el estudio de los módulos 68% de los estudiantes manifestaron que se habían cumplido las expectativas que tenían al iniciar el diplomado, 22.7% que se habían cumplido parcialmente, 2.7% que no se habían cumplido y 6.7% no respondió, lo cual muestra que se cumplieron en su mayoría. La siguiente gráfica da cuenta de los tipos de expectativas cumplidas.

GRÁFICA 3
EXPECTATIVAS CUMPLIDAS



FUENTE: Cuestionario de evaluación de los módulos de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

Al analizar las respuestas sobre las expectativas cumplidas respecto a las planteadas al inicio de diplomado, encontramos diferencias de alrededor de dos puntos en los diferentes grupos de expectativas, pero se mantiene la tendencia. En cuanto a la prioridad que asignan a los diferentes grupos cambia únicamente la de trabajo grupal respecto a las personales y sociales, como se muestra en el siguiente cuadro; se puede decir que los grandes temas de interés permanecen.

CUADRO 28

COMPARACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS QUE TENÍAN LOS ESTUDIANTES
AL INICIO DEL DIPLOMADO Y AL CONCLUIR EL ESTUDIO DE LOS MÓDULOS

No.	Grupo de expectativas	Inicio del SIPREA % *	Terminar el estudio de los módulos %**	Diferencia en el %
1	Formación sobre la EPJA+	53.6	55	1.4
2	Enriquecimiento de su práctica educativa	21.6	20.5	1.1
3	Integración y trabajo grupal	12.2	11.3	.9
4	Personales y sociales	12.5	10.6	1.9
5	No respuesta	0	2.6	2.6
	Total	99.9	100.0	

* Cuestionario de evaluación de los módulos de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

** Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la primera y segunda generación; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

+ En este rubro se incluyen los aspectos generales para su formación, investigación-sistematización, psicopedagógicos y organización de su trabajo.

A lo largo del proceso aparecen nuevas expectativas; al interior de cada uno de los grupos de expectativas encontramos algunas que no fueron cumplidas y otras nuevas que aparecen como cumplidas, aunque no hayan sido mencionadas al inicio del SIPREA. En cuanto a las expectativas personales, ya no aparecen las relacionadas con mejorar la vida de los adultos y de la sociedad, tal vez porque se percatan de que para lograrlo se requiere de un trabajo más prolongado y de que son muchos los factores que influyen para lograrlo, además de la educación; también incluyen el incorporarse nuevamente a estudiar y tener un espacio para reflexionar su trabajo.

En cuanto a los conocimientos sobre la educación de personas jóvenes y adultas aparecen nuevas expectativas como los aprendizajes derivados de las formas de trabajo de los docentes y analizar a fondo las causas por las cuales los estudiantes abandonan sus estudios. Sobre los conocimientos psicopedagógicos incluyen aprender a elaborar y utilizar materiales de apoyo. Respecto al enriquecimiento de su práctica, añaden conocer y reflexionar sobre su comunidad y

obtener apoyo técnico y metodológico para el trabajo que realizan, y dejan de mencionar su expectativa de aumentar la certificación y generar alternativas para disminuir el rezago. En el trabajo grupal, incorporan conocer a sus compañeros y una mayor integración al interior del grupo. Los cambios en las expectativas manifiestan que adquirieron una visión más completa y compleja de la educación de personas jóvenes y adultas, y que algunos cambian el sentido de su práctica, al menos respecto a lo que quisieran, ya que tienen claridad sobre los límites que les impone el INEA por la manera en que les mide el resultado de su trabajo.

Vale la pena detenerse a profundizar ahora sobre las expectativas no cumplidas. Como se mencionó, un pequeño porcentaje (2.7%) dijo no haberlas cumplido y 22.7% sólo parcialmente, por lo que no está del todo satisfecho. De los que mencionan expectativas no cumplidas, el tono de la redacción de las mismas hace referencia más bien a un cumplimiento parcial como se muestra en el Cuadro 29. Es interesante señalar que, con excepción de dos, todas las expectativas planteadas al inicio del diplomado aparecen como cumplidas al concluir los módulos; las otras que aparecen como no cumplidas, son las que surgen a lo largo del proceso de formación. Esta situación muestra los cambios en sus expectativas.

Respecto al tipo de expectativas, la mayoría de las no cumplidas corresponden a limitaciones del proceso de formación a lo largo del SIPREA, que han sido abordadas a lo largo del capítulo y constituyen aspectos importantes a considerar en nuevos procesos de formación; otras, se relacionan con limitaciones que les impone su contexto laboral o con la complejidad de factores sociales que influyen en este campo educativo.

CUADRO 29
EXPECTATIVAS NO CUMPLIDAS QUE PLANTEAN LOS ESTUDIANTES

En este cuadro se indican con una (+) las expectativas que surgen durante el diplomado y no se cumplieron, y con (-) aquellas no cumplidas que fueron planteadas al inicio.

	EXPECTATIVAS	total	%
A	PERSONALES		
1	Aprovechamiento parcial de las sesiones por falta de tiempo (+). Subtotal	4 4	100.0 100
B	INTEGRACIÓN Y TRABAJO GRUPAL		
1	Formar un colectivo con otros técnicos docente, es decir integrar equipos de trabajo más allá de la UPN.(+) Subtotal	1 1	100.0 100
C	ASPECTOS GENERALES PARA SU FORMACIÓN		
1	Algunos temas no se trabajaron a profundidad y/o quedaron dudas (+).	7	87.5
2	No encontrar respuesta al problema de la deserción. (-) Subtotal	1 8	12.5 100
D	ENRIQUECIMIENTO DE SU PRÁCTICA COTIDIANA		
1	Elaboración de un proyecto más completo (+).	5	55.6
2	No se puede aplicar lo aprendido. Existen elementos y aspectos de la realidad que vivimos que no dependen de nosotros. (-)	2	22.2
3	No poder poner en práctica lo aprendido por falta de tiempo (+).	1	11.1
4	Faltaron más elementos para el seguimiento y evaluación de la práctica educativa. (+) Subtotal	1 9	11.1 100
E	INVESTIGACIÓN - SISTEMATIZACIÓN		
1	Faltaron más elementos para sistematizar mejor nuestra		

	práctica (+).	1	100.0
	Subtotal	1	100
F	PSICOPEDAGÓGICOS		
1	Mayor conocimiento sobre técnicas de estudio y su aplicación. (+)	2	100.0
	Subtotal	2	100
G	ORGANIZACIÓN DE SU TRABAJO		
1	Contar con el apoyo de la Delegación INEA, coordinación de zona. (+)	2	100.0
	Subtotal	2	100
H	OTROS.		
1	Trabajo más dinámico de algunos asesores de la UPN. (+)	3	60.0
2	Asesores de la UPN con poco experiencia práctica en la EPJA, muy teóricos.(+)	2	40.0
	Subtotal	5	100
	TOTAL	32	

FUENTE: Cuestionario de evaluación de los módulos de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

Una identidad en proceso

La identidad es un hecho muy complejo, en su estudio han confluído diversas disciplinas, que lo abordan desde su especificidad. En este apartado nos centraremos principalmente en una perspectiva social. La identidad se relaciona con el compartir ciertos rasgos sociales que diferencian a un grupo de otros, y ser consciente de los mismos para reconocerse como grupo y asumirse como tal; ésta se construye, según Erikson (1980) mediante un proceso de reflexión y observación, que permite al sujeto autojuzgarse de acuerdo a como percibe que los otros lo juzgan —autoimagen— (citado por Aguilar, 2000: 10), y la comunicación y la interacción con los otros que permite ir teniendo conocimiento y conciencia sobre sí mismo y sobre los demás (Aguilar, 2000: 15).

Para este caso, en la autoimagen de los estudiantes del SIPREA influye la imagen que tienen de ellos y ellas su familia, los compañeros y autoridades del INEA, las personas adultas que participan en los círculos de estudio, las comunidades —colonias, barrios, poblaciones— en que se ubican esos grupos con los que trabajan, los docentes de la Universidad Pedagógica, entre otras, así como la manera en que la persona interpreta la imagen que los otros tienen de él o ella. Si la autoimagen es positiva, más fácilmente los estudiantes se asumen como educadores de personas jóvenes y adultas.⁸⁵ De lo mencionado anteriormente se desprende la importancia de trabajar la autovaloración de los educadores, así como el intercambio entre ellos para fortalecer su identidad.

El equipo docente de la UPN incluyó como objetivo el fortalecimiento de la identidad de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en los estudiantes del diplomado, ya que este aspecto no estaba incluido en el plan de estudios del SIPREA. Nos interesaba que los estudiantes se reconocieran como educadores de personas adultas, y que se asumieran como tales. Para tal fin se establecieron las siguientes líneas que se trabajaron a lo largo de todo el proceso de formación: a) favorecer su integración grupal; b) valorar la importancia de su quehacer cotidiano y de los logros que iban teniendo como estudiantes; c) mostrar los aspectos que compartían al interior del grupo y con otros educadores de personas jóvenes y adultas, y d) ubicar su práctica en un contexto más amplio y favorecer la valoración del campo de la educación de personas jóvenes y adultas en su conjunto. Todo ello también para ir avanzando en su organización que es otro de los rasgos de una profesión. Cabe señalar que en otros programas de formación de educadores de personas jóvenes y adultas, trabajar sobre la identidad constituye un eje clave del proceso (De Lella, 1996).

Para avanzar en el fortalecimiento de su identidad de educadores de personas jóvenes y adultas se realizaron actividades que apoyaron a una o más de las líneas señaladas que están íntimamente relacionadas; se mencionan al hacer referencia a la línea que más apoya. Como estrategia se utilizó el trabajo grupal y uno de sus pilares fue el intercambio de experiencias. Otra estrategia utilizada fue la

⁸⁵ Las personas que quieran profundizar en este tema, en particular sobre el proceso de construcción de la identidad pueden consultar los trabajos de la tesis de doctorado de Miriam Aguilar Ramírez, quien trabaja en la UPN, Ajusco.

reflexión; ambas estrategias guardan una interrelación estrecha entre sí y con las líneas para fortalecer la identidad.

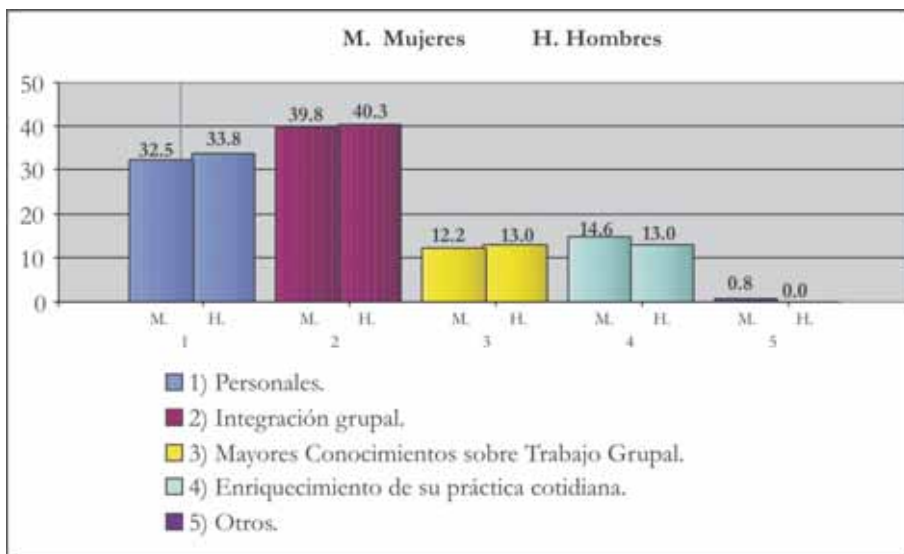
El trabajo grupal

La formación es un proceso social que implica distanciarse de sí mismo y abrirse a la generalidad, para encontrarse con los otros, escuchando, dialogando, trabajando juntos; de ahí la importancia del trabajo grupal. Varios autores mencionan la importancia que tiene la integración del grupo educativo para favorecer la permanencia de los estudiantes y el compromiso de los mismos hacia su formación; de ahí tenemos que la cantidad y la calidad de las interacciones entre los docentes y los estudiantes, también favorece la confianza en sí mismos y su motivación (Rubio, 1998: 9).

En las sesiones del Diplomado se combinó el trabajo individual y grupal mediante exposiciones breves, la reflexión y análisis en equipo de las lecturas o de su práctica de acuerdo a diferentes ejes y la presentación de la síntesis en plenaria; además se utilizaron diversas técnicas grupales y se brindó asesoría sobre los proyectos individuales y a grupos de estudiantes que compartían temas semejantes. Nos interesaba que ellos crearan vínculos y fueran apropiándose de esas formas de trabajo para que las fueran utilizando con sus grupos de personas jóvenes y adultas; nos interesaba también que mediante este trabajo los estudiantes fueran más participativos e independientes.

Al concluir el estudio de los módulos se les preguntó a los estudiantes de los tres grupos si consideraban que se había constituido un grupo de aprendizaje; la respuesta fue positiva en 97.3% de los estudiantes. A la pregunta de si les había servido participar en este grupo de aprendizaje 98.7% contestó afirmativamente. Para profundizar en este aspecto se les interrogó sobre las aportaciones de haber trabajado en grupo, y se tuvieron los siguientes resultados:

GRÁFICA 4
APORTACIONES DEL TRABAJO GRUPAL



FUENTE: Cuestionario de evaluación de los módulos de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

La gráfica destaca la importancia que tuvo la estrategia del equipo docente para fortalecer la integración entre los estudiantes, este aspecto se desglosa en el Cuadro siguiente.

CUADRO 30
APORTACIONES DEL TRABAJO GRUPAL
PARA FAVORECER EL GRUPO DE APRENDIZAJE

	APORTACIONES	Hombres		Mujeres		Ambos	
		total	%C	total	%C	total	%
1	Intercambio de experiencias e ideas con mis compañeros. Aportar la mía, conocer y aprender de las prácticas de los otros (as).	16	51.6	31	63.3	47	58.8

2	Mayor conocimiento y relación con compañeros en el plano académico y personal apoyo.	3	9.7	10	20.4	13	16.3
3	Integrarnos como grupo, lo que facilitó compartir experiencias y conocimientos, interrelacionarnos.	6	19.4	5	10.2	11	13.8
4	Participar grupalmente y trabajar en equipo.	3	9.7	2	4.1	5	6.3
5	Mayor interrelación y retroalimentación con los docentes.	3	9.7	1	2.0	4	5.0
Totales		31	100	49	100	80	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de los módulos de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

Otras aportaciones del trabajo grupal que manifiestan son, por orden de importancia: conocer diferentes formas de trabajo docente; continuar su preparación profesional; adquirir más confianza en ellos mismos y revalorarse; ampliar su criterios, compartir problemas y alternativas de solución, ver sus fallas como técnico docente y tener otro espacio profesional, además del INEA .

La importancia del trabajo grupal siempre fue muy enriquecedora, nos permitió elaborar lo que podemos aportar a nuestra vida y hacia los demás. Cuestionarme acerca de la participación de la gente tomando en cuenta como punto de partida ¿qué hacen?, ¿qué les interesa?, ¿esto corresponde a la educación que esperan?, ¿cómo se logra? (Estudiante de la segunda generación de la Delegación del Estado de México).

La importancia que dan a integrarse como grupo también la plantearon al preguntarles sobre los aspectos más significativos del proceso de formación; a este aspecto le otorgan el primer lugar porque 28.7% de los estudiantes lo mencionan. Nuevamente aparece este aspecto en tercer lugar al hablar de lo que se llevan del SIPREA, 13.6% de estudiantes lo mencionan al concluir el diplomado, destacan el compartir conocimientos, experiencias y sus proyectos; empezar a trabajar grupalmente con sus asesores; el compañerismo y la calidad humana de los participantes y darse cuenta de la importancia de trabajar en equipo con sus compañeros del INEA.

A partir del seguimiento que hizo el equipo docente en sus reuniones de

trabajo durante la segunda generación de estudiantes, se hacen los siguientes comentarios sobre algunos momentos del proceso del grupo que dan cuenta sobre cómo fue cambiando el vínculo de dependencia.⁸⁶ Al inicio buscaban la aprobación de los docentes para saber si sus intervenciones y las actividades habían estado bien; intervenían si se les preguntaba directamente, casi no planteaban dudas ni cuestionaban los comentarios de los y las compañeras; sus intervenciones respecto a las lecturas eran casi literales sobre lo que decían los textos, sin expresar sus opiniones; seguían las instrucciones literalmente y casi no incluían elementos personales. Por otra parte, durante las sesiones, interactuaban poco entre ellos y ellas, y más bien se dirigían al docente. Esta situación fue cambiando y al concluir el segundo módulo se observó un cambio significativo que coincidió con una dinámica que consistía en hacer dibujos individuales sobre cómo se veían en sus grupos de adultos, en el INEA, en la UPN, entre otras; después entre todos interpretaban los dibujos y más tarde el autor platicaba lo que había querido ilustrar; al romperse el hielo, los comentarios y risas fluían.

A partir de ese momento las interacciones entre ellos y sus participaciones fueron más frecuentes; así se fueron gestando nuevas formas de vinculación, se fortalecieron los lazos entre algunos subgrupos y la interacción grupal fue en aumento; también empezaron a organizar algunos convivios en el grupo que se realizaban al concluir alguna sesión.

Cabe mencionar que la Academia, en los programas que imparte regularmente, trabaja el eje grupal a lo largo del seminario sobre didáctica grupal que se realiza semanalmente; en éste se reflexiona el proceso del grupo, tanto lo referente a lo que les pasa como estudiantes como a lo que les acontece en sus grupos de trabajo, todo ello a la luz de diversas teorías sobre el proceso grupal. Durante el SIPREA lo hizo de manera diferente por falta de tiempo, y sólo lo abordó en algunas unidades. En la evaluación que realizó el equipo docente sobre la segunda generación, se vio la pertinencia de dedicar más tiempo a la reflexión del

⁸⁶ No se aplicaron instrumentos de investigación, como guías de observación, para fundamentar el proceso del grupo; sin embargo, hubo coincidencias en las apreciaciones de los docentes que participaron en el proceso de formación de esta generación, entre los que se encontraban dos expertos en trabajo grupal.

proceso grupal en el sentido arriba mencionado, y se sugería que se dedicara un espacio específico para ello al menos en todas las sesiones de evaluación e integración que se realizan al concluir cada uno de los módulos. Esta consideración se fundamentaba en el hecho de que cuando se trabajó con esa orientación el grupo se enriqueció mucho. Esto también lo expresaron los estudiantes.

Las reflexiones giraron en torno a: la importancia de formarse, y no solamente cumplir con las actividades; sus actitudes en procesos educativos tradicionales de cuando eran niños y cómo en ocasiones las trasladaban al SIPREA, y por qué venían los que venían al diplomado mientras otros no asistían.

En síntesis podemos decir que el trabajo grupal, y la reflexión que conlleva, favoreció su integración y reconocimiento como educadores de personas jóvenes y adultas, y por ende su identidad; compartir sus acciones cotidianas, sus logros problemas y alternativas de solución, les permite reconocerse en los otros y sentirse parte de un grupo. “El vernos como compañeros dentro o fuera del diplomado, esto es que en los cursos que nos dan por parte del INEA al vernos nos sentimos a gusto, antes no ocurría, estábamos muy separados”. (Estudiante de la primera generación de la Delegación del Distrito Federal).

La pregunta al aire es si esta simiente de integración grupal que vivieron con sus compañeros de grupo y generación permanece en algún grado y por cuanto tiempo más continuará, ya que la mayoría de ellos pertenecen a distintas coordinaciones de zona y a dos delegaciones del INEA; además, ¿qué tanto trasciende a su práctica laboral, al buscar en alguna medida la integración e identificación con otros compañeros de su institución laboral, sean de sus coordinaciones de zona y de su delegación, y en particular con los asesores con los que trabaja?

Sobre esta pregunta sabemos que la mayoría de los procesos de capacitación a asesores que impulsaron los estudiantes incluían un espacio para que se conocieran y compartieran sus experiencias o conocimientos sobre el tema que se abordaba; además, en algunos proyectos el tema de capacitación era sobre técnicas grupales y también algunos manifestaron que empezaban a trabajar así en sus coordinaciones, como se mencionó en párrafos anteriores. En el mismo sentido, las autoridades de la Delegación B del INEA comentaron que los egresados realizaban su trabajo más con una perspectiva de equipo y menos de manera aislada, aunque por tratarse de un aspecto fundamental, debía fortalecerse más.

Por su parte, el Delegado A comentó que los estudiantes eran más participativos en los eventos de capacitación.

La reflexión

Su ejercicio permite al sujeto reconocer y resignificar los momentos por los que ha pasado en el proceso de formación, los conocimientos que ha adquirido y las vivencias que ha experimentado durante el mismo, y en su práctica laboral. A lo largo del SIPREA se reflexionó sobre los nuevos conocimientos a la luz de su práctica; también, la elaboración y aplicación del proyecto socioeducativo implicó la reflexión y el análisis permanente de la realidad de sus grupos, sus contextos y los conocimientos que iban adquiriendo en el SIPREA, pero principalmente, implicó reflexión el escrito de su experiencia.

La reflexión se centró en ellos y ellas como educadoras, en lo referente a los procesos educativos que estaban impulsando cotidianamente y a su situación personal, grupal e institucional, es decir, en una dimensión más vivencial; ambas facetas de su práctica se trabajaron en algunos momentos de varias unidades, y en particular en dos: la del proceso de enseñanza-aprendizaje y la de la práctica pedagógica a través del proceso de microenseñanza; ésta última se orientó a analizar de manera integral su situación docente.

También las asesorías jugaron un papel importante para favorecer la reflexión y la orientación del trabajo académico, como ya se mencionó al hablar del eje de sistematización.

Durante la etapa de seguimiento, en la primera generación y con mayor profundidad en la segunda, se dedicaba en cada una de las sesiones un tiempo para reflexionar y compartir sus avances en la aplicación de los proyectos así como los problemas que se les iban presentando y las posibles alternativas de solución; el análisis incluía los factores involucrados en dicho proceso. A la segunda generación, integrada por 20 estudiantes se les preguntó sobre las aportaciones de esta actividad y mencionaron lo siguiente:

CUADRO 31
 APORTACIONES DE LA REVISIÓN DE LOS LOGROS,
 PROBLEMAS Y ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

	APORTACIONES	total	%
A	VISIÓN MÁS AMPLIA DEL PROYECTO Y DE LAS POSIBILIDADES DE ELLOS Y ELLAS		
1	Visualizar cuál era su capacidad, y hasta dónde podía llegar con lo que se proponía.	1	50.0
2	Tener una visión más amplia de su proyecto y de la aplicación del mismo.	1	50.0
	Subtotal	2	100
B	ELEMENTOS PARA DAR SEGUIMIENTO AL DESARROLLO DE SU PROYECTO		
1	Darse cuenta de sus avances y logros en el desarrollo del proyecto, los cuales anteriormente no había visualizado.	4	57.1
2	Verificar si lo planteado se llevaba a cabo.	1	14.3
3	Percatarse de cambios necesarios que tenía que realizar, lo cual lo llevó a reorganizar o reorientar su proyecto.	1	14.3
4	Analizar si las estrategias que había planteado para lograr el objetivo del proyecto eran las adecuadas o había que incluir otras nuevas.	1	14.3
	Subtotal	7	100
C	ELEMENTOS PARA ENRIQUECER O REORIENTAR EL DESARROLLO DE SU PROYECTO		
1	Nuevos elementos para desarrollar el proyecto, ya sea para encontrar soluciones a los problemas que se le presentaban, o para enriquecerlo y darle seguimiento.	4	40.0
2	Ideas para encontrar alternativas de solución a los problemas personales, laborales o de la misma práctica que se fueron presentando al aplicar el proyecto.	3	30.0
3	Mejorar la aplicación del proyecto.	2	20.0
4	La pronta resolución de los problemas que fue encontrando.	1	10.0

	Subtotal	10	100
D	ELEMENTOS PARA EL ESCRITO DE SU EXPERIENCIA		
1	Poder iniciar y continuar el escrito de la experiencia.	2	66.7
2	Darse una idea de cómo redactar lo sucedido durante el desarrollo del proyecto.	1	33.3
	Subtotal	3	100
E	OTROS	1	100.0
F	NO ASISTÍ	1	100.0
	TOTAL	23	

FUENTE: Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la segunda generación de estudiantes; aplicado en diciembre de 1999.

Uno de los resultados de este proceso de reflexión y análisis fueron las modificaciones que realizaron a sus proyectos; en cuanto a las razones para modificarlo mencionan en segundo lugar que el seguimiento mostró la necesidad de realizar ajustes (26.7%) así como diversas situaciones relacionadas con su trabajo en campo, las cuales abordaremos al hablar del impacto de la formación y de las situaciones que viven los técnicos docentes.

Antes se mencionó que la realización del escrito de su experiencia involucró un proceso intenso de reflexión, 39.4% de los estudiantes lo manifestaron; esta actividad favoreció la reflexión y el análisis del trabajo realizado, y dio un panorama global del mismo; la profundización en lo acontecido y sus causas; percatarse de la importancia de la investigación y del desarrollo de proyectos socio-educativos; ser autocríticos con su trabajo; conocer más su círculo de estudios; entender más el problema de la deserción y reconocer que los adultos son el centro del trabajo en el INEA.

Otra línea para fortalecer su identidad consistió en que se reconocieran como educadores a partir de percatarse de los aspectos que compartían con sus compañeros del SIPREA y con otros y otras educadoras de personas jóvenes y adultas; además, se fortalecía su sentimiento de formar parte de un grupo más grande.

Para ello se realizaron diversas actividades apoyadas en el trabajo grupal y la reflexión, donde los estudiantes compartieron con sus compañeros tareas cotidianas, condiciones laborales, avances, problemas y retos. Esto les permitió identificarse, integrarse, realimentarse y enriquecer su práctica y a sí mismos como personas. Algunas de estas actividades fueron el análisis de una experiencia exitosa y otra con pocos resultados; la realización del diagnóstico y la socialización de sus resultados; el análisis de su estilo docente; la preparación en equipo de la presentación de sus proyectos en el foro, y las asesorías y técnicas grupales que se realizaron a lo largo del diplomado.

Con objeto de analizar su situación de manera integral se les aplicó un cuestionario, cuyos resultados reflexionaron en conjunto; éste versaba sobre situaciones difíciles que enfrentaban cotidianamente en sus prácticas educativas relacionadas con la valoración y reconocimiento de su labor, condiciones laborales e ingresos; condiciones vinculadas con los servicios que ofrecen; relaciones con asesores y usuarios; así como sobre la presión y exigencias del trabajo docente y sus efectos vinculados a la fatiga. Además, en equipos escenificaron algunas situaciones difíciles, las cuales se videograbaron para verlas y comentarlas posteriormente en el grupo.⁸⁷

Al analizar el proceso podemos afirmar que los estudiantes sí pudieron identificarse con sus compañeros y compañeras del INEA; los resultados que se presentan en el apartado de trabajo grupal dan cuenta de ello; además en ambas generaciones organizaron algunos convivios al interior de los grupos e invitaron al equipo docente y al concluir cada generación uno más formal; también, el equipo docente pudo apreciar cómo las interacciones entre ellos iban en aumento dentro y fuera de las sesiones.

En el mismo sentido se buscó que se ubicaran como parte de un campo más amplio, resaltando la importancia de su labor, la cual comparten con múltiples actores; para ello se analizaron los planteamientos de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos; se les expusieron algunas etapas de la historia de la educación de adultos en México y de las áreas que actualmente se trabajan; se invitaron a conferencistas para que abordaran diferentes temas —sistema-

⁸⁷ Para profundizar en esta línea de trabajo se puede consultar los textos de Miriam Aguilar (2003), Genoveva Reyna (en proceso) y Roberto Baltazar (2004), todos ellos docentes de la UPN.

tización de experiencias, deserción, nuevo enfoque de educación básica (NEEBA), la situación de la educación básica de adultos en América Latina y la metodología del aprendizaje por cuenta propia— o les platicaran su práctica con personas adultas —Equipo Pueblo y el proyecto de autodidactismo solidario de Ixmiquilpan, Hidalgo—; además se realizaron dos visitas de campo que se mencionaron al hablar del eje de ámbitos.

Varios comentarios de los estudiantes, vertidos a las sesiones de evaluación e integración, manifestaron el aislamiento que sentían en su trabajo y que no se consideraban parte de algo más grande que los incluyera. Esta situación cambió durante el proceso del SIPREA, en el que jugó un papel muy importante el trabajo grupal para favorecer la integración del grupo; de esto dejan constancia también los estudiantes en sus respuestas a la pregunta sobre lo que se llevaban del diplomado: expresaron el agrado de saber que existían profesores, compañeros y personas que se interesaban por la educación de personas jóvenes y adultas y saber que no estaban solos.

Otra línea de trabajo para fortalecer su identidad fue favorecer la autovaloración de los estudiantes como educadores de personas jóvenes y adultas considerando diferentes aspectos. Uno de ellos fue la valoración del trabajo desarrollado durante el proceso de formación y los resultados del mismo. Al preguntar a los estudiantes sobre lo que se llevaban del SIPREA mencionaron en primer lugar la satisfacción de haber adquirido nuevos conocimientos teórico-metodológicos sobre la educación de personas jóvenes y adultas (12.7%) y al referirse a sus expectativas cumplidas señalaron el haber concluido el diplomado y contar con mayor formación sobre este campo educativo (55%). Estos aprendizajes les proporcionan satisfacción y por otra parte mayor seguridad para desempeñarse en su trabajo cotidiano y para participar en reuniones sobre el tema. Además, el equipo docente les reconocía tanto el trabajo que habían desarrollado durante el diplomado como el que realizaban en el INEA, ubicando sus alcances y límites para que siguieran con el interés de superarse.

También se buscó que los estudiantes reconocieran los diferentes productos de su formación en particular sus proyectos y los escritos de su experiencia, y en paralelo, que estos se difundieran en el INEA para que también se conocieran y valoraran por otros actores con los que interactúan; este reconocimiento es muy

importante para fortalecer e interiorizar la imagen de educador de personas jóvenes y adultas en los estudiantes, y por tanto su identidad como tales.

Para dar reconocimiento a sus proyectos se presentaron a las autoridades de su Delegación, y también, en el Foro Nuestras Prácticas Educativas con Personas Jóvenes y Adultas; en este evento participaron todos los estudiantes de la generación, el equipo docente, y otros educadores del INEA así como de diversas instituciones. Varios estudiantes expresaron la satisfacción que les dio esta presentación, al referirse a los aspectos significativos del proceso de formación.

Los escritos de la experiencia que tuvieron los estudiantes al aplicar el proyecto socioeducativo se integraron en la *Memoria recuperando experiencias para construir nuevos caminos* que se distribuyeron a cada uno de los estudiantes y docentes de la generación así como a especialistas en el campo; también a las diferentes Delegaciones del INEA de todo el país; a las Coordinaciones Regionales y Coordinaciones de Zona de las Delegaciones del INEA en el Distrito Federal y en el Estado de México; a las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional de la República Mexicana; y a las bibliotecas de instituciones que imparten formación docente. Para los estudiantes fue una satisfacción ver su trabajo en una publicación, en la que compartían su experiencia con el interés de que a otros y otras educadoras les pudiera servir; además, de esta manera ponían un grano de arena para avanzar en educación de personas jóvenes y adultas. De igual manera plantearon que escribir su experiencia les había servido para reconocer la importancia de lo que habían realizado.

Los estudiantes expresaron que mediante el trabajo grupal habían logrado mayor confianza en sí mismos, en la sesión de evaluación final manifestaron que mediante el SIPREA habían logrado revalorarse como técnicos docentes y analizar su situación.

En resumidas cuentas podemos decir que fortalecer la identidad de los educadores de personas jóvenes y adultas es un gran reto del campo; el proceso es complejo y para el caso del SIPREA es difícil saber qué tanto la formación la favoreció; sólo tenemos algunos indicios. Sabemos que si adquirieron mayores conocimientos teórico-metodológicos sobre educación de jóvenes y adultos lo cual constituye una base de identidad, al ser un aspecto que comparten entre ellos y con otros educadores; además, les proporciona mayor confianza en sí mismos.

Mediante el trabajo grupal y otras actividades pudieron percatarse de diversos aspectos que compartían en su práctica cotidiana en el INEA: acciones educativas, logros, problemas, alternativas de solución, retos; a partir de ellos se integraron durante su tránsito por el SIPREA; los resultados de esta vivencia pueden permanecer en diferentes medidas, y a la vez ser semilla para que impulsen una mayor integración con sus compañeros de coordinación y asesores con los que trabajan.

Reflexionar sobre la tarea educativa que realizan y su importancia, y constatar la valoración que de ella tiene el equipo docente de la Academia, constituyen aportaciones para que los estudiantes den mayor sentido a su trabajo y se asuman realmente como educadores y no como “unos empleados más del INEA” como lo expresó un estudiante en una de las sesiones finales.

Fortalecer la identidad de los estudiantes se dificultó por la poca valoración que existe hacia este campo en el contexto nacional, por parte de diferentes sectores sociales, incluyendo al Estado; se le coloca en una posición de segunda respecto a otros niveles y modalidades educativas del país. Esto trae como consecuencia las limitadas condiciones en que opera. Esta situación no ayudó a que los estudiantes se reconocieran como educadores de personas jóvenes y adultas.

El desempeño del equipo docente y el enriquecimiento que tuvieron por participar en el SIPREA

Los resultados de la formación están directamente relacionados con el perfil y el desempeño del equipo docente. Se contó con un equipo interdisciplinario, con estudios de licenciatura concluidos y en algunos casos con estudios de maestría. Además ya habían participado en otros programas de formación de educadores de personas jóvenes y adultas que ha venido impartiendo la Academia. El conocimiento específico sobre el trabajo del INEA y el del técnico docente era diferenciado; algunos habían participado en todas las sesiones previas en las que se había analizado el plan de estudios del SIPREA en su conjunto y cada una de las unidades, así como los programas y la operación del INEA; otros participaron de manera más puntual apoyando algunas de las unidades y asesorías. Esto se

manifestó en el grado de compromiso con los estudiantes, y el proceso de formación en su conjunto.

La apreciación de los estudiantes sobre el trabajo docente la conocemos desde diferentes fuentes. En los cuestionarios lo abordan directa e indirectamente; al preguntarles directamente si las formas de trabajo de los diferentes docentes los habían enriquecido y les habían aportado cosas diferentes para su práctica educativa, el 81.33% respondió que sí, el 17.33% que poco y 1.33% no respondió. En las respuestas a otras preguntas lo abordan libremente, haciendo comentarios favorables y también algunos críticos sobre diferentes aspectos.

Entre las aportaciones que mencionan se encuentra recuperar en su práctica las formas de trabajo de los docentes (9.16%); para ilustrar este aspecto se transcriben textualmente los comentarios de dos estudiantes de la primera y segunda generación del estado de México, respectivamente: “Partir de las necesidades de los asesores y adultos. Y poder organizar mejor mi trabajo, revalorar y reflexionar sobre las actividades que realizo”. “La metodología y el desarrollo de sesiones dentro del aula, las dinámicas grupales como parte de una socialización y autoaprendizaje”.

Los estudiantes, reconocieron y agradecieron a los docentes su trabajo: 17.5% lo hace en el cuestionario aplicado al terminar el estudio de los módulos y 22.4% en el de evaluación de la etapa de seguimiento. Este tema aparece nuevamente en las sesiones de evaluación final de ambas generaciones; ahí la mayoría agradeció al equipo docente su trabajo y su relación cercana; en ocasiones, nombraban a algunos docentes en particular, la mayoría de las veces era su asesor.

También hubo críticas al desempeño de los docentes, planteadas en las sesiones de evaluación e integración, en las de evaluación final y los cuestionarios. En estos espacios manifestaron casos en los cuales los docentes no habían preparado debidamente las sesiones; el tema había sido abordado sin concretar en algunos aspectos de su práctica en el INEA, o las sesiones habían sido poco dinámicas. Respecto a las asesorías plantearon problemas relacionados con la falta de unificación de los criterios, la importancia diferenciada que daban los asesores a las mismas, o que algunos asesores no manejaban el tema. Sin embargo conforme avanzó el proceso, en la mayoría de los docentes su desempeño mejoró porque fueron comprometiéndose más con los estudiantes y con el programa de formación.

En cualquier proceso las interrelaciones entre docentes y estudiantes redundan en crecimiento para ambos actores. Los docentes colaboraron y aportaron a la formación de los estudiantes y, a la vez, se enriquecieron mediante su trabajo en el SIPREA, al poder influir en la formación profesional de los técnicos docentes y de esta manera coadyuvar a mejorar la educación de las personas jóvenes y adultas en nuestro país; para ellos y ellas era una satisfacción constatar que las aportaciones del proceso de formación tenían una influencia casi inmediata en el trabajo de campo de los técnicos docentes. Además, conocieron más el trabajo que realiza el INEA y los técnicos docentes así como los rasgos de las personas adultas con las que trabajan; y, muchos de ellos aumentaron su valoración hacia los técnicos docentes: el trabajo que realizan, la experiencia que tienen y su compromiso, diferenciándolos de la institución INEA en su conjunto, la cual ha sido criticada por diversos sectores del país, incluyendo algunos integrantes de la Academia de Educación de Adultos. También se actualizaron sobre algunos temas y aprendieron otros. A lo largo del SIPREA todo el equipo docente se enriqueció humanamente por el conocimiento personal que se fue dando. Estos planteamientos los manifestó el equipo docente en las dos sesiones de evaluación final.

La experiencia de trabajar en el SIPREA subrayó la importancia de que los docentes realmente se involucren en todo el trabajo del programa de formación, pues en los hechos nos encontramos con diversos niveles de compromiso, por diferentes razones: en muchas ocasiones, en las instituciones educativas no existen condiciones para mantener reuniones constantes de planeación y seguimiento, porque el horario de éstas coincide con otros cursos que imparten los docentes, o tienen ocupado su tiempo en diversos programas y proyectos, o simplemente, tienen otras prioridades ocupacionales o de formación personal.

Relaciones entre los resultados del proceso de formación, su práctica educativa y el INEA

Una vez analizados los aspectos internos del proceso de formación y sus resultados más significativos, que redundan en los estudiantes como personas –construcción de conocimientos sobre el campo, actitudes, valores y de su identidad, entre otros–, para completar la visión, en este apartado, se dará cuenta de los resultados

que se relacionan más con la práctica educativa y el INEA que es la institución donde trabajan los estudiantes, es decir, los directamente vinculados con su rol laboral, los cuales a la vez redundan en el reconocimiento social de los técnicos docentes.

Primero se habla del impacto del proceso de formación en el trabajo que desarrollaban los técnicos docentes y en el INEA en su conjunto, considerando principalmente la eficiencia terminal y los proyectos que desarrollaron. Después, se aborda la presencia del INEA en otros aspectos del proceso, tales como las dificultades que tuvieron los estudiantes a lo largo de su formación, las acciones que plantean realizar para mejorar su práctica y las sugerencias que hacen a las autoridades del INEA para que mejoren la calidad de los servicios que ofrece.

Fue así que la institución jugó un doble papel a lo largo del SIPREA; por una parte lo facilitó pero por otra, lo dificultó.

Impacto de la formación de los estudiantes en el trabajo que realizan en el INEA y en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas

Los resultados del proceso de formación también se relacionan con la influencia que tuvo éste en el trabajo que desarrollan los estudiantes en el INEA. El impacto se puede valorar a partir del número de egresados y la población que atiende cada uno de ellos, los proyectos socioeducativos que desarrollaron, la generación de conocimientos sobre el campo que se narra en los escritos de su experiencia, el aumento de su capacidad propositiva, la elevación de sus metas y el fortalecimiento del papel local del INEA.

En las dos generaciones del SIPREA participaron 95 estudiantes, de los cuales 82 concluyeron sus estudios y recibieron el diploma correspondiente. Se alcanzó una eficiencia terminal del 86.3%; además, el equipo docente consideró que casi todos aprendieron algo aunque hayan interrumpido sus estudios. Los estudiantes del SIPREA al contar con más formación específica sobre el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, mejorarán los servicios que ofrecen dentro del INEA; cada técnico docente tiene a su cargo la educación de 120 a 300 personas jóvenes y adultas constantes y se vinculan directamente con un número 20 a 30 asesores, según las características de la microrregión que está a su cargo.

Se registraron 11 personas que se dieron de baja en la primera generación en el D.F., a lo largo del proceso de formación. Las causas fueron las siguientes: cinco estudiantes dejaron sus estudios para cumplir sus metas debido a la presión de sus coordinadores de zona, dos cambiaron de empleo, una retomó sus estudios de licenciatura, a una más se le enfermó su mamá, a otro lo nombraron coordinador de zona y nunca se presentó, y otra más nunca asistió y se ignora la causa. En la segunda generación se presentaron dos casos, uno se fue a vivir a Tabasco y el otro dejó su trabajo en el INEA por problemas que tuvo en la institución; esto ocurrió al concluir el estudio de los módulos en el Estado de México.

El análisis global de las bajas muestra que el 54% se vincularon con situaciones laborales en el INEA; el 23% se debió a cambios de trabajo que les significaba mejores salarios y condiciones laborales; el 15.3% fue por cuestiones personales —todas ellas mujeres— y el 7.7% se desconoce. Las mujeres que dejaron sus estudios equivalen al 12.7% de la población femenina que se inscribió en el diplomado y los hombres al 15.6%, es ligeramente mayor el porcentaje de varones que suspendió sus estudios. En cuanto al momento en que dejaron sus estudios, el 77% lo hizo durante los primeros dos módulos del diplomado y, el resto, al concluir la impartición de los mismos; esto significa que al principio se presenta una tensión entre su nuevo rol de estudiantes y su rol laboral que en ocasiones se agudiza, y en estas situaciones optan por su trabajo; pareciera que superando estos primeros momentos la tensión continúa, llegando a diferentes puntos de equilibrio.

Fue menor el número de bajas en el grupo de la Delegación del Estado de México. Posiblemente influyó, que esta delegación realizó un mayor seguimiento al desarrollo del SIPREA, a través de su coordinador operativo, que incluía las situaciones de los estudiantes.

Los proyectos socioeducativos constituyen una aportación para mejorar el trabajo en el INEA y en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En los objetivos, contenido, proceso de elaboración y de aplicación de los proyectos cristalizan varios aspectos de nuestro concepto de formación profesional. Para diseñarlos, los estudiantes tuvieron que buscar e integrar información teórica y de campo, así como poner en juego habilidades de la expresión escrita (anexo XIX); su elaboración y aplicación implicó diversos momentos de reflexión y crea-

tividad para dar respuesta a situaciones diversas que tuvieron que enfrentar y, además, mediante éste, se buscó mejorar su práctica, ya fuera realizando de manera más sólida su actividad cotidiana o incorporando acciones adicionales. Cabe señalar que el 86.5% de los estudiantes coincidieron con el equipo docente en que el producto final del diplomado debía ser el proyecto socioeducativo.

Para elegir el problema a atender mediante el proyecto socioeducativo cada estudiante consideró los resultados del diagnóstico que realizó en su microrregión y los comentarios de sus autoridades respecto a las prioridades de su delegación del INEA, así como sus intereses y posibilidades personales. Algunos estudiantes de la primera generación decidieron profundizar en el conocimiento de una problemática y plantear algunas líneas de acción a partir de la información que recuperaron.

En sus proyectos los estudiantes abordaron diferentes aspectos de su práctica y, en algunos casos, lo concretaban en alguno de los niveles educativos que atendían por lo que resultó difícil clasificarlos; en virtud de lo anterior, para su análisis se optó por agruparlos en categorías más globales que se plantean en el Cuadro 32; la riqueza que encierran por la diversidad de problemáticas, la especificidad de algunas temáticas, los contextos en los que se desarrollan y los sujetos a los que se dirigen se puede consultar en el anexo XIV. Cabe señalar que sólo se mencionan los proyectos de los estudiantes que concluyeron a tiempo los escritos de su experiencia, para su integración en las memorias, pero constituyen una muestra significativa de este producto.

CUADRO 32
TEMAS DE LOS PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS

	TEMAS	Participantes	%
1	Aspectos diversos vinculados con la incorporación, reprobación, permanencia y deserción.	16	25
2	Estrategias, técnicas y materiales educativos	16	25
3	Formación o capacitación de asesores.	11	17.19
4	Aspectos vinculados con la alfabetización	7	10.94
5	Promoción y difusión de los servicios del INEA	5	7.81
6	Aspectos operativos	5	7.81

7	Capacitación a otras figuras del INEA	2	3.12
11	Propuestas educativas vinculadas a otras necesidades sociales	2	3.12
	Total	64	99.99

FUENTE: *Memoria recuperando experiencias para construir nuevos caminos.*

Del análisis de los proyectos, se desprende lo siguiente: a) la mayoría de los proyectos se orientan a fortalecer los aspectos académicos (84.37) y en menor proporción los aspectos operativos (7.81%) y la promoción de los servicios (7.81%); b) gran parte de estos, excepto algunos de los orientados a promover y difundir los servicios del INEA, incluyeron en algún momento la capacitación o formación a sus asesores, considerando los aspectos que ellos relevaron de su diagnóstico; esto muestra por una parte el vínculo estrecho que existe entre los resultados de la labor del técnico docente y la de los asesores, y por otra parte, que los técnicos se percatan de que los asesores requieren formación si se quiere avanzar en la educación de personas jóvenes y adultas.

Todos los proyectos se aplicaron en diferente medida a pesar de que hubo un momento de crisis en la primera generación al concluir el estudio de los módulos: los estudiantes sentían que no había condiciones para llevarlos a cabo por modificaciones operativas del INEA y porque a muchos de ellos los habían cambiado de microrregión. El equipo docente reflexionó y decidió que aplicarían lo que pudieran considerando las nuevas realidades que enfrentaban. En la segunda generación esta situación no se vivió de manera tan aguda.

La decisión de aplicar los proyectos, aún con las dificultades existentes, fue muy positiva. Un año después de haber concluido el SIPREA, las autoridades de la Delegación B consideraban que un buen porcentaje de los proyectos continuaban desarrollándose y hasta habían sido ampliados, para que sirvieran de ejemplo para otros técnicos docentes. Además, varios proyectos se expusieron a sus compañeros, en particular los diagnósticos; esto enriqueció a los integrantes de varias coordinaciones de zona. El Delegado A, a diferencia del otro delegado, mencionó que los proyectos que habían hecho los estudiantes no eran ninguna novedad, sino lo mismo que ya venían realizando; en su opinión simplemente habían ordenado mejor su trabajo para ampliar sus resultados.

Al concluir la etapa de seguimiento de los proyectos socioeducativos se preguntó a los estudiantes sobre las modificaciones que habían realizado; destacaron cambios en algunos contenidos, actividades, productos y formas de trabajar (33.7%) así como en las fechas y lugares donde se realizaron las actividades (24.7%); cambios en los sujetos destinatarios o en el número de los que participaron (14.6%). Algunos realizaron cambios globales a su proyecto (13.5%), otros cambiaron los tiempos que se dedicaron a las actividades (6.74%). El equipo docente esperaba que los estudiantes hicieran algunas modificaciones a sus proyectos de acuerdo con las situaciones que fueran encontrando en sus microrregiones a lo largo de su aplicación; los cambios realizados fueron realistas y en la mayoría de los casos con un sentido positivo. Por ejemplo, en algunos proyectos se disminuyó el número de sesiones que alcanzaron a realizar, pero se quedaron planeadas para un futuro; también en otros casos los estudiantes no contaron con la presencia del número de asesores que esperaban, sin embargo, pensaron repetir la capacitación con otros asesores; también hubo casos en que incluyeron en sus capacitaciones a asesores que trabajaban con otros de sus compañeros técnicos docentes.

Las razones que los llevaron a realizar tales modificaciones ilustran muchas de las situaciones que viven cotidianamente; 30.2% menciona situaciones relacionadas con el INEA en su conjunto tales como la pesada carga de trabajo, los cambios operativos, cambios de microrregión y la falta de apoyo de las autoridades; 26.7% hace referencia a que el seguimiento al proyecto mostró la necesidad de realizar ajustes para responder a demandas explícitas de los grupos o a nuevas necesidades que planteaban o porque lo inicialmente planeado no vislumbraba resultados favorables; 23.3% alude a situaciones relacionadas con su trabajo en campo como la rotación constante de asesores, la falta de tiempo de los mismos para acudir o para coincidir en los espacios planteados para la capacitación y también aluden a la falta de espacios para realizarla; un 10.5% más menciona situaciones personales tales como la falta de tiempo, de organización o problemas personales; finalmente, un 3.5% no responde.⁸⁸

El Delegado B al concluir la primera generación consultó las metas de los egresados, y encontró que las habían aumentado de 1998 a 1999 de 20 a 150%

⁸⁸ Esta información se puede conocer con mayor detalle en Campero, 2002, pp. 246-247.

según las características de la microrregión. Por su parte el Delegado A mencionó que durante el SIPREA las metas de los estudiantes habían bajado, y al concluirlo, se habían recuperado como antes de iniciar el diplomado; sin embargo, no mostró documentos que fundamentaran esos comentarios.

Ambos delegados comentaron que ellos y los mandos intermedios de su delegación habían leído las *Memorias recuperando experiencias para construir nuevos caminos* y, una de las memorias del Estado de México, también el Director General de ese Instituto. Es más, el Delegado B dijo que cuando visitaba una coordinación, releía las correspondientes y les preguntaba a los técnicos docentes sobre los avances de sus proyectos. En la Delegación A también utilizaban algunas experiencias en los cursos de capacitación de los nuevos técnicos docentes. De igual manera algunos especialistas las han consultado.

Las *Memorias* contienen información sobre la realidad de los servicios del INEA y acciones que se pueden realizar para impulsar la educación de personas jóvenes y adultas; información que resulta tanto incómoda como estimulante, según la perspectiva desde la cual se le mire; puede ser utilizada en programas de capacitación y formación de educadores, en investigaciones, o para apoyarse en la toma de decisiones sobre el campo.

Otra manera de ir impactando en el campo es mediante el aumento de la capacidad propositiva de los estudiantes; ésta deja constancia en las acciones que ellos y ellas proponen hacer para mejorar la calidad de sus acciones educativas y en lo que le sugirieron a las autoridades del INEA para mejorar la calidad de sus servicios educativos. Resulta interesante señalar que sus propuestas manifiestan un cierto análisis de los ámbitos de competencia de los diferentes actores que intervienen en el campo. La capacidad propositiva de los estudiantes se amplía en el siguiente apartado.

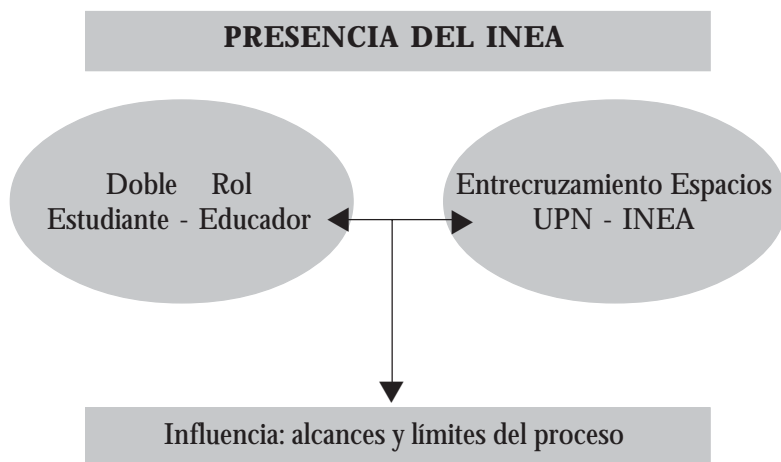
Presencia del INEA a lo largo del proceso de formación

Los estudiantes del SIPREA, por ser trabajadores del INEA, a lo largo del proceso de formación tenían un doble rol: el de estudiantes y el de trabajador, en dos instituciones: la UPN y el INEA. Este doble rol estaba íntimamente relacionado debido a que la formación se orientaba a fortalecer su trabajo en el Instituto, y

además, seguían con sus mismas responsabilidades laborales. Sus autoridades les permitían asistir a las sesiones del diplomado un día por semana.

Durante el estudio de los módulos prevalecía el rol de estudiantes y se acentuaba el peso institucional de la UPN, aunque el hecho de ser trabajador era muy fuerte respecto a las posibilidades de asistir y dedicarle el tiempo, que ellos quisieran, a sus estudios. En tanto que en la etapa de seguimiento prevalecía el peso de la institución INEA ya que el proceso se centraba en la aplicación de su proyecto socioeducativo en su institución laboral.

Es así que el INEA estuvo presente a lo largo del proceso; por una parte, en las dificultades que tuvieron los estudiantes a lo largo de su formación relacionadas con su desempeño educativo y con la aplicación de su proyecto y, por otra, en sus vivencias y la visión del Instituto que quedaron plasmadas en las acciones propuestas para mejorar su práctica y en las sugerencias que hacen a las autoridades del INEA para mejorar la calidad de los servicios que ofrece.

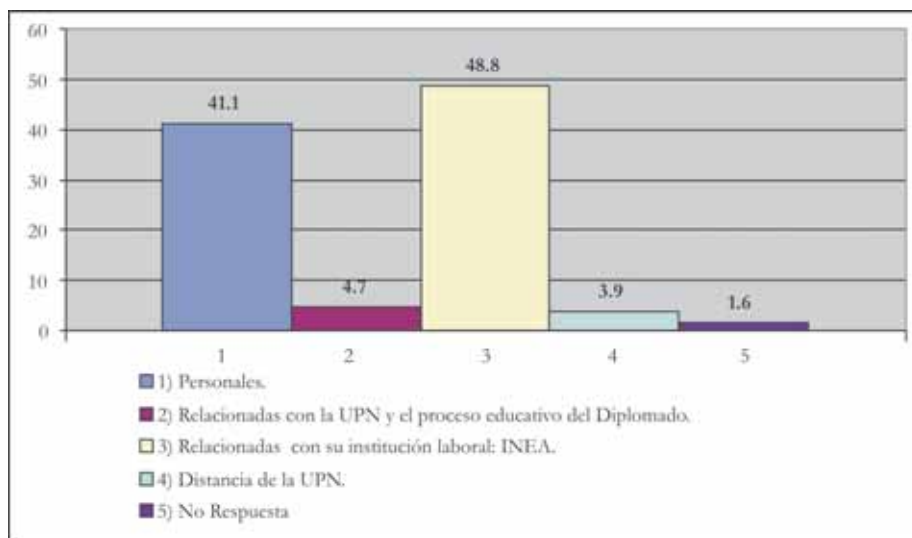


Dificultades que enfrentaron los estudiantes

El doble rol de los estudiantes se relaciona y a la vez ayuda a entender las principales dificultades que enfrentaron en cada una de las etapas de formación: personales y

vinculadas con la UPN y el INEA. Durante la etapa del estudio de los módulos, los estudiantes manifestaron las siguientes causas que limitaron su adecuado desarrollo como estudiantes, clasificadas en cuatro grupos como se muestran en la siguiente gráfica.

GRÁFICA 5
CAUSAS QUE LIMITARON SU ADECUADO DESARROLLO COMO ESTUDIANTES



FUENTE: Cuestionario de evaluación de los módulos de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

Estos cuatro grupos de dificultades se analizaron a partir de la delegación en la cual laboraban los estudiantes. El resultado es el siguiente: en los estudiantes que trabajaban en la Delegación A se concentran las dificultades que se vinculan con el INEA (60.5%) y le siguen las personales (34.2%); mientras que en la Delegación B ambos grupos representan la misma proporción (44%) y la distancia de la UPN es más significativa (4.4-2.64%). Esta información indica que los estudiantes de la Delegación A perciben que su institución laboral les dificulta más el desarrollo de sus estudios, información que al relacionarla con la opinión de su dele-

gado sobre las aportaciones del SIPREA y el desempeño de los estudiantes resulta significativa ya que fue más negativa que la del Delegado B.

CUADRO 33

COMPARACIÓN DE LAS DIFICULTADES QUE PLANTEAN LOS EGRESADOS DE LAS DELEGACIONES A Y B DEL INEA, PARA SU DESEMPEÑO COMO ESTUDIANTES

	DIFICULTADES	Delegación A		Delegación B		Total	
		T	% C	T	% C	T	%
1	Personales	13	34.2	40	44	53	41.1
2	Relacionadas con la UPN	0	0	6	6.6	6	4.7
3	Relacionadas con el INEA	23	60.5	40	44	63	48.8
4	Distancia de la UPN	1	2.64	4	4.4	5	3.9
5	No respuesta	1	2.64	1	1	2	1.5
	Total	38	99.98	91	100	129	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de los módulos de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

Al analizar de manera desagregada las causas que limitaron su desarrollo como estudiantes se encontró en primer término la carga de trabajo en el INEA (34.1%), le sigue la falta de tiempo para cumplir con sus estudios del SIPREA (31%), después las presiones laborales para cumplir con las metas (8.53%) y con bastante porcentaje de diferencia otra serie de causas. Estas principales limitaciones constituyen tres caras de un mismo problema: la falta de tiempo para desarrollar adecuadamente sus actividades de formación; lo que varía es la manera en que el sujeto lo mira; en la primera y la tercera como una dificultad institucional y en la segunda como una dificultad personal. De aquí que surgen diferentes preguntas para profundizar en otro estudio, ¿qué influye en la manera en que el sujeto mira ese problema?; en esta mirada ¿cuál es el peso de las relaciones afectivas y laborales del sujeto con su institución?, o más bien ¿está relacionada con su rol familiar y social, con su autoestima y/o exigencia personal?

Las otras causas que limitaron su desarrollo como estudiante son diversas; entre las personales mencionan, además de la falta de tiempo para cumplir con el SIPREA (31%), el cansancio (3.88%), el estado de ánimo, su poca participación en

las sesiones y el desconocimiento de algunos temas, cada una de ellas representadas en un 0.78%. Entre las vinculadas con la UPN está la presencia de personas que no respetaban las opiniones de los otros compañeros (0.78%), el desempeño de algunos docentes asesores (0.78%) intervenciones extensas de algunos compañeros (0.78%) y desconfianza para hablar en público (0.78%). Las causas relacionadas con el INEA, adicionales a las mencionadas en el párrafo anterior, se refieren a los cambios operativos (2.33%), desmotivación (1.55%), dificultades laborales (1.55%), y la falta de recursos (0.78%). Otra causa que mencionan es la distancia a la que se encuentra la UPN de su domicilio (3.88%).

Cabe destacar que al prevalecer en esta etapa su rol de estudiante y como referente institucional la UPN, las principales dificultades que los estudiantes plantean no corresponden a la universidad, sino a aspectos relacionados con su ámbito laboral, por ser estudiantes y trabajadores cuya prioridad está en su trabajo. Posiblemente el número reducido de dificultades relacionadas con el proceso de formación se debe a que en otras preguntas ya las habían mencionado al dar su opinión sobre el proceso de elaboración del proyecto, las asesorías, las actividades realizadas y la vinculación del contenido con su práctica, entre otras. En conjunto, el balance que hacen los estudiantes sobre el proceso de formación, es positivo.

Durante la etapa de seguimiento del diplomado, un problema central fue que la asistencia se redujo al 50%, promedio, en las cuatro sesiones; esta situación inquietó mucho al equipo docente por lo cual en la segunda generación se realizó un ejercicio de reflexión con los estudiantes en la tercera y cuarta sesión para indagar y reflexionar con ellos sobre los factores que influían en dicha situación. Las preguntas fueron: ¿por qué vienen los que vienen? y, ¿por qué no asisten los que faltan? La reflexión se organizó en tres ejes: los factores personales, los vinculados con el INEA y los relacionados con la UPN. Se encontraron muchas semejanzas con lo que habían planteado sobre las causas que habían dificultado su desempeño como estudiantes (anexo XVIII). A continuación se mencionan aspectos significativos de esta reflexión no abordados previamente.

Respecto a los factores personales plantearon el interés de los estudiantes o la falta de éste hacia su formación y hacia los temas particulares que se abordarían en las sesiones; su interés por mejorar su práctica y el compromiso hacia su trabajo, así como sentir pena por no haber hecho la “tarea”, entre otros. En una

de las sesiones, una docente planteó qué tanto influía en la ausencia y asistencia la visión que ellos tenían sobre dónde y cómo se aprende, ya que esta etapa se centraba en la reflexión sobre la aplicación de sus proyectos; al respecto se dividieron las opiniones, algunos consideraron que si faltaban en la etapa de los módulos se perdían de algo teórico y en la etapa de seguimiento no tanto; otros planteaban que en ésta última sí aprendían cosas nuevas; el fondo de la discusión era que unos consideraban que aprendían mucho de la reflexión y las aportaciones de todos los estudiantes y otros que principalmente de textos teóricos (Campero, 2002: 254). Su visión respecto a las fuentes de aprendizaje y la manera en que se aprende constituyen aspectos interesantes a investigar.

Esta reflexión se vincula con otra que hicieron respecto a la forma en que los docentes de la UPN conducían el proceso; mientras unos consideraban que les agradaba la flexibilidad en los planteamientos de sus proyectos, en las fechas de entrega de los productos y en el horario (podían entrar a las sesiones a la hora que llegaran), otros pensaban que debían ser más exigentes en los aspectos antes mencionados así como en las faltas, bajando puntos y reportando las ausencias a las autoridades. En este momento se reflexionó con ellos sobre cómo al volver a estudiar uno retoma roles de la escuela que vivimos, más tradicionales, sin asumir realmente nuestro proceso de formación como proyecto propio, y que esto mismo tendrían que propiciar en sus grupos de adultos.

Podemos colegir de lo anterior, que se requieren más momentos de reflexión profunda con los estudiantes sobre aspectos centrales de su proceso de formación, punto que ellos mismos sugirieron, y que es un desafío impulsar procesos educativos desde una perspectiva diferente a la vivida de niños y jóvenes, más flexible y libre, pero a la vez con mayor responsabilidad, que es lo mismo que ellos están impulsando con sus grupos de adultos.

Respecto a la institución INEA, los estudiantes manifestaron que podían asistir porque el Instituto les autorizaba faltar a su trabajo el día del diplomado; sin embargo, para poder hacerlo, era importante tener una buena relación con el Coordinador de Zona, principalmente durante la etapa de seguimiento que sólo se asistía una vez al mes; en varias ocasiones tuvieron que negociar con su coordinador para que no coincidieran con el SIPREA las reuniones de Balance Operativo, la entrega de documentación, las capacitaciones, las campañas de certificación, entre otras actividades. En el INEA se cargaba el trabajo los últimos meses

del año porque tenían que cubrir metas; en esas fechas, a veces, los coordinadores los presionaban diciendo que si no cumplían las metas no podrían asistir al diplomado. Esto muestra que las políticas de operación del INEA influyeron directamente en el desarrollo del SIPREA. El apoyo que daban los coordinadores a los técnicos docentes para que asistieran en la etapa de seguimiento, también se relacionó con la visión que los mismos coordinadores tenían sobre dónde y cómo se aprende.

Las ausencias tan frecuentes en la etapa de seguimiento, por causas tan diversas, llevó al equipo docente a hacer flexible la manera de participar y acreditar esta etapa, pues originalmente, se pedía asistir al 80% de las sesiones. Se pidió a los estudiantes que faltaban la realización de las lecturas y actividades de esa sesión y entregar por escrito la síntesis de las mismas; además, se les brindó asesoría personal para orientarlos en este sentido. Esta medida tuvo buenos resultados porque facilitó que la mayoría concluyera el SIPREA.

También interesaba analizar las principales dificultades que habían tenido los estudiantes durante la aplicación de su proyecto. El siguiente cuadro muestra de manera sintética sus respuestas.

CUADRO 34
DIFICULTADES QUE TUVIERON PARA APLICAR SU PROYECTO

	TIPO	Número	%
1	Personales	47	23.5
2	Relacionadas con la UPN	8	4
3	Relacionadas con el INEA	145	72.5
	Total	200	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

El análisis de las dificultades más importantes, al interior de cada grupo de dificultades, arrojó los siguientes resultados: entre las personales destacan la falta de tiempo disponible para dedicárselo a la aplicación del proyecto, dificultades personales y familiares, cuestiones de salud y la realización de otros estudios. Las dificultades relacionadas con la UPN se refieren al desarrollo del proyecto en general, a la falta de tiempo para consultar bibliografía, a dificultades para reali-

zar las planeaciones didácticas de la capacitación y a los cambios constantes de lineamientos para la elaboración del proyecto.

Las dificultades relacionadas con el INEA son a las que otorgan mayor peso; se debe a que constituye tanto el espacio donde se aplican los proyectos como su institución laboral. Estas se presentan en el siguiente cuadro y se desglosan en el anexo XV.

CUADRO 35
DIFICULTADES QUE TUVIERON PARA APLICAR SUS PROYECTOS
SOCIOEDUCATIVOS QUE SE RELACIONAN CON EL INEA

	DIFICULTADES	Hombres		Mujeres		Ambos	
		total	%C	total	%C	total	%
1	Presión por el cumplimiento de las metas	19	33.9	34	38.2	53	36.6
2	Falta de apoyo de las autoridades para la realización del proyecto	19	33.9	26	29.2	45	31
3	Aspectos operativos del INEA que dificultaron la realización del proyecto	7	12.5	8	9.0	15	10.3
4	Situaciones relacionadas con el trabajo en campo que realizan en el INEA	3	5.4	12	13.5	15	10.3
5	Otras actividades que les impedirían dedicarle más tiempo al proyecto	8	14.3	9	10.1	17	11.7
	TOTAL	56	100	89	100	145	99.9

FUENTE: Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

Al comparar las dificultades que enfrentaron los estudiantes de las dos delegaciones para aplicar su proyecto socioeducativo encontramos que la diferencia es menor a dos puntos en los tres grupos de dificultades lo cual se podría inter-

pretar en el sentido de que las condiciones fueron semejantes para los estudiantes de ambas delegaciones.

CUADRO 36
DIFICULTADES QUE ENFRENTARON LOS ESTUDIANTES
DE LAS DOS DELEGACIONES PARA APLICAR SU PROYECTO SOCIOEDUCATIVO

DIFICULTADES	Delegación A		Delegación B		Total	
	T	% C	T	% C	T	%
Personales	15	22.7	32	23.9	47	23.5
Relacionadas con la UPN	3	4.5	5	3.7	8	4
Relacionadas con el INEA	48	72.7	97	72.4	145	72.5
Total	66	99.9	134	100	200	99.9

FUENTE: Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

Al comparar el tipo de dificultades que enfrentaron el total de los estudiantes para desempeñarse como estudiantes y para aplicar sus proyectos, se encontró que las dificultades personales tienen un mayor peso en su desempeño como estudiantes y que las relacionadas con el INEA son las que prevalecen en ambas etapas del proceso de formación; de ahí la importancia de seguir analizando el contexto institucional de dicho Instituto con relación al doble rol de los estudiantes. Para ello se complementa el análisis con la información proporcionada por los estudiantes sobre las acciones que pensaban realizar para mejorar la calidad de las acciones educativas así como sobre las sugerencias que hacen a las autoridades del INEA para mejorar la calidad de los servicios que ofrece.

CUADRO 37

COMPARACIÓN ENTRE EL TIPO DE DIFICULTADES QUE ENFRENTARON PARA DESEMPEÑARSE COMO ESTUDIANTES Y PARA APLICAR SUS PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS

TIPO		Aplicación proyectos **		Desempeño estudiantes*	
		Núm.	%	Núm.	%
1	Personales	47	23.5	53	41.1
2	Relacionadas con la UPN	8	4	6	4.7
3	Relacionadas con el INEA	145	72.5	63	48.8
4	Distancia de la UPN			5	3.9
5	No respuesta			2	1.5
	Total	200	100	129	100

*FUENTE: Cuestionario de evaluación de los módulos de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

**FUENTE: Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

Propuestas de los estudiantes para mejorar el trabajo del INEA

Las propuestas de los estudiantes conciernen por una parte a las acciones que pensaban realizar para mejorar sus prácticas y por otra a sugerencias que hacen a las autoridades para mejorar los servicios que ofrece el Instituto.

Los estudiantes mencionaron diversas acciones que pensaban realizar para mejorar su trabajo en el INEA; de acuerdo a la importancia que les asignaron, se presentan a continuación. En primer lugar destacaron aspectos relacionados con las características y la orientación de sus prácticas, tales como ofrecer educación diversificada para atender las necesidades e intereses de los diferentes grupos de adultos, conocer a la comunidad mediante un diagnóstico, brindar un servicio de calidad, tener como centro del proceso al adulto y elaborar materiales para apoyar a los asesores en su tarea, considerando las características de los adultos (41.6%). En segundo lugar plantean realizar una formación continua de los asesores para mejorar la calidad de las asesorías, fortalecer a sus equipos en los aspectos que requieran y trabajar con ellos en equipo para encontrar juntos la solución a los problemas que se les presentan, así como sensibilizarlos sobre la

importancia de responder a las necesidades e intereses de los adultos y motivarlos (32.6%). También mencionan la importancia de seguirse formando para profesionalizar su práctica y aumentar su compromiso con la educación de personas jóvenes y adultas (15.8%).

Respecto al análisis de género, existen diferencias al interior de los grupos de hombres y mujeres que van de 2 a 10 puntos, siendo la más significativa la relacionada con su interés en brindar capacitación y formación a los asesores y demás figuras del INEA así como mantener una relación cercana con ellos (27.6%-36%). Esto último se relaciona con lo que les aportó desarrollar su proyecto socio-educativo, al respecto las mujeres plantearon el conocimiento de sus adultos y el tener una relación más cercana con los mismos en mayor proporción (33%-19.6%).

CUADRO 38

ACCIONES QUE PIENSAN REALIZAR LOS ESTUDIANTES PARA MEJORAR SU TRABAJO

	ACCIONES	Hombres		Mujeres		Ambos	
		total	%C	total	%C	total	%
1	Superación personal: continuar su formación, mayor compromiso y responsabilidad.	15	19.7	15	13.2	30	15.8
2	Características y orientación de los servicios educativos que ofrece.	30	39.5	49	43.0	79	41.6
3	Formación y relaciones con asesores y promotores	21	27.6	41	36.0	62	32.6
4	Organización de su trabajo.	7	9.2	5	4.4	12	6.3
5	Transformar el ambiente. del INEA y la actitud de él hacia la Institución.	2	2.6	2	1.8	4	2.1
6	No respuesta	1	1.3	2	1.8	3	1.6
	Total	76	99.9	114	100	190	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de los módulos de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

Cabe destacar que las acciones que piensan realizar los estudiantes implican aprendizajes de los tres ejes del plan de estudios así como otros relacionados con la aplicación del proyecto; este hecho constituye una constatación más de los logros del SIPREA. Además, dichas acciones y proyectos ponen énfasis en aspectos académicos de los procesos educativos con personas jóvenes y adultas, aspecto fundamental que el Instituto ha dejado de lado, al centrarse más en los últimos dos años en políticas vinculadas con la operación de los servicios.⁸⁹

Llama la atención que en el cuestionario de ingreso, los estudiantes mencionan principalmente dificultades operativas de su práctica y, al concluir el diplomado, el énfasis lo ponen en aspectos académicos de ésta, lo que significa que a partir de su proceso de formación visualizan, toman mayor conciencia y priorizan los aspectos académicos involucrados en su labor (*cf.* Capítulo 2, p. 121).

Para que los estudiantes puedan realizar las acciones que plantean, se requiere de ciertas condiciones institucionales, tales como el apoyo de las autoridades y tiempo para abocarse a las tareas académicas priorizándolas sobre las administrativas; estos aspectos están presentes en las sugerencias que hacen a las autoridades del INEA para mejorar la calidad de los servicios educativos que ofrecen.

Las sugerencias, en su mayoría, aluden a aspectos de fondo como son centrarse en la calidad de los servicios y no en la cantidad de personas atendidas y certificadas, y para ello sugieren, entre otras cosas, considerar las características y necesidades reales de los grupos, realizar investigación, formar al personal, actualizar los materiales y dotar a los círculos de estudio y puntos de encuentro de material didáctico suficiente. Otro bloque importante de sugerencias concierne a que las autoridades brinden más apoyos y recursos materiales a los equipos microrregionales; que otorguen mayor reconocimiento a los asesores así como estímulos económicos al personal educativo del INEA; también les sugieren formalidad en los compromisos que asumen, y en menor porcentaje, que mejoren diversos aspectos operativos. Cabe señalar que el grueso de las sugerencias a las autoridades también se enfoca a aspectos académicos tanto de los programas

⁸⁹ Estas políticas son: Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA) y la Nueva Estrategia Operativa (NEO) que involucra el establecimiento de Puntos de Encuentro (PE) y el Pago por Productividad (PP); para esas fechas, el Modelo de Educación para la Vida (MEV) aún no se había introducido en ninguna de las dos Delegaciones involucradas en este estudio.

como de las políticas de la Institución, después a que les brinden el apoyo que requieren y finalmente a aspectos operativos .

CUADRO 39
SUGERENCIAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES A LAS AUTORIDADES
DEL INEA PARA MEJORAR LOS SERVICIOS QUE OFRECEN

	SUGERENCIAS	Hombres		Mujeres		Ambos	
		total	%C	total	%C	total	%
1	Políticas y aspectos globales del INEA.	17	19.8	24	19.8	41	19.8
2	Académicas para mejorar los servicios educativos.	21	24.4	35	28.9	56	27.1
3	Mejorar la formación del personal del INEA.	19	22.1	30	24.8	49	23.7
4	Apoyar al personal y a los equipos de trabajo.	18	20.9	20	16.5	38	18.4
5	Operativas.	10	11.6	11	9.1	21	10.1
6	No respuesta	1	1.2	1	0.8	2	1.0
	TOTAL	86	100	121	99.9	207	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

El análisis pormenorizado de las sugerencias, arroja que las que tienen mayor presencia, por orden de importancia son: brindar apoyo constante a los equipos microrregionales (11.1%); que se dote de material didáctico pertinente, suficiente y a tiempo (8.7%); actualizar continuamente a los técnicos docentes (8.7%); formar a todo el personal que participa en el INEA sobre la educación de personas jóvenes y adultas (5.8%); formalidad en los compromisos que asumen (5.8%) y considerar las diferentes características y necesidades de los grupos y comunidades al elaborar los planes y programas (5.8%) (anexo XVI).

El análisis de las acciones que pensaban realizar y de las sugerencias que hacen a las autoridades muestran que los estudiantes identifican los diferentes factores que influyen en su práctica, y de estos, en cuáles pueden influir y cuáles

les corresponden a otros actores; este tipo de análisis se realizó en diferentes momentos del Diplomado para que ellos dejaran de sentir exceso de responsabilidad y culpa por los resultados del Instituto en su conjunto. Lo anterior es otro resultado del proceso de formación.

Visión de los Delegados del INEA sobre el SIPREA y sus logros

A lo largo de este capítulo, se ha hecho referencia a la visión que tenían los estudiantes y el equipo docente sobre las aportaciones y limitaciones del SIPREA, y a las acciones que este último llevó a cabo para mejorar el proceso de formación de la segunda generación con base en la evaluación interna que realizó de la primera generación en la cual se consideraron las apreciaciones de los estudiantes. Para completar el panorama sobre este punto, se incorporan los comentarios de los dos delegados y del Subdelegado B del cuál dependían todos los estudiantes de esa entidad. En las entrevistas realizadas, los funcionarios hicieron planteamientos relacionados con su valoración del SIPREA y sugerencias para el desarrollo del mismo en futuras ocasiones, que permiten entrever los logros que perciben, sus críticas y algunos elementos sobre su visión de la educación.

El Delegado A consideraba que los proyectos socioeducativos eran el mismo trabajo que ya venían realizando los técnicos docentes pero presentados de manera más ordenada; además, ubicaban mejor a los asesores en el nivel que se les facilitaba más trabajar, y eran más participativos en las reuniones y eventos de capacitación de la delegación; de igual manera consideraba que habían adquirido mayor seguridad y se defendían mejor. Por otra parte, planteó que las metas no habían aumentado, aunque nunca entregó ninguna evidencia que lo mostrara; que el Diplomado no había exigido a los estudiantes y que ellos no habían aprovechado la oportunidad de estudiar. Como contraparte, mayor porcentaje de estudiantes de esa delegación planteó dificultades relacionadas con el INEA en su desempeño como estudiantes; además, curiosamente, 11 de las 13 deserciones del diplomado correspondieron a esa delegación.

Las autoridades de la Delegación B percibieron los siguientes resultados del SIPREA: la mayoría de los proyectos socioeducativos se habían aplicado y, de ellos muchos continuaban, lo cual servía de ejemplo para otros técnicos docen-

tes; además, realizaban su trabajo con una perspectiva de equipo y menos de manera aislada y habían observado que los egresados del SIPREA estaban más motivados y seguros. Todo ello había favorecido el aumento de sus metas, que —para ellos— era el objetivo principal del INEA. Estas opiniones dan cuenta de una mayor valoración hacia el trabajo de los estudiantes por parte de sus autoridades, situación que se relaciona con la comida que el delegado les organizó en su casa a los estudiantes cuando concluyeron el Diplomado.

Cabe señalar que en diversas ocasiones, la coordinadora académica y los responsables de cada grupo de estudiantes plantearon a las autoridades de ambas delegaciones que los resultados de la formación de los estudiantes no repercutirían en metas, sino en mejorar la calidad de los servicios, y a mediano plazo, también en metas.

Los delegados también plantearon sugerencias al Diplomado; el Delegado A comentó que el SIPREA debería ser de mayor calidad para que tuviera prestigio, que se les exigiera más a los estudiantes para que realmente se formaran; que se fortaleciera la lectura y la comprensión de la misma. Para ello pensaba que lo mejor sería que el INEA otorgara becas de tiempo completo a cinco o seis técnicos, previo proceso de selección estricto de la UPN, los cuales asumirían compromisos específicos con el INEA una vez concluidos sus estudios; de esta manera, los estudiantes valorarían más la oportunidad de estudiar. Respecto a las perspectivas que veía para continuar la formación de su personal, consideraba identificar las necesidades más urgentes y brindar capacitación puntual.

El Subdelegado B recomendó proporcionar más elementos para impulsar el trabajo en equipo así como una perspectiva más humana de la educación. Además, planteó su interés de que su personal, en particular los técnicos docentes, pudieran seguir formándose en la UPN mediante los diplomados o la licenciatura; para ello pensaba hablar con sus autoridades, una vez concluido en su estado el proceso de federalización del INEA. Cabe resaltar que ambas autoridades coincidieron en que todo el personal del INEA requería formarse sobre la educación de personas jóvenes y adultas.

Las diferentes opiniones de los Delegados del INEA sobre el SIPREA y la manera de continuar la formación de su personal, pueden relacionarse con los estudios y la carrera ocupacional de ambos delegados. El Delegado A estudió economía y diplomados en calidad, y su experiencia laboral previa se ubicaba en

el sector financiero, durante la cual había impulsado la capacitación de cooperativas pesqueras sobre aspectos económicos. Por su parte, el Delegado B era maestro normalista con estudios de educación superior en letras; había sido director de una normal y contaba con experiencia docente en universidades; además había sido secretario general del sindicato de maestros en su estado y había participado en programas de alfabetización en su entidad.

Consideraciones

A lo largo del capítulo se mencionó y analizó ampliamente la manera en que se trabajó, los alcances, los límites y diversos aspectos que hay que fortalecer en el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), considerando la orientación que le imprimió el equipo docente de la Academia de Educación de Adultos y las modificaciones que realizó, al impartirlo al personal de las Delegaciones del INEA en el Distrito Federal y en el Estado de México. Del análisis se desprenden, por una parte, aspectos significativos que pueden dar luces a otros programas de formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, de mediana duración o aún para cursos breves de capacitación; y por otra, grandes desafíos de la formación de educadores que tenemos las instituciones y las personas interesadas en impulsar una educación integral, relevante, flexible y equitativa para las personas jóvenes y adultas que coadyuve al desarrollo de la población y de nuestro país. Además, se mostraron algunos aspectos académicos y operativos que requieren ser considerados por el INEA si desea avanzar hacia una mayor calidad de los servicios que ofrece.

El marco conceptual para el análisis de la información fue la profesionalización de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas que es un proceso social complejo en el cual convergen diferentes actores tales como los educadores y educadoras, las instituciones en que trabajan, las instituciones formadoras, las comunidades y grupos a los que brindan sus servicios, y el Estado en general, por lo cual se requiere trabajar en diferentes líneas para avanzar donde la formación es una de ellas. Los resultados del análisis del proceso de formación en el SIPREA dan cuenta del fortalecimiento de ciertos rasgos profesionales en los

estudiantes, que constituyen un primer paso hacia una formación profesional, que requiere seguir consolidándose.

Otro eje de análisis del proceso de formación, entrelazado con el anterior, fue la relevancia del proceso del cual se da cuenta a lo largo del capítulo.

Aportaciones a la construcción de rasgos profesionales

Los objetivos del SIPREA planteados por el INEA se cumplieron en diferentes niveles, en más del 90% de los estudiantes; pudieron sistematizar varios aspectos de su práctica a partir de los cuales desarrollaron programas educativos para atender de manera diversificada a los grupos de su microrregión, considerando las necesidades e intereses de los destinatarios así como el contexto en el cual se desenvuelven, aunque sólo en pocas ocasiones lograron vincularlos con aspectos más amplios de la vida cotidiana de los grupos; además, mejoraron los procesos de formación del personal solidario y ahora cuentan con más elementos para analizar los factores que influyen en la educación de personas jóvenes y adultas y para ubicar su papel y responsabilidad, así como la de otros actores que intervienen.

También adquirieron una visión más amplia de la educación de personas jóvenes y adultas que rebasa la visión compensatoria de la misma, considerando las áreas que incluye este campo educativo, sus posibles orientaciones y finalidades, formas de trabajo, entre otras; todo ello se enfocó en particular a la educación básica de adultos que es el área en la cual se desempeñaban los estudiantes. Además, en buena medida se trabajó con las orientaciones propuestas por el equipo docente de la Academia de Educación de Adultos: vinculación teoría-práctica, la reflexión y el trabajo grupal, dando como resultado que el proceso de formación del SIPREA, favoreció la construcción de algunos rasgos profesionales en los estudiantes tales como la adquisición de conocimientos teórico-metodológicos, el fortalecimiento de su identidad y el incremento de su reconocimiento social.

Formación sólida y sistemática sobre la educación de personas jóvenes y adultas

Si bien mediante el SIPREA los estudiantes adquirieron conocimientos específicos sobre este campo educativo, los cuales fueron aplicando de distinta manera a su trabajo en el INEA y a la vez les abrieron horizontes, dista de considerar que cuentan con una formación sólida y sistemática sobre la materia, más bien el SIPREA constituyó un primer paso que requiere seguir consolidándose.

El proceso de formación se organizó alrededor de tres ejes, cada uno de ellos tuvieron aportaciones al proceso de aprendizaje de los estudiantes; conforme se fue avanzando, estos fueron cada vez más integrales, es decir, fueron el resultado de los aspectos trabajados en dos o más ejes de formación, con el insumo de su práctica cotidiana.

Los aprendizajes vinculados con el eje de sistematización consistieron en haber realizado un proyecto socioeducativo, el cual definieron a partir de los resultados del diagnóstico de su microregión que incluyó la elaboración y aplicación de guías de observación, de cuestionarios y entrevistas. Además, adquirieron elementos para analizar y valorar las circunstancias de cada círculo de estudios, así como una visión de conjunto de la investigación participativa. En síntesis, pudieron recuperar su experiencia educativa y plasmar por escrito de manera sencilla el proceso y los resultados de la aplicación de su proyecto; ésta última actividad propició una mayor reflexión sobre su práctica y una visión más amplia de la misma, así como el enriquecimiento de su proyecto y de su trabajo cotidiano; también, les permitió compartir y revalorar su práctica.

El eje ámbitos y sujetos de la educación de personas jóvenes y adultas les ayudó a pensar en sus sujetos, conocerlos, valorarlos y tenerlos presentes tanto en su práctica educativa cotidiana, como al elaborar y aplicar su proyecto socioeducativo; también conocieron otras áreas de trabajo como la capacitación para el trabajo, desarrollo comunitario y participación ciudadana, ampliando su visión del campo. Estos aprendizajes les favorecieron, por una parte, realizar acciones educativas con mejores resultados, pero también tener una relación más cercana con sus sujetos, y por ende, una mayor satisfacción en su práctica al enriquecerla con una perspectiva más humana y social. El trabajo en este sentido apoya a que ellos mismos valoren más su labor y a sí mismos, y por lo mismo aumenta su

autoestima. Trabajar con esta orientación es muy importante por la visión marginal que tienen muchos sectores sociales sobre la educación de jóvenes y adultos, la cual afecta la percepción que tienen los educadores de su labor y de sí mismos.

También se avanzó en el conocimiento de los aspectos psicopedagógicos de los procesos educativos vinculados tanto con la formación y la capacitación de asesores, como con la educación de las personas jóvenes y adultas que participan en los círculos de estudio, los cuales constituyeron el tercer eje de formación. Mediante el SIPREA, construyeron aprendizajes sobre enfoques educativos, sobre el aprendizaje de los adultos, sobre los procesos de alfabetización y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando principalmente un enfoque participativo; se apropiaron de técnicas grupales y otras para abordar contenidos; también aprendieron a elaborar mapas conceptuales a trabajar en equipo, y adquirieron elementos para planificar y llevar a cabo su trabajo educativo. En estos aprendizajes, las formas de trabajo de los docentes los enriquecieron. Fue así, que este eje jugó un papel importante para brindar un servicio más relevante a los grupos de personas adultas, y además, los apoyó a mejorar su trabajo en los círculos de estudio y en la capacitación de asesores, así como a tener una mayor organización de su trabajo.

A lo largo del proceso se buscó y se logró en buena medida la vinculación del proceso de formación con su práctica educativa. Varios de los temas que se trabajaron y los ejercicios que se realizaron constituían insumos del proyecto socioeducativo, el cual pudieron aplicar en diferente medida; otros temas se buscaba referirlos a su práctica mediante ejemplos y ejercicios breves. Sin embargo, también se quería abrir horizontes brindando una formación más amplia; esto en ocasiones creaba angustia en algunos estudiantes ya que todo lo querían integrar a su práctica y eso era imposible por lo amplio del programa de formación, por las características propias de su trabajo y por las limitaciones personales.

El desarrollo de habilidades básicas (expresión oral y escrita) y genéricas (comprensión y razonamiento), es otro componente de un proceso de formación; en el caso del SIPREA no constituía un objetivo explícito, aunque se abordó colateralmente, debido a los límites de tiempo de los estudiantes y docentes. Algo se avanzó en este sentido, el desarrollo de su proyecto socioeducativo que implicó análisis y síntesis de ideas, lo mismo que el escrito de su experiencia, son una muestra de ello; sin embargo queda mucho por hacer.

Por otra parte, el proceso de formación favoreció cambios o fortaleció ciertas actitudes en los estudiantes hacia su trabajo, otras vinculadas al proceso del grupo y unas más en ellos mismos como personas; sin embargo falta valorar este aspecto con mayor objetividad, lo cual representa algunas dificultades por el carácter subjetivo que encierra.

En cuanto a las actitudes hacia su trabajo los y las estudiantes expresaron que había aumentado su responsabilidad hacia el mismo así como su interés por brindar cada vez un mejor servicio educativo y considerar en mayor medida a las personas adultas con las que trabajaban; también aumentó su capacidad propositiva. Las actitudes vinculadas con el proceso grupal se relacionan con una mayor participación e independencia en su proceso de formación así como seguridad al hacer sus comentarios y confianza para plantear críticas a los compañeros y a los docentes sobre el proceso de formación. En otro aspecto, se mantuvo en buena parte de ellos el interés por seguir actualizándose.

Construcción de su identidad

Un segundo rasgo profesional que se fortaleció en los estudiantes mediante el SIPREA fue la identidad de educador de personas jóvenes y adultas. El equipo docente de la UPN incluyó este aspecto como parte de los objetivos del diplomado, ya que no estaba considerado en el plan de estudios original. Nos interesaba que los estudiantes se reconocieran y asumieran como educadores y educadoras de este campo educativo. Para tal fin se establecieron las siguientes líneas que se trabajaron a lo largo de todo el proceso de formación: a) favorecer la integración de los estudiantes; b) valorar la importancia de su quehacer cotidiano y de los logros que iban teniendo como estudiantes; c) mostrar los aspectos que compartían con sus compañeros del SIPREA y con otros educadores de personas jóvenes y adultas, y d) ubicar su práctica dentro del campo de la educación de las personas jóvenes y adultas para fortalecer en ellos el sentimiento de formar parte de un grupo más grande y favorecer la valoración del campo de la educación de personas jóvenes y adultas en su conjunto.

Para propiciar la construcción de su identidad, la estrategia de trabajo grupal que incluía el intercambio de experiencias y la reflexión, jugó un papel muy im-

portante. El trabajo realizado en este sentido, coadyuva a ir avanzando en su organización que es otro de los rasgos de una profesión.

Los estudiantes se apropiaron de algunas estrategias de trabajo grupal que utilizaron los docentes, las cuales fueron aplicando en diferentes medidas, con sus grupos de personas jóvenes y adultas así como con sus asesores; además, paulatinamente fueron más participativos en las sesiones y se integraron como grupo de aprendizaje en torno a actividades académicas y algunos convivios. El equipo docente consideró que los factores que influyeron en el proceso relacionado con los dos últimos aspectos, fueron que los estudiantes perdieron el miedo a la descalificación de los otros al ir adquiriendo mayor seguridad en ellos mismos y en su espacio de formación, lo cual muestra que aumentó su autovaloración; también perdieron el miedo a lo desconocido —contenidos, procesos de trabajo, compañeros y docentes— y el peso de la institución laboral disminuyó; de igual manera dejaron de lado algunas actitudes de “escuelita” que tenían cuando eran niños o adolescentes, que algunos estudiantes habían vuelto a tener al incorporarse al SIPREA, y asumieran en mayor medida su proceso educativo. En este proceso de autovaloración, participación e integración, la adquisición de nuevos conocimientos sobre la educación de jóvenes y adultos jugó un papel importante.

La pregunta al aire es ¿qué tanto esta simiente de trabajo grupal y organización permanecerá o aún trascenderá?; la interrogante surge por el peso que tienen las dinámicas institucionales en propiciar o limitar dichos aspectos; me refiero a las dinámicas del INEA en su conjunto, a las de cada delegación y a las de las coordinaciones de zona.

En cuanto a la reflexión, a lo largo del SIPREA se realizó sobre los nuevos conocimientos a la luz de su práctica; además, la elaboración y aplicación del proyecto socioeducativo implicaba la reflexión y el análisis permanente de la realidad de sus grupos, de sus contextos y de los conocimientos que iban adquiriendo durante el SIPREA; en particular, el escrito de su experiencia incluía reflexionar. En este aspecto las asesorías jugaron un papel importante, aunque también tuvieron limitaciones.

Fortalecer la identidad de los educadores de personas jóvenes y adultas es un gran reto del campo; el proceso es complejo y para el caso del SIPREA es difícil saber qué tanto la formación la favoreció; sólo tenemos algunos indicios. Sabe-

mos que sí adquirieron mayores conocimientos teórico-metodológicos que constituyen una base de identidad, al ser compartidos entre ellos y con otros educadores y educadoras; además, estos conocimientos les proporcionan mayor confianza en sí mismos. También pudieron percatarse de diversos aspectos comunes de sus prácticas cotidianas en el INEA: conocimientos, acciones educativas, logros, problemas, alternativas de solución, retos; fue a partir de ellos que se integraron durante su tránsito por el SIPREA; los resultados de esta vivencia pueden permanecer en diferentes medidas y, a la vez, ser semilla para que impulsen una mayor integración con sus compañeros de la coordinación de zona a la que pertenecen y con los asesores que trabajan.

Fortalecer la identidad de los estudiantes se dificulta por la poca valoración que existe, hacia la educación de jóvenes y adultos en el país, por parte de diferentes sectores sociales, incluyendo al Estado: se le coloca en una posición de segunda respecto a otros niveles y modalidades educativas, lo cual tiene como consecuencia las limitadas condiciones en que opera. Esta situación no ayuda a que los estudiantes se reconozcan como educadores y educadoras de este campo educativo, por lo cual el equipo docente trabajó mucho en el sentido de la revalorización de sus sujetos y de su práctica.

Impacto de la formación que favorece su reconocimiento social

El impacto de la formación en el trabajo cotidiano que realizan los estudiantes favorece su reconocimiento social. Las aportaciones del SIPREA, más allá de la formación de los estudiantes, también se puede valorar a partir de la eficiencia terminal y de la población que atienden los egresados y egresadas; se alcanzó una eficiencia terminal del 86.3% y cada estudiante tenía a su cargo la educación de un número de personas que oscilaba entre 120 y 300; además, se vinculaba directamente con un número de asesores que variaba entre 20 y 30, según las características de la microrregión que estaba a su cargo.

Otros aspectos a partir de los cuales se puede valorar el impacto del diplomado son los proyectos socioeducativos que los estudiantes desarrollaron, la generación de conocimientos sobre el campo que se asienta en los escritos de su

experiencia, el aumento de la capacidad propositiva de los técnicos docentes, la elevación de sus metas y el fortalecimiento del papel local del INEA.

En diferente medida, se aplicaron 82 proyectos socioeducativos que versaban sobre: la capacitación y formación de asesores y otras figuras del INEA, centrada en diversos aspectos; el diseño de estrategias, técnicas y materiales didácticos; la promoción y difusión de los servicios; la profundización en el conocimiento de las causas de la reprobación y el abandono de sus estudios y, a partir de éste, plantearon algunas alternativas de acción. La mayoría de los proyectos incluyeron en algún momento la capacitación o formación a sus asesores, considerando los aspectos que relevaron de su diagnóstico. Esta situación da cuenta, por una parte, del vínculo estrecho que existe entre los resultados de la labor del técnico docente y la de los asesores, y por otra, que los primeros se percatan de que los asesores requieren formación si se quiere avanzar en el campo de la educación de jóvenes y adultos. Además, mediante estos proyectos se ha mejorado la práctica de los técnicos docentes, lo que redundará poco a poco en un mayor reconocimiento social de su labor y del INEA en su conjunto. También, los estudiantes de la Delegación B aumentaron sus metas de un 20% a un 150% según de características de la microrregión que atendían; sobre los estudiantes de la Delegación A no se pudo obtener esta información.

Las *Memorias* que ya hemos mencionado antes reúnen los escritos de sus experiencias en la realidad de los servicios del INEA y pueden analizarse en programas de capacitación y formación, en investigaciones para apoyar la toma de decisiones.

Otra manera de ir impactando el campo es mediante el aumento de la capacidad propositiva de los estudiantes; ésta quedó evidenciada tanto en las acciones que plantearon hacer para mejorar la calidad de las acciones educativas que realizaban así como en lo que le sugirieron a las autoridades del INEA para mejorar la calidad de los servicios educativos que ofrece este Instituto. La importancia de considerar estos planteamientos de los estudiantes es que corresponden a la mirada de 75 técnicos docentes, personal del INEA que se encontraba en campo y conoce directamente la situación que guardaban en ese momento los servicios que ofrecía el Instituto. Por otra parte, resulta interesante que estas sugerencias manifiestan cierto análisis de los diferentes ámbitos de competencia de los dife-

rentes actores que intervienen en el campo, lo cual era otro objetivo del diplomado. Sobre el tipo de acciones que pensaban realizar y las sugerencias a las autoridades se hablará más adelante.

Al relacionar las acciones que los estudiantes pensaban emprender para mejorar sus prácticas con los aprendizajes que obtuvieron mediante el estudio de los módulos y la aplicación del proyecto, se puede apreciar que están presentes diversos aspectos de los tres ejes de formación del plan de estudios; este hecho constituye una constatación de que los estudiantes lograron interrelacionar los contenidos del programa de formación y aplicarlos a su práctica, lo cual constituye un logro más del SIPREA.

Los párrafos anteriores dan cuenta del impacto positivo de la formación en la práctica laboral de los estudiantes, situación que redundó en un mayor reconocimiento hacia ellos, principalmente, por parte de sus grupos de personas jóvenes y adultas y de diversos integrantes del INEA —asesores, colegas, autoridades—; sin embargo, lograr un reconocimiento social amplio, no sólo depende de la labor que ellos y ellas realizan, implica el trabajo de diferentes actores y en diferentes líneas, como se verá en el siguiente capítulo.

A manera de síntesis, el análisis del desarrollo del SIPREA y sus aportaciones pone de manifiesto la importancia de impulsar la formación de los educadores de personas jóvenes y adultas, orientándola de manera integral, no limitándose a aspectos instrumentales, sino considerando la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, así como propiciando el trabajo grupal y la reflexión tanto para favorecer la interiorización de los conocimientos como para construir y fortalecer su identidad; todo ello desde un enfoque amplio que considere los diferentes factores que intervienen en la educación de personas jóvenes y adultas, teniendo como punto de partida a los sujetos en sus contextos, es decir considerando el ámbito familiar, social y laboral donde se desenvuelven, y desde ahí, apoyándose en la investigación, brindar los conocimientos psicopedagógicos, que requieren en abundancia.

La relevancia del proceso de formación

La relevancia de los procesos educativos es un planteamiento central de la educación de personas jóvenes y adultas ya que constituye un componente para avanzar hacia una mayor calidad de las prácticas educativas; ésta alude a la medida en que el programa responde a las características y necesidades de la población y de la sociedad a la cual se dirige.

Desde la gestación del SIPREA se buscó que la formación fuera relevante; para el análisis de su relevancia se consideraron las acciones que realizó el INEA para su diseño así como otras que llevó a cabo el equipo docente de la UPN previamente y durante la impartición de este programa de formación; de igual manera se tomaron en cuenta las opiniones de los estudiantes respecto al cumplimiento de sus expectativas hacia el diplomado así como sobre la vinculación de sus contenidos con su trabajo en el INEA y la posibilidad de aplicar algunos conocimientos en su práctica.

La Dirección de Formación del INEA realizó un diseño participativo del SIPREA que tuvo como punto de partida los resultados del diagnóstico en el cual participaron los jefes de formación de las diferentes Delegaciones del INEA en el país, reunidos en Veracruz. En dicho taller se identificaron las actividades que desarrollaban las diferentes figuras del Instituto y las que requerían realizar, así como los conocimientos que necesitaban para llevarlas a cabo; de igual manera fueron considerados los perfiles de los técnicos docentes con relación a las debilidades técnico-pedagógicas que tenían para el desempeño de sus funciones.

El equipo docente de la UPN consideró desde el inicio los rasgos, necesidades, temores y expectativas de los estudiantes, así como las características de sus prácticas en el INEA. Para ello, hizo un breve perfil de cada uno de los grupos el cual fue analizado con los docentes, previamente al inicio del diplomado, y tuvo reuniones con el personal del INEA de las delegaciones del Distrito Federal y del Estado de México para conocer aspectos centrales de los programas y de la operación de los mismos.

El proceso de formación del SIPREA fue relevante para los estudiantes ya que se cumplieron la mayoría de las expectativas que tenían respecto al diplomado, tanto las del inicio como las que surgieron a lo largo del proceso a partir de los nuevos conocimientos y experiencias vividas. Durante el diplomado perma-

necieron los mismos grupos de expectativas: adquirir conocimientos sobre el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, que se relaciona con su interés de mejorar su práctica; también esperaban realimentarse con sus compañeros e intercambiar sus experiencias y, superarse y obtener su diploma; de igual manera, deseaban mejorar la vida de los adultos y la sociedad. La prioridad asignada a dichos grupos, también se mantuvo, salvo en los dos últimos, ya que al concluir el SIPREA otorgaban más importancia a su integración y al trabajo en grupo que a sus expectativas sociales y personales.

Las expectativas no cumplidas constituyeron un mínimo porcentaje. Las parcialmente cumplidas correspondían a limitaciones del proceso de formación del SIPREA, las cuales son aspectos importantes a considerar en futuros procesos; otras, se relacionaban con limitaciones que les impone su contexto laboral o con la complejidad de factores sociales que influyen en este campo educativo. Las expectativas que no se cumplieron corresponden a las que surgieron a lo largo del proceso.

Una línea de investigación a desarrollar es cómo surgen las expectativas, sus bases, qué papel juegan los procesos y los nuevos conocimientos en la generación o modificación de éstas.

El análisis de los motivos por los que los estudiantes se interesaron en estudiar el diplomado (*cf.* capítulo 2) aunado al de sus expectativas evidencian la prioridad que tenía en ellos y su trabajo en el INEA y su interés de mejorarlo mediante la formación específica sobre este campo educativo. De ahí la importancia de que el Instituto siga impulsando su formación.

En otro aspecto, la gran mayoría de los estudiantes de ambas generaciones coincidieron, tanto en los cuestionarios como en las sesiones de trabajo, asesorías y en la evaluación final, en que los contenidos de los módulos tenían relación con su actividad cotidiana y que lo aprendido durante el diplomado les había sido útil para desempeñarse como educadores de personas jóvenes y adultas, y lo estaban aplicando a su práctica laboral, a partir del segundo módulo del SIPREA, en particular mediante la elaboración y desarrollo del proyecto socioeducativo; a través de estas acciones mejoraron su práctica educativa, y este hecho a su vez, coadyuva a incrementar el reconocimiento social de su labor. De igual manera, las acciones que pensaban realizar y las sugerencias que hacen a las autoridades

del INEA para mejorar los servicios educativos que ofrecen dan cuenta de la relevancia del proceso.

*La influencia del contexto institucional del INEA
en el proceso de formación y sus resultados*

El INEA estuvo presente en varios aspectos del proceso de formación de los estudiantes. Desde su origen, este Instituto definió la propuesta del SIPREA y su realización en la UPN Ajusco surgió de la firma de un convenio entre la Universidad y cada una de las dos Delegaciones del INEA. Además, debido al doble rol de estudiante-trabajador de los participantes, el contexto institucional, es decir, las políticas y dinámicas del Instituto influyeron en los alcances y en los límites del Diplomado, y por lo mismo en la posibilidad de que los técnicos docentes brinden una atención relevante y significativa a los grupos de personas jóvenes y adultas, a partir de la formación recibida.

El INEA brindó la oportunidad de estudiar a su personal y favoreció, en la mayoría de los casos, la permanencia de los estudiantes, ya que a la institución le interesaba que los técnicos concluyeran sus estudios y daban seguimiento a su desempeño al término de cada módulo a través del coordinador operativo; también apoyaron la visita de campo y les brindaron, con las salvedades mencionadas, material y apoyo para realizar su proyecto socioeducativo.

En este marco, la dinámica concreta de las coordinaciones, las relaciones que tenían los estudiantes con sus coordinadores de zona, que eran sus jefes inmediatos, y la manera en que éstos últimos asumieron el proceso de formación, fueron aspectos que influyeron en sus resultados. Los coordinadores, les otorgaban o negaban permisos y apoyos, en el marco de los lineamientos de los Delegados. Algunos tuvieron todo el apoyo, otros parcial y algunos pocos ninguno para conseguir locales, hacer gestiones con diversos actores de su comunidad, prestarles la máquina de escribir o la computadora y brindarles material, entre otros. Además, influyó el trabajo en equipo que pudieron realizar con otros compañeros de su coordinación.

La presencia de los Delegados era más indirecta, esporádica y puntual; se tuvieron reuniones con el equipo docente para dar seguimiento al proceso de

aprendizaje los grupos de estudiantes y sus resultados; uno de ellos participó en la ceremonia de entrega de diplomas y, por otra parte, en ocasiones visitaban a los estudiantes en sus prácticas.

En sentido amplio, las políticas y la dinámica institucional del INEA jugaron un papel significativo en el desempeño de los técnicos docentes como estudiantes y en la posibilidad y el alcance de aplicar lo aprendido en el trabajo cotidiano que realizaban en el INEA. Los estudiantes priorizaban sus actividades laborales por ser su fuente de ingresos. El temor de perder su empleo se agudizaba por la crisis económica del país; por esta razón, el cumplimiento de las diversas actividades académicas y la asistencia a las sesiones ocupaba, un lugar secundario; además, el coordinador operativo solicitaba el reacomodo de algunas sesiones por actividades prioritarias del INEA y hablaba para justificar faltas. En el mismo sentido, la prioridad que otorgaba el Instituto al logro de las metas dificultó que los estudiantes pudieran destinar más tiempo a trabajar en sus grupos aspectos académicos orientados a mejorar la calidad de los servicios que ofrecían, tales como brindar capacitación a sus asesores, elaborar material específico, buscar soluciones a problemas de aprendizaje, entre otros.

La manera en que opera el INEA también dificultó la aplicación de los proyectos: la rotación de asesores, la poca disponibilidad de tiempo que tienen para asistir a cursos de capacitación y la dificultad para coincidir en horarios así como su interés relativo por adquirir capacitación específica sobre la educación de personas jóvenes y adultas son factores que se relacionan con el vínculo que tienen los asesores con el INEA: en su mayoría son personal voluntario, que recibe remuneración económica y que realiza esta actividad educativa en tiempos parciales. Contradictoriamente, llama la atención que pocos estudiantes mencionan como problema los bajos salarios de los asesores y, en muy baja proporción, mejorar sus percepciones forma parte de sus sugerencias a las autoridades.

Todos estos aspectos nos muestran el entrecruzamiento del espacio laboral y del espacio de formación, que si bien siempre está presente en los procesos educativos orientados a los educadores en servicio, se vuelve aún más significativo en programas impulsados por la demanda de una institución, en este caso el INEA y, además el SIPREA tenía como objetivo central la transformación de la práctica de los técnicos docentes. Esta situación plantea la necesidad de mirar y atender integralmente los procesos de formación, es decir, se requiere que las

autoridades del INEA apoyen realmente la formación de su personal, y que consideren los aspectos operativos que interfieren en la aplicación de los aprendizajes que van logrando los estudiantes a lo largo de su formación, para poder realmente impactar en el mejoramiento de los servicios que ofrece este Instituto.

Desde otra mirada, el análisis del contexto institucional del INEA pone en evidencia la existencia de diversas tensiones que viven los estudiantes del SIPREA vinculadas con las necesidades burocráticas, las necesidades de brindar un servicio y las necesidades de brindar un servicio de calidad.

TENSIONES QUE VIVEN LOS ESTUDIANTES

Necesidades burocráticas	Necesidades servicios	Necesidades servicios de calidad
Formatos	Espacios	Relevancia
Registro	Grupos	Seguimiento
Reuniones	Asesores	Capacitación
Metas	Material	Material significativo

Las necesidades burocráticas conciernen a obtener la información para llenar la gran cantidad de formatos y documentación que se les solicita así como entregarla oportunamente; registrar a los asesores, estudiantes y círculos de estudio o puntos de encuentro; realizar los trámites de exámenes; asistir a las reuniones que se les convoca en las que se abordan principalmente aspectos administrativos y cumplir con las metas que tienen establecidas.

Las necesidades relacionadas con los servicios que ofrecen van desde conseguir espacios para abrir los círculos de estudio o puntos de encuentro; integrar los grupos de estudiantes; conseguir asesores e introducirlos a la manera en que opera el INEA así como favorecer su permanencia, obtener el material que se requiere y organizar su trabajo.

Las necesidades relacionadas con ofrecer un servicio de calidad se vinculan con la relevancia de los servicios que ofrecen, donde se consideran las características, necesidades e intereses de los sujetos en los procesos educativos; la capaci-

tación y formación de los asesores tanto inicial como permanente; el seguimiento de los procesos de los estudiantes y grupos, brindar oportunamente las asesorías, y contar con material suficiente y significativo para los estudiantes.

Estos tres tipos de necesidades están en tensión constante; si bien el proceso de formación del SIPREA brindó los elementos para ofrecer un servicio de calidad y a los estudiantes les interesaba hacerlo, ellos atendían principalmente las necesidades burocráticas y del servicio debido a que es a partir de ellas, que el Instituto evalúa su trabajo. Resolvían en la medida de sus posibilidades y de las dinámicas particulares de su coordinación esta tensión, desarrollando algunas acciones que ponían el énfasis en los aspectos académicos de los procesos como se mencionó anteriormente. De ahí la necesidad de que el INEA introduzca políticas y acciones concretas para favorecer la calidad de los servicios educativos que ofrece; algunas de ellas se abordan a continuación.

Aspectos académicos y operativos que requiere atender el INEA

- . Priorizar aspectos académicos
- . Autoridades: brindar apoyo a técnicos docentes:
en su trabajo y para formarse
- . Formar al personal sobre EPJA considerando
planteamientos CONFINTEA V
- . Impulsar políticas integrales
Énfasis calidad y no cantidad
Coherencia aspectos académicos y operativos

Diversos aspectos analizados en este capítulo apuntan a identificar un conjunto de aspectos académicos fundamentales, relacionados con los procesos educativos con personas jóvenes y adultas, que requiere atender el INEA, tales como la formación de los asesores, un mayor conocimiento de los intereses y necesidades específicas de las personas para adaptar los programas a sus necesidades y elaborar material acorde a éstas, así como la solución de los problemas de apren-

dizaje que se presentan en los círculos de estudio. Todos ellos forman parte de las funciones que corresponde realizar a los técnicos docentes y, ellos mismos, realizan algunas acciones y proponen otras para mejorar la calidad de su trabajo; sin embargo, poder hacerlo requiere de ciertas condiciones institucionales y de contar con mayores conocimientos específicos sobre el campo.

Destaca el hecho de que al inicio del SIPREA los estudiantes plantearon como una necesidad de formación adquirir conocimientos sobre los aspectos psicopedagógicos de los procesos educativos vinculados con la formación y la capacitación de asesores, y con la educación de las personas que participan en los círculos de estudio y, al finalizar el diplomado, sigue siendo este tipo de conocimientos su mayor demanda de formación, lo cual pone en evidencia la carencia que tienen de conocimientos psicopedagógicos que son fundamentales para realizar su labor educativa.

Además, en la mayoría de los proyectos socioeducativos que realizaron los participantes en el diplomado, incluyeron en algún momento la capacitación o formación a sus asesores, hecho que demuestra, por una parte, el vínculo estrecho que existe entre los resultados de la labor del técnico docente y la de los asesores, y por otra, que los técnicos docentes se percatan de que los asesores requieren formación si se quieren mejorar los servicios que ofrece el INEA.

Todos los proyectos así como las acciones que se propusieron realizar los estudiantes para mejorar la calidad del servicio que brindaban ponen el énfasis en los aspectos académicos de los procesos educativos con personas jóvenes y adultas, tales como ofrecer educación diversificada para atender a las necesidades e intereses de los diferentes grupos de adultos, conocer a la comunidad mediante un diagnóstico, brindar un servicio de calidad, tener como centro del proceso al adulto, formar a los asesores y elaborar materiales para apoyarlos en su tarea, considerando las características de las personas jóvenes y adultas. Estos aspectos constituyen una faceta que el Instituto ha dejado de lado, al centrarse más en los últimos dos años (1998-2000), en impulsar programas vinculados con la operación de los servicios: el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA) y la Nueva Estrategia de Operación (NEO) que involucra el establecimiento de Puntos de Encuentro (PE) y el Pago por Productividad (PP). El Modelo de Educación para la Vida (MEV) aún no se había introducido en ninguna de las dos delegaciones involucradas en este estudio.

La necesidad de fortalecer los aspectos académicos de los procesos educativos que impulsa el INEA, vuelve a surgir en las sugerencias que hacen los estudiantes a las autoridades; la mayoría de éstas también se enfocan a aspectos académicos de los programas y las políticas de la institución, después a que les brinden el apoyo que requieren y finalmente a aspectos operativos. Para mejorar la calidad de los servicios educativos que ofrecen, la mayoría de los estudiantes aluden a aspectos de fondo como son centrarse en la calidad de los servicios y no en la cantidad de personas atendidas y certificadas, y para ello sugieren entre otras cosas, considerar las características y necesidades reales de los grupos, realizar investigación, formar a todo el personal del INEA, en particular al educativo, actualizar los materiales y dotar a los círculos de estudio y puntos de encuentro de material didáctico suficiente. Otro bloque importante de sugerencias concierne a que las autoridades brinden mayor apoyo a los equipos microrregionales así como los recursos materiales que requieren, otorgar mayor reconocimiento a los asesores así como estímulos económicos al personal educativo del INEA; también les sugieren formalidad en los compromisos que asumen, y en menor porcentaje, mejorar diversos aspectos operativos.

Los puntos abordados en los párrafos anteriores muestran que para avanzar en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas es necesario mirar y actuar de manera integral, considerando tanto los aspectos académicos como los operativos; es decir, se requiere impulsar políticas institucionales que pongan el acento en la calidad de los procesos y no en la cantidad de personas que se atienden y en los certificados que se emiten. En particular para el caso de los técnicos docentes, es necesario que la organización y el funcionamiento del Instituto sean coherentes con esa orientación para que los técnicos docentes puedan dedicar más tiempo a las acciones académicas arriba mencionadas; igualmente requieren del apoyo de las autoridades en general y de sus coordinadores de zona, en particular; ambos aspectos fueron mencionados entre las principales dificultades que encontraron los diplomantes para desempeñarse en su doble rol de estudiante-trabajador a lo largo de su proceso de formación y para la aplicación de los proyectos educativos.

Respecto a la necesidad de capacitar y formar a los asesores y técnicos docentes, la investigación destaca la necesidad de hacerlo a partir de planteamien-

tos integrales, en el sentido en que lo aborda el Plan de Acción de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos y la Reunión de Balance Intermedio de la misma, atendiendo de manera conjunta los aspectos académicos y laborales implicados en la formación y capacitación de los agentes educativos, aspecto que se amplía en la introducción de este libro y en el primer capítulo.

En síntesis podemos decir que es fundamental mirar integralmente el campo y actuar en consecuencia para realmente avanzar en la educación de personas jóvenes y adultas; se necesita fortalecer la formación de los educadores y educadoras como parte de los aspectos académicos fundamentales que requiere atender el INEA, pero desde una perspectiva integral, vinculándola a las políticas y aspectos operativos del mismo. Los estudiantes cambiaron mediante la formación recibida en el SIPREA, pero el impacto de la misma en su práctica será limitado, y lo seguirá siendo en futuros procesos de formación, si el Instituto no va impulsando cambios en los aspectos antes mencionados.

CAPÍTULO 4

DESAFÍOS Y PROPUESTAS PARA SEGUIR AVANZANDO

[...]la preocupación por la calidad de nuestro quehacer educativo con adultos – por los resultados de aprendizaje reales entre los adultos con los que trabajamos – ha dejado mucho que desear[...]dejando de lado, en muchos casos, los aspectos propiamente pedagógicos[...].

Sylvia Schmelkes, 1995

El gran cuello de botella para el logro de servicios de educación de adultos más relevantes, eficientes y de calidad se encuentra en la falta de profesionalización en todos los niveles, pero muy especialmente entre los que cumplen funciones de agentes educativos.

Sylvia Schmelkes y Judith Kalman, 1996

Las siguientes conclusiones recuperan los hallazgos más importantes de la investigación y aportan un conjunto de reflexiones sobre la educación de las personas jóvenes y adultas y la formación de sus educadores y educadoras, las cuales surgen de una mirada más amplia de los mismos, a la luz de los planteamientos de especialistas sobre políticas sociales y educativas en nuestro país, en particular, sobre este campo educativo. De las reflexiones se desprenden desafíos y recomendaciones que, además, parten de la inquietud de fondo y de la urgencia de buscar caminos para seguir avanzando, con las aportaciones de los diversos actores comprometidos, hacia una educación que en sus planteamientos y en la concreción de los mismos, rebase el enfoque compensatorio para orientarse cada vez más hacia una educación en y para la vida, que responda a las

características, necesidades e intereses de los diversos grupos de destinatarios, vinculada con el desarrollo personal, social, económico y político de la población y de sus comunidades, a fin de coadyuvar a transformar la sociedad con base en los principios de respeto a la dignidad humana y justicia social.

Con el fin de contribuir en el avance de este campo educativo, en este capítulo se entrelazan algunos rasgos de la política social, de la política educativa y de la educación de las personas jóvenes y adultas, en los últimos 20 años, para conformar un marco contextual que nos ayude a identificar avances y problemas vigentes y, a partir de ellos, hacer propuestas para superar la visión compensatoria mencionada y las tensiones académico-operativas existentes en el INEA.

Posteriormente, a partir de las principales rupturas que significó el SIPREA en los procesos de capacitación que había impulsado el INEA, se plantean aspectos significativos a considerar en otras propuestas de formación orientadas a los educadores de personas jóvenes y adultas, los cuales a su vez, son desafíos para las instituciones formadoras, ya que requieren ser trabajados a mayor profundidad y enriquecerse con las prácticas de otros formadores y con las aportaciones de nuevas investigaciones, para seguir avanzando. Como corolario, se presenta una reflexión final sobre los requerimientos de formación de los técnicos docentes en tres dimensiones: ser adultos, educadores y educadores de personas jóvenes y adultas. Además, se sintetizan las principales características del SIPREA.

Viendo más allá de lo inmediato: política social, política educativa y educación de las personas jóvenes y adultas

Como parte del proceso de reforma del Estado en el que se encuentra nuestro país a partir de la década de los 80, el cual se relaciona íntimamente con la transformación social, política y económica, la política social que ha impulsado el gobierno mexicano, y muchos países de América Latina, se ha orientado a compensar los costos sociales de la reestructuración económica, dejando de lado el bienestar de la población y la equidad.⁹⁰ Esta orientación contrasta con la que se

⁹⁰ En el Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas se menciona que la situación socioeconómica de los países de América Latina y el Caribe se caracteriza por avances

le ha dado a la política en los países que han alcanzado un mayor desarrollo; en estos últimos existe una combinación entre políticas orientadas a la equidad y al desarrollo económico; por la interrelación que guardan ambos aspectos “[...] en la actualidad el bienestar de las poblaciones no es solamente un problema de ética o de justicia, sino que también es un asunto que toca muy de cerca la eficiencia del conjunto de la sociedad” (Canto, 1995: 43).

Por lo mismo, en nuestro país existe la necesidad de seguir avanzando en la definición de políticas sociales que apunten a la solución de problemas reales (*Idem*, p. 41), que superen el carácter compensatorio y pongan en el centro el mejoramiento de las condiciones de vida de la población y la equidad. En cuanto al campo educativo que nos ocupa, se requiere rebasar, tanto en sus planteamientos como en su concreción, la visión compensatoria de la educación de las personas jóvenes y adultas, en particular de la educación básica; esta visión tiene como rasgos principales brindar a sus destinatarios lo que la escuela no les dio en su momento (Pérez Rocha, 1995: 68) y un énfasis en abatir el rezago, cuyos resultados se miden por el logro de metas cuantitativas, (Ruiz, 1995: 95 y 102; Varea *et al.*, 1995:60), dejando en segundo término la construcción de aprendizajes; es decir, se necesita imprimir en las acciones educativas una orientación a la vida, para responder a las necesidades e intereses cotidianos de la población, vinculándola con el desarrollo económico, político y social, a fin de coadyuvar a transformar la sociedad (Varea *et al.*, 1995: 59; Messina, 1999: 81). A la vez, este cambio de orientación favorecerá una mayor valoración de este campo educativo (Sergio Haddad).⁹¹

Haciendo un recorrido de la política educativa de las últimas dos décadas, que se inscribe dentro de las políticas sociales, encontramos que tanto el período de la Revolución Educativa (1982-1988) como el de la Modernización Educativa (1989-1994) y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, comparten postulados importantes orientados a la modernización educativa que poco han impactado a la educación de las personas jóvenes y adultas; algunos de ellos se

macroeconómicos con el crecimiento de las desigualdades, situación que pone en riesgo los procesos de democratización política y apertura económica que se han emprendido.

⁹¹ Participación en la Mesa de Educación de Adultos del VIII Simposium de Educación Cátedra Paulo Freire, 25 de febrero de 2000, Guadalajara Jal., México.

impulsaron con varios años de retraso y otros aún no llegan, debido a que este campo educativo ocupa un lugar marginal dentro del Sistema Educativo Nacional, aun cuando contradictoriamente se menciona, especialmente en los últimos cinco años, que es prioritario (Ruiz, 1995; Varea, 1995).

El primer postulado es el de elevar la calidad de los procesos educativos, para lo cual se puso énfasis en dos elementos claves: el desarrollo de nuevas currículas y materiales educativos y la formación de los educadores. Con relación a la educación de personas jóvenes y adultas, desde los años 70 existe el interés de crear programas de estudio y materiales que respondan a las necesidades e intereses de las personas adultas, es así que se pone en marcha la Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) y posteriormente la Secundaria Abierta (SECAB). Se desarrolló posteriormente (1984) el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MEPEPA), que poco a poco fue supliendo al PRIAD. Si bien estos programas fueron diseñados para responder a las necesidades de la población adulta poco consideran la gran diversidad de rostros que presenta.

El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, empezó a introducirse en varias entidades del país a partir del año 2000 y actualmente se ha generalizado; constituye un avance importante en cuanto a las habilidades básicas y genéricas que pretende desarrollar, a sus contenidos y estructura flexible para dar respuesta a la diversidad de intereses y necesidades de la población adulta de nuestro país. Este aspecto se relaciona directamente con la relevancia, que es el criterio central de la calidad educativa, aunque no lo agota, ya que también incluye la medida en que la propuesta se adecúa a las características y posibilidades reales de los destinatarios (Muñoz Izquierdo, 1994: 52; Valenzuela, *et al.*, 1999: 2) para que estos puedan apropiarse de la propuesta y alcanzar los objetivos de la misma y, es aquí, donde los educadores y su formación juegan un papel importante.

El interés y el avance logrado en los planes de estudio no coincide con la importancia que se ha otorgado a la formación de educadores para este campo, siendo que ambos aspectos son clave para el logro de las finalidades educativas. Aunque se identifica el problema de la falta de formación de los educadores de personas jóvenes y adultas, y la necesidad de atenderlo por constituir un elemento clave para avanzar hacia una mayor calidad de los servicios (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 107 y 118; 2001b: 225; Deltoro, 1995: 86; Ruiz, 1995: 94, Varea *et al.*,

1995: 62), este sector de educadores queda al margen de los programas impulsados para el resto de los educadores del país, en los períodos mencionados.

Las pocas acciones de capacitación de su personal de campo que ha emprendido el INEA se caracterizan por ser de corta duración, estar orientadas principalmente a aspectos instrumentales y de gestión, con poca articulación entre ellas. Como contraparte, con diversas instituciones superiores de todo el país, impulsó el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos, programa integral y a mayor profundidad con una corta vida de cinco años, que de no haber sido interrumpido, hubiera constituido el inicio de una política seria de formación del INEA hacia sus educadores. Mediante el SIPREA se formó a poco más de la mitad de los técnicos docentes del INEA; el “estado de latencia” paulatino en el que fue entrando se debió a la prioridad que asignaron las autoridades a la introducción de proyectos vinculados con la gestión del Instituto. Lo que deja ver la vulnerabilidad de este tipo de propuestas al no constituir la formación una política.

El análisis de los perfiles de los técnicos docentes, de sus condiciones de trabajo y del funcionamiento real del INEA mostró que distan mucho de ser los de una profesión, por lo que se tiene que seguir avanzando hacia la profesionalización de este grupo de educadores; también subrayó la necesidad de que el INEA siga impulsando y favoreciendo su formación, ya que ha sido la instancia que les ha brindado formación específica sobre este campo educativo; además, las aportaciones del SIPREA al fortalecimiento de los rasgos profesionales de los técnicos docentes, muestran el importante papel que juega la formación .

También se aclararon las diversas tensiones de los técnicos docentes. Por una parte, son sujetos que provienen de otros campos y por lo mismo carecen, en buena medida, de formación específica sobre la educación de personas jóvenes y adultas y de experiencia docente previa, frente a la importante tarea académico-operativa que desarrollan en estrecha vinculación con los asesores, quienes a su vez presentan esos dos mismos rasgos, de manera aún más acentuada. Por otra parte, es personal del INEA que tiene responsabilidades familiares significativas, con varios años de antigüedad en el Instituto, interesados en el campo y en formarse para avanzar en la labor que realizan, frente a condiciones de trabajo tales como nombramientos de tiempo completo, en horarios discontinuos, fra-

gilidad en sus contrataciones, salarios inferiores a los de otros educadores del sistema educativo nacional y una gran presión por el cumplimiento de metas cuantitativas; dichas condiciones les dificultan formarse por su cuenta y favorecer procesos educativos reales en las personas jóvenes y adultas. Finalmente, cabe destacar, que el Modelo de Educación para la Vida es muy integral y el seguimiento que plantea se centra en aspectos educativos y no administrativos, de ahí que si no se atiende la formación de los asesores y demás agentes de campo, se corre el riesgo de que no funcione el nuevo modelo.

La falta de prioridad a la formación de los educadores de personas jóvenes y adultas tiene su correlato en la precariedad de las condiciones laborales de los mismos, hecho que encuentra parte de su justificación o explicación en el postulado de la solidaridad social como pilar de este campo educativo que la Ley General estipula en su artículo 43. Es así que no se considera a los agentes de este campo educativo como educadores y, por lo mismo, no se les hacen extensivas las prerrogativas que la Ley otorga a los otros educadores del Sistema Educativo Nacional; el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* únicamente prestó atención parcial a sus condiciones laborales, inquietud que tuvo como respuesta el pago por productividad y, el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, sólo planteó la necesidad de transformar que los educadores sean voluntarios.

Esta información da cuenta de la coexistencia en nuestro país de dos circuitos diferenciados de educadores: los educadores del sistema regular y los educadores de personas jóvenes y adultas, lo cual repercute en términos de la profesionalización de éstos últimos: formación, condiciones laborales y de trabajo, que a la vez influyen en los resultados de su labor y en el reconocimiento social que gozan. La presencia de dos circuitos paralelos de igual manera persiste en otros países de América Latina y constituye uno de los problemas a enfrentar (UNESCO-CEAAL-CREFAL-CINTERFOR/OIT, 2000: 7).

Estos hallazgos de la investigación permiten constatar la falta y la necesidad de una política de formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en nuestro país, que considere aspectos académicos y laborales y que se traduzca en líneas específicas de acción, articuladas en un programa de compromisos institucionales precisos y con suficiente presupuesto. La formación de los educadores se vincula directamente con la profesionalización del servicio que es una de las grandes líneas estratégicas que se han planteado para avanzar en la

educación de personas jóvenes y adultas en nuestro país (Schmelkes y Kalman, 1994: 89); cabe señalar que ésta es fundamental si se quiere impulsar una educación que promueva aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, que constituyen los cuatro pilares de la educación (Delors y otros, 1996: 34). Al respecto, Freire nos recuerda “[...] debemos de asumir con honradez nuestra tarea docente, para lo cual nuestra formación tiene que ser considerada rigurosamente” (Freire, 1998: 52). Por otra parte, la formación, ha sido una demanda y una aspiración reiterada por los mismos educadores, en diversos foros nacionales, realizados en la década de los 90.

El segundo postulado consiste en la *descentralización educativa* que desde el Gobierno del Presidente de la Madrid ocupó un lugar central de la política, a fin de que la educación, la investigación y la cultura “[...] se beneficien de la capacidad de atención de las autoridades estatales y municipales, incluso de la propia comunidad” (SEP, 1984: 39). Esta política llegó tarde al campo que nos ocupa; fue a partir de 1993 que los servicios de educación de adultos⁹² que ofrecía la Secretaría de Educación Pública comenzaron a depender de los Gobiernos Estatales, y en el proceso de Federalización del INEA iniciado a finales de 1997, ya para el año 2005, solo faltan por formarse los Institutos Estatales de Educación para Adultos en seis entidades.⁹³ Con la formación de estos institutos se acercan los procesos de toma de decisión a los lugares donde operan y se favorece la articulación de la educación de adultos con el sistema educativo estatal, en tanto que la normatividad técnico-pedagógica así como la de la acreditación y certificación permanece en el INEA (SEP, 1997: 72; SEP, 1999: 273).

La política de federalización se vincula con otras orientadas a favorecer la eficacia y eficiencia de los servicios educativos, que son dos criterios más de la calidad educativa. El análisis realizado en los anteriores capítulos permitió identificar una serie de avances operativos en la labor realizada por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos a partir de 1996, tales como el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación y la Nueva Estrategia de Opera-

92 Centros de Educación Extraescolar, antes Centros de Educación Básica, Misiones Culturales y servicios diversos vinculados con educación para el trabajo.

93 Baja California, Michoacán, Estado de México, Distrito Federal, Nuevo León y Querétaro.

ción que incluye la creación de los puntos de encuentro y el pago por productividad; este último cuestionado por varios sectores.

Como se mencionó anteriormente, se encontraron aspectos académicos que han sido desatendidos, como son la formación de sus educadores y un conjunto de tareas vinculadas con el apoyo a los procesos educativos y su seguimiento; cabe señalar que estas últimas se encuentran aún más ausentes en la Nueva Estrategia de Operación, tanto en sus planteamientos como en su concreción. En el mismo sentido, es significativo que la mayoría de las acciones que los estudiantes se proponían realizar y de las sugerencias que hicieron a las autoridades del INEA para mejorar los servicios que ofrecían, ponen énfasis en los aspectos académicos de los procesos educativos.

Esta información muestra que se ha priorizado la gestión sobre lo académico, en el marco de un enfoque eficientista que deja de lado la dimensión humana y social de la educación. En coincidencia, especialistas en educación que integran el Observatorio Ciudadano de la Educación alertaron sobre los riesgos de la Nueva Estrategia de Operación del INEA “Mercantilizar el servicio educativo de esta manera tan eficientista, no parece el camino indicado para elevar la calidad y la eficiencia de la educación de los adultos [...] esta medida puede poner en peligro [...] todo el esfuerzo reciente” (Observatorio Ciudadano, 24 de marzo de 2000).

Esta situación tiene como telón de fondo que el cumplimiento de las metas cuantitativas constituye el criterio más importante de evaluación del trabajo del INEA, permanece en toda la vida institucional, y tiene consecuencias muy serias. La preocupación por el olvido de esos aspectos académicos radica en la importancia que tienen en la generación de aprendizajes significativos que es el objetivo primordial de la educación de personas jóvenes y adultas, y además, son sustantivos para avanzar hacia una mayor calidad de los servicios, que es un objetivo que ha sido reiterado desde la Reforma Educativa en 1984.

La prioridad del INEA, a lo largo de su historia, ha sido abatir el rezago educativo. Sus resultados se miden por el logro de metas cuantitativas relacionadas con el número de personas alfabetizadas y que concluyen su educación primaria y secundaria (Ruiz, 1995 y Varea, *et al.* 1995), las cuales son unidades de medida que parten de las propuestas tradicionales de la evaluación (Varea, *et al.*

1995: 60). Esta prioridad se ha traducido de manera diferenciada, en diversos períodos, en las siguientes situaciones que plantean dos investigadoras destacadas: la cancelación de proyectos importantes de innovación como el Modelo de Educación Diversificada para Adultos; “la cultura de la mentira” en cuanto a grupos y adultos atendidos, como estrategia de sobrevivencia de los agentes operativos (Ruiz, 1995: 95 y 102); la primacía de criterios que contienen una racionalidad administrativa en la vida institucional; el olvido de la retención de los estudiantes como criterio de evaluación y la preeminencia al papeleo que pueda avalar las metas con el consecuente aumento de la carga administrativa en los cuadros medios del INEA —coordinadores de zona y técnicos docentes— en detrimento de sus labores académicas (Varea *et al.* 1995: 60). Esta investigación complementa los planteamientos anteriores, al poner de manifiesto que son desatendidas tareas vinculadas con el apoyo a los procesos educativos y su seguimiento, así como la formación de los educadores.

Si el INEA sigue poniendo mayor énfasis en certificar desde una visión eficientista y cuantitativa, con detrimento de la calidad, que en generar procesos de enseñanza-aprendizaje, a mediano plazo esta situación puede llegar a tener serias implicaciones: por una parte, se presiona demasiado a muchas de las personas adultas para que presenten exámenes lo que les impide disfrutar su proceso educativo y profundizar en sus estudios y, además, puede ocasionar su desmotivación y tal vez el descenso en los índices de atención del Instituto; por otra, al dejar de lado los aspectos académicos de los procesos educativos, la aprobación de los exámenes puede no significar aprendizajes, o los logrados se pueden desvanecer en cierto plazo y, como consecuencia, esos certificados pueden no corresponder a las habilidades y conocimientos propios del nivel educativo que avalan. Esta situación puede tener consecuencias muy serias a largo plazo, ya que los certificados expedidos por el INEA pueden llegar a no tener el reconocimiento social por parte de los sectores sociales, principalmente educativos y laborales.

La situación que prevalece en el INEA respecto a la prioridad que se otorga a la gestión vinculada al cumplimiento de las metas como criterio de evaluación del trabajo que realiza, se puede reflexionar a la luz de los planteamientos de Jürgen Habermas. Este autor, en su obra *Teoría de la acción comunicativa*, menciona

que en la modernidad prevalece la racionalidad⁹⁴ instrumental de las acciones (Habermas, 1987: 441) la cual concierne a los medios y a la eficacia en la planificación del empleo de los mismos para el logro de fines, dejando de lado la elección de estos últimos —racionalidad electiva— y los principios y valores que subyacen a las preferencias de acción —fines elegidos— que constituyen la racionalidad normativa o material (Habermas, 1987: 230). Al independizarse estos tres aspectos de la racionalidad de la acción se pierde su sentido último, y esto se manifiesta en el caso del INEA, en que el objetivo último del Instituto y de la educación de personas jóvenes y adultas, que es el logro de aprendizajes significativos, pasa a un segundo plano.

Esta primacía de la racionalidad instrumental deja de lado otros aspectos de la realidad social; Habermas desarrolla su teoría de la acción comunicativa a fin de aportar una explicación más integral de la realidad social así como para dar algunas vías de solución a problemas existentes; su teoría de la racionalidad social está planteada con base en los conceptos fundamentales de la acción comunicativa (Habermas, 1987: 194), entendiendo por ésta última la interacción simbólicamente mediada que surge de un interés cognoscitivo-práctico (Yurén, 1995: 66).⁹⁵

Es en este marco que introduce el concepto de racionalidad comunicativa que “[...] recorre una amplia gama de saberes, de acciones y de actos de habla que envuelven la vida entera del ser humano: su mundo interno, su mundo externo y su mundo social ” (Yurén, 1995: 83) así como el de la racionalización social que consiste en activar, en las distintas esferas del saber, el potencial de racionalidad que está implícito en el habla, y en consecuencia, las acciones van siendo cada vez más coordinadas por el entendimiento, lo que permite pasar de un consenso normativo a uno comunicativo (Yurén 1995: 83). Como se puede apreciar, en esta teoría la interacción ego-alter se torna fundamental (Yurén, 1995: 99).

94 Para Habermas la racionalidad de las acciones se vincula con la forma en que los sujetos, capaces de lenguaje y de acción, hacen uso del conocimiento en función de los fines que se pretenden alcanzar. En este marco, retomando a Weber, plantea que la racionalidad práctica —de la acción— involucra tres aspectos: la utilización de medios, la elección de fines y la orientación por valores. Habermas, 1987, p. 233.

95 Debido a que fue imposible conseguir el segundo tomo de la obra *Teoría de la acción comunicativa*, de Habermas, se analizaron sus planteamientos en el libro *Ética, valores sociales y educación* de Ma. Teresa Yurén Camarena (1995).

En su teoría, la educación tiene como eje los procesos de aprendizaje que permiten a las personas adquirir las competencias necesarias para interactuar y definir sus motivos de acción, así como resolver los problemas empírico-analíticos y práctico morales (Yurén, 1995: 100 y 104): dichos aprendizajes constituyen elementos clave de la acción comunicativa.

Por otra parte, la acción comunicativa apoya a poner límites al sistema, que dentro de su concepción de sociedad corresponde a los subsistemas que institucionalizan la acción económica y la acción administrativa con acuerdo a fines, y por ende, a expandir las posibilidades de emancipación (Yurén, 1995: 77 y 84).

Volviendo a la situación del INEA, con referencia a los planteamientos anteriores, existe la necesidad de romper la racionalidad instrumental, poniendo en el centro a los sujetos para retomar el sentido de la educación de personas jóvenes y adultas; una de las estrategias para ir lográndolo es impulsar la racionalidad comunicativa mediante la formación de sus educadores, desde una perspectiva integral diferente de la capacitación y cuyos componentes se desarrollan más adelante.

En el mismo sentido es fundamental hacer conciencia en los actores del campo, en particular las autoridades del INEA, sobre la importancia de volver la mirada a los fines —racionalidad electiva— y a los principios y valores que subyacen a la acción —racionalidad normativa—. Los fines hacen referencia a brindar la oportunidad de estudiar a

[...] los mexicanos adultos que no tuvieron acceso a la educación primaria y secundaria o no concluyeron estos niveles educativos, [la cual brinde elementos para] mejorar por sí mismos la calidad de su vida [y a la vez propicie] el desarrollo económico y social del país [una educación que responda] cada vez mejor a las necesidades e intereses específicos de los grupos, regiones y personas (Poder Ejecutivo Federal, 1981: 11)

En un lenguaje más actual, se puede decir que se pretende una educación en y para la vida que coadyuve a la superación personal así como a mejorar las condiciones de vida de la población y al desarrollo económico y social del país, finalidades que se sustentan en los valores de respeto a la dignidad humana,

democracia, equidad, autonomía, entre otros. Estas reflexiones constituyen un primer acercamiento que requiere de un trabajo más profundo.

Entre otros aspectos, se encontró un vacío en cuanto a programas orientados a lograr la equidad que constituye un criterio más de la calidad educativa; sólo se emprenden algunos programas destinados a la población indígena y migrante a fin de ampliar la cobertura. Al respecto cabe preguntarnos, ¿por qué, si el Gobierno Mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública, planteó que uno de los propósitos fundamentales que animaban el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* era la equidad y, además, había firmado compromisos en la Conferencia de Educación para Todos (Jomtien, 1990) concernientes a este campo educativo, le destina escasos recursos de todo tipo, si únicamente para la educación básica de adultos existe una demanda de 32.5 millones, la mayoría de los cuales cuentan con menores recursos económicos y posibilidades sociales?

Para entender el desarrollo y el estado actual del campo se tiene que remitir el análisis al lugar que ocupa la educación de personas jóvenes y adultas dentro del Sistema Educativo Nacional. Haciendo un recuento, la situación poco prioritaria que tiene la educación de las personas jóvenes y adultas, respecto a la educación destinada a los niños y jóvenes en nuestro país, se constata en los siguientes hechos: a) no se menciona entre los programas estratégicos impulsados en el sexenio pasado; b) la exclusión de los jóvenes y de los adultos de los trabajos realizados para cumplir con los compromisos contraídos por nuestro país en la Conferencia de Educación para Todos; c) el presupuesto asignado medido en términos globales como en el gasto por estudiante considerando los mismos niveles que se atienden; d) ausencia de leyes, políticas y programas específicos orientados a lograr la profesionalización de los y las educadoras, que atiendan tanto a su formación inicial y continua como a sus condiciones laborales; e) limitadas condiciones de trabajo al desarrollarse en espacios prestados, con escasos recursos materiales y didácticos, incluyendo libros.

Graciela Messina plantea que el lugar marginal que ocupa la educación de personas jóvenes y adultas y sus carencias se explican por opciones estructurales de los sistemas educacionales, y añade, que la situación que guardan muchos de los componentes de este campo educativo, es producto y a la vez refuerza esa misma situación marginal (Messina, 1993: 42), por lo que podríamos decir que nos encontramos ante un círculo vicioso que tenemos que ir rompiendo.

José Rivero, aludiendo a los motivos de fondo que influyen en que la educación de personas jóvenes y adultas haya sido ignorada o disminuida en los procesos de modernización y transformación educativa, menciona que dicha situación se vincula con

“[...] la posición pragmática e instrumental con que la mayoría de gobiernos conciben y orientan el papel social y la función política y productiva del adulto maduro determina muchas veces que a éste se le vea como obstaculizador al cambio modernizante, y por lo mismo, como un sujeto en el que no es rentable invertir [...] una persona con cuarenta o más años es catalogada en el límite de desarrollo social, familiar, laboral productivo y ciudadano por quienes tienen la posibilidad de influir en ofertas de empleo o en la asignación de recursos (Rivero, 2000: 144).

Además de cuestionar dicho planteamiento, agrega, que habría que considerar el aumento de la población joven en la demanda de educación de adultos.

Otras explicaciones que complementan la poca prioridad del campo se refieren a la falta de demandas y propuestas claras por parte de los diferentes sujetos sociales involucrados, así como de mayor organización de los sujetos colectivos (Schmelkes, 1995: 78); en ese mismo sentido, podemos añadir la falta de organización e identidad entre los educadores de personas jóvenes y adultas, que es consecuencia en buena medida de las condiciones que imperan en el campo, y finalmente, la existencia de un reducido número de académicos abocados a la educación de jóvenes y adultos y el poco apoyo destinado a la generación de investigación, ocasiona que exista poca crítica y propuestas fundamentadas y articuladas sobre el campo.

Al reconocer la situación existente, muchas voces de especialistas sobre el campo y autoridades educativas plantean el potencial que significa impulsar la educación de personas jóvenes y adultas vinculándola con las políticas económicas y sociales y con las orientadas a la democratización del país, rebasando su visión compensatoria, como elemento que coadyuva al desarrollo de los sujetos así como al del país en su conjunto. Algunos de ellos también enfatizan los riesgos de no hacerlo (Schmelkes y Kalman, 1994; Latapí, 2000; Carranza, 2000; Campero y Rendón, 1996; SEP, 1999; Varea *et al.*, 1995; Rivero, 2000, entre otros).

Además, entre los especialistas existe consenso sobre la necesidad de una mayor participación de los diferentes actores involucrados, en la definición y ejecución de las políticas públicas (Canto, 1995: 45) para llegar a construir políticas de Estado, orientadas a favorecer el desarrollo basado en principios de respeto a la dignidad del ser humano y justicia social; en esta tarea la educación de personas jóvenes y adultas tiene un papel importante que jugar (Schmelkes, 1995: 79).

En la encrucijada: propuestas para seguir avanzando

De los resultados de la investigación y de su reflexión a la luz de los planteamientos de diversos especialistas se desprende un conjunto de recomendaciones para avanzar en la educación de las personas jóvenes y adultas, en particular en la educación básica de adultos; muchas de éstas se dirigen al INEA que es la institución centro de este estudio.

Se puede decir que en el momento actual la educación de las personas jóvenes y adultas en nuestro país se encuentra en una encrucijada: desde el sexenio pasado el Estado le ha otorgado mayor importancia. Esto se manifiesta en que el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* y el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* le dedican un capítulo completo, a diferencia de programas nacionales anteriores en los cuales poco se mencionaba, y, consecuentemente, se han impulsado programas muy significativos como el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) y las Plazas Comunitarias, a los que se suman otros orientados a mejorar la gestión del INEA; además, se creó el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo. A partir de los trabajos relacionados con el seguimiento de CONFINTEA V en nuestro país, se ha fortalecido el trabajo entre instituciones públicas, privadas e internacionales, organismos civiles y universidades. Además, el *Estado de conocimiento (1992-2002)* reporta un aumento en el número de investigaciones y publicaciones realizadas sobre este campo educativo, respecto a la década anterior y, de igual manera, han ido en aumento el número de eventos realizados. Sin embargo, se requiere consolidar lo avanzado y resolver problemas aún vigentes, para fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas.

Necesidad de superar la visión compensatoria de la educación de personas jóvenes y adultas

Existe la necesidad de seguir trabajando para rebasar la visión compensatoria en los planteamientos de las propuestas y en la concreción de las mismas, imprimiendo en los procesos educativos una orientación a la vida. Esta orientación integral fue retomada en la propuesta de Educación Permanente que elaboró el grupo de transición del gobierno actual y se asienta en los objetivos y metas a largo plazo (Rangel y otros, 2000: 69); algunos de esos planteamientos se incorporaron al *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, en el capítulo cuarto sobre Educación para la Vida y el Trabajo; pero, en mi opinión, perdieron parte de la riqueza y la fuerza del primer documento mencionado, por lo que hay que esperar a ver la manera como se vaya concretando; los alcances que se vayan teniendo favorecerán, a la vez, una mayor valoración de este campo educativo.

Para avanzar en la orientación arriba mencionada, se requiere inscribir las estrategias de la educación de las personas jóvenes y adultas “[...]en el marco de las políticas sociales para superar la exclusión y la pobreza ” (Messina, 1999: 82); dar mayor importancia a las otras áreas de la educación de personas jóvenes y adultas —educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de su identidad, así como a la organización y a la participación ciudadana— y avanzar hacia una atención más articulada de las mismas. La creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo que tiene por objeto “[...] coordinar, promover, vincular e impulsar programas, mecanismos y servicios de educación para la vida y el trabajo de jóvenes y adultos [...]” (Poder Ejecutivo Federal, 2002: 73) constituye un paso importante para avanzar en ese sentido; sin embargo, falta concretar sus mecanismos de operación y dotarlo de presupuesto para que pueda actuar. La creación de un organismo de este tipo es una demanda planteada por las personas involucradas en este campo educativo, desde mediados de la década de los 90.

Es impostergable impulsar políticas y programas que atiendan integralmente la situación 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 una estrecha interrelación en el logro de las finalidades educativas.

Propuestas para avanzar en la profesionalización de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas

Avanzar en la profesionalización de los educadores implica el trabajar en diferentes líneas y la participación de diferentes actores; en ese mismo sentido, las recomendaciones que se mencionan a continuación involucran el trabajo de varios actores, desde el lugar particular en que se encuentran.

- Hacer una revisión a fondo de la solidaridad social como pilar de este campo educativo que plantea la *Ley General de Educación* en su artículo 43, ya que este postulado deja implícito que con buena voluntad se puede trabajar sin tomar en cuenta toda la complejidad de los procesos educativos con personas adultas y sin reconocer los limitados resultados obtenidos, cuantitativa y cualitativamente, a lo largo de la historia de nuestro país. Esta recomendación no deja de reconocer el valor que tiene la colaboración de diversos sectores de la población en esta tarea educativa.
- Impulsar políticas y programas que atiendan integralmente la situación de los educadores y educadoras de este campo educativo, considerando su formación inicial y continua, así como sus condiciones laborales y de trabajo, a fin de avanzar en su profesionalización y disminuir la brecha existente entre la situación de estos y la de los otros educadores del país. En esos esfuerzos es importante incorporar las recomendaciones del inciso 20 del Plan de Acción de CONFINTEA V que 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 (UNESCO, 1997: 28); esta misma orientación es reiterada en la Reunión de Balance Intermedio de CONFINTEA V realizada en el año 2003.

Esta orientación es un reto vigente debido a las siguientes situaciones: los educadores de personas jóvenes y adultas no se mencionan ni en las estrategias ni en los proyectos del *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (Poder Ejecutivo Federal, 2000: 230); el documento plantea únicamente la necesidad de transformar

que los educadores sean voluntarios con escasa formación específica sobre este campo educativo (Poder Ejecutivo Federal, 2001b: 225) y el Programa Nacional de Formación para Educadores/instructores propuesto por el CONEVyT, aún no cristaliza.

En general, la situación laboral de los educadores se relaciona con un problema político, ya que no se quieren engrosar las filas del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, uno de los más grandes de América Latina; pero al mismo tiempo, desatender esta situación afecta directamente los resultados. Por otra parte, los técnicos docentes organizados han ido abriendo espacios para mejorar su situación laboral y, parte de ellos ya están incorporados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para Adultos (SNTEA).

- Mejorar los salarios y prestaciones del personal para volverlo un campo laboral atractivo, y así incorporar egresados de diversas carreras que se vinculan con la educación, tales como pedagogía, ciencias de la educación, sicología, sociología, comunicación, agronomía y trabajo social, entre otras.
- Incluir en las políticas institucionales una orientación hacia la comunidad e impulsar programas y acciones para estrechar los vínculos entre los educadores de personas jóvenes y adultas y los grupos de las mismas, a fin de lograr un mayor impacto de su labor y, por ende, un mayor reconocimiento social de los mismos.
- Introducir materias sobre este campo educativo en las carreras relacionadas con la educación de las personas jóvenes y adultas, a fin de promoverlo, aumentar su valoración, y a futuro, poder contar con personal que ya tenga conocimientos sobre el mismo.
- Fortalecer los programas de formación inicial sobre educación de las personas jóvenes y adultas, en el marco de programas de formación de educadores polivalentes, que incluyan formación general en educación así como específica sobre este campo educativo, a fin de poder contar con personal profesional. Por otra parte, brindar a los educadores y educadoras las facilidades para que puedan participar en la Licenciatura en Educación de Adultos que se ofrece en la Ciudad de México y en la Licenciatura en Intervención Educativa, línea de formación específica en Educación de las Personas

Jóvenes y Adultas que se imparte en la mayoría de las entidades del país; ambos programas los desarrolla la Universidad Pedagógica Nacional.

- Impulsar programas de formación continua de los educadores en servicio, con la colaboración de las instituciones de educación superior. Las aportaciones del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos, pueden constituir un punto de partida significativo al respecto.
- Crear espacios de reflexión, formación, intercambio y articulación entre los educadores de personas jóvenes y adultas, tales como foros, seminarios, redes y publicaciones, a fin de fortalecer su organización y su identidad.
- Impulsar en los educadores una actitud proactiva, a nivel individual y grupal, para influir en el diseño de las políticas relacionadas con el campo y en la promoción de sus intereses profesionales: formación, mejoramiento de sus condiciones laborales y reconocimiento social.

Necesidad de resolver las tensiones académicas-operativas del INEA

En particular sobre la educación básica de adultos, esta investigación detectó tensiones entre los aspectos académicos y operativos en el INEA, que dificultan la generación efectiva de aprendizajes, los cuales están íntimamente relacionados. Para superar esas tensiones se requiere actuar paralelamente en varias direcciones.

Esta situación convoca a los diferentes actores, en particular a las autoridades educativas y a las del INEA, a realizar un análisis a fondo de las políticas y programas existentes, con una mirada profunda e integral de lo que acontece en el campo, para que en las decisiones futuras se consideren y concilien los aspectos académicos y operativos de los servicios que se ofrecen, tanto en las políticas y programas orientadas al mismo, como en las acciones cotidianas que se emprenden; todo ello a fin de poner en el centro nuevamente el logro de una educación en y para la vida que coadyuve a la superación personal así como a mejorar las condiciones de vida de la población y al desarrollo del país, que es la orientación que se plantea en los considerandos del Decreto de Creación del INEA (Poder Ejecutivo Federal, (1981: 11) y en el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo.

Si bien la investigación muestra cómo los grupos y los sujetos pueden abrir espacios significativos para avanzar como fue el caso del desarrollo del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos así como los proyectos que realizaron los estudiantes del mismo para mejorar su práctica cotidiana, estos esfuerzos tienen un impacto puntual y temporal, y son vulnerables por no formar parte de las políticas del Instituto; por lo mismo, se requiere, por una parte, que estas iniciativas sean incorporadas como parte sustantiva de las acciones del INEA, para garantizar su continuidad y las aportaciones que conllevan para el logro de los objetivos del Instituto. Es importante seguir impulsando la capacidad propositiva y el trabajo en grupo de sus integrantes a fin de seguir abriendo espacios para avanzar en la importante labor que realizan.

Recomendaciones al INEA para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje

Las siguientes recomendaciones puntuales favorecen el rompimiento paulatino de la racionalidad instrumental que prevalece en la vida del INEA, con la finalidad de volver a poner en el centro los objetivos últimos del Instituto; por lo mismo, se orientan a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- Incorporar la formación entre las políticas prioritarias del Instituto por constituir un elemento clave para elevar la calidad de los servicios que ofrece.
- Establecer perfiles para los diferentes puestos de dirección, incluyendo el de Delegado Estatal, en los cuales se incorporen la sensibilidad y el conocimiento de los aspectos educativos del campo, así como los vinculados con la gestión de los servicios.
- Introducir otros criterios de evaluación de los resultados del trabajo del INEA en su conjunto, centrados en la permanencia de los estudiantes, en los aprendizajes logrados y en la relevancia de los mismos para los grupos de personas jóvenes y adultas; negociar estos criterios con las instancias correspondientes.
- Retomar como parte sustantiva de las funciones de los técnicos docentes aquellas vinculadas con el apoyo y capacitación de los asesores, solución de

problemas académicos así como el seguimiento de los procesos educativos, a fin de aprovechar su experiencia acumulada al respecto; esto implica por una parte, reconocer, valorar y apoyar las funciones arriba mencionadas, y por otra, descargarlos de otras funciones administrativas y de promoción de los servicios. Esta propuesta implica la revisión de la Nueva Estrategia de Operación (NEO), en sus planteamientos y en su concreción.

- Considerar a los técnicos docentes como agentes que aportan recursos importantes a su práctica y a su formación y, en este sentido, escuchar y atender sus planteamientos relativos a las diversas problemáticas que enfrentan en su práctica cotidiana, los cuales se mencionan en el capítulo segundo, p. 121, así como las sugerencias que proponen para mejorar la calidad de los servicios que ofrece el INEA que se presentan en el tercer capítulo, p. 230; su visión es muy importante ya que están en contacto directo con el acontecer cotidiano de los círculos de estudio y con la gestión del Instituto.

El SIPREA: rupturas respecto a otras propuestas de capacitación impulsadas por el INEA y aportaciones a nuevos procesos de formación

El diplomado constituyó un primer paso para avanzar en la profesionalización de los educadores del INEA que requiere seguir consolidándose. Destaca en la investigación las aportaciones de este programa de formación al proporcionarles mayores conocimientos teórico-metodológicos sobre el campo y al brindarles elementos que fortalecieron su identidad y favorecieron su organización y el aumento de su reconocimiento social. Estas aportaciones se sustentaron en una metodología que tenía como puntos nodales la recuperación de su práctica; la integración de conocimientos, en particular en un proyecto socioeducativo que elaboraron, aplicaron y al que dieron seguimiento; la reflexión sobre los nuevos conocimientos a la luz de su práctica así como sobre lo que les acontecía como estudiantes y educadores, y finalmente, el trabajo individual y grupal que tenía como uno de sus pilares el intercambio de conocimientos y experiencias.

A la vez, este programa de formación y su desarrollo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, implicó rupturas respecto a los progra-

mas de capacitación que ha ofrecido el INEA a sus educadores en campo; dichas rupturas favorecen romper, poco a poco, la racionalidad instrumental que prevalece en la vida institucional del INEA y, así, paulatinamente, retomar el sentido de la educación de las personas jóvenes y adultas que es apoyar la generación de aprendizajes significativos.

Fue en este mismo sentido, que la experiencia del SIPREA arrojó luces, es decir, aspectos significativos a considerar en otros procesos de formación continua orientados a educadores de este campo educativo, ya sean diplomados o cursos breves, pero en este último caso, buscando la articulación entre dos o más, en el marco de una propuesta más amplia.

Estas aportaciones a la vez constituyen desafíos para las personas interesadas en la formación de educadores de este campo educativo, ya que tuvieron límites en su realización durante el diplomado, por lo que requieren ser trabajadas a mayor profundidad y ser enriquecidas con las prácticas de otros formadores así como con las aportaciones de nuevas investigaciones, a fin de avanzar en esta labor que nos ocupa.

Las rupturas que se presentan se reflexionaron a la luz de los pronunciamientos de la Declaración de Hamburgo y del Plan de Acción de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (1997), de la Memoria de la Reunión Nacional de Seguimiento a dicha Conferencia CONFITEA V (1999), del Marco de Acción Regional de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe 2000-2010 (2000), de las Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006 referentes a la educación permanente (2000) y de la Conferencia Internacional de Balance Intermedio de CONFITEA V (2003), así como de los planteamientos de algunos especialistas vinculados con la formación de educadores de personas jóvenes y adultas, entre los que se encuentran Lesvia Rosas (1999), Sylvia Schmelkes y Judith Kalman (1994), Cayetano De Lella (1996), José Rivero (2000), Rosa María Torres (1996), Vera María Masagá y otros (2000), Graciela Messina (1999 b), Ma. de Lourdes Valenzuela y otros (1999), Juan Madrigal (2000) y Marsha Chevalier (2000). Cabe señalar, que la mayoría de los planteamientos de los documentos y de los autores y autoras, conciernen a varias de las rupturas-aspectos significativos del SIPREA; algunos, destacan algún aspecto en particular y, es únicamente en estos casos, que se especifican en el texto.

La presentación de las rupturas-aspectos significativos del SIPREA se organiza alrededor de los criterios de relevancia, flexibilidad e integralidad, los cuales han sido reiterados, desde los años 60, por instancias oficiales y por la educación popular, para orientar las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas, y por ende, la formación de educadores para este campo educativo; estos criterios guardan una relación estrecha entre sí, por lo que las aportaciones del diplomado se mencionan en aquél con el cual se vinculan más directamente. Otras rupturas se refieren a las características del espacio de formación y a los aspectos involucrados en la gestión del diplomado.

RUPTURAS QUE SIGNIFICÓ EL SIPREA

C
R
I
T
E
R
I
O
S

- RELEVANCIA
- FLEXIBILIDAD
- INTEGRALIDAD

- ESPACIO DE FORMACIÓN
- GESTIÓN

La mayoría de esas rupturas-aspectos significativos, se expresan en su carácter general, por lo cual requieren ser ubicadas en cada situación particular de formación y, en ese proceso, ser dotadas de contenidos, formas de trabajo, habilidades y actitudes específicas, entre otras; la manera particular como se concretaron en el SIPREA, se mencionó en los capítulos primero y cuarto.

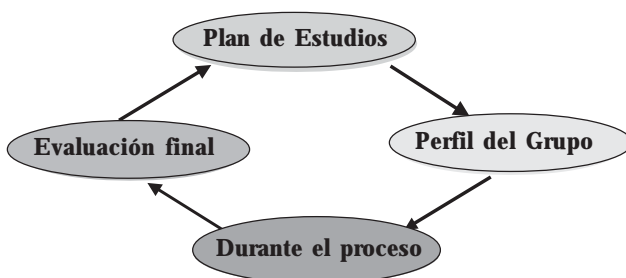
Rasgos de los programas que favorecen la relevancia

La relevancia o pertinencia hace referencia a la medida en que un programa de formación responde a las características y necesidades de la población a la que se

dirige y de la sociedad, por lo cual, implica impulsar propuestas diversificadas. La relevancia favorece la motivación e interés de los estudiantes por sus estudios, y a la vez, que estos los apoyen en su labor cotidiana para lograr mejores resultados.

Impulsar procesos de mayor duración frente a cursos breves, que es lo que prevalece para brindar formación o capacitación continua a los educadores, favorece la relevancia; dedicar mayor número de horas a la formación posibilita que ésta sea mas profunda, y por lo mismo, responda más a las necesidades e intereses de los educadores.

DIAGNÓSTICOS



RECUPERACIÓN Y VALORACIÓN DE CONOCIMIENTOS.
EXPERIENCIAS, HABILIDADES Y ACTITUDES

Realizar diagnósticos a lo largo de un proceso de formación es fundamental para ofrecer propuestas relevantes y diversificadas. El diseño de los programas debe partir de los resultados de diagnósticos sobre las características y necesidades específicas de formación de los educadores. Los diagnósticos pueden ser participativos e incluir el análisis de los perfiles de los destinatarios, las actividades que realizan y los conocimientos que implican; una vez integrados los resultados en el mapa curricular, es conveniente ponerlo a consideración de expertos sobre el tema y de los responsables del programa de formación, para enriquecerlo.

Además, en un nivel más específico, cada vez que se imparte un programa, es deseable conocer los perfiles particulares de cada uno de los grupos, sus expectativas, sus necesidades de formación y los problemas que enfrentan cotidianamente en su práctica, para lo cual se puede aplicar un cuestionario de ingreso,

realizar entrevistas o llevar a cabo algunas técnicas grupales; es importante la socialización de esta información entre los docentes y los estudiantes del grupo, al inicio del programa.

Por el carácter dinámico de la formación, a lo largo del proceso surgen nuevas necesidades y expectativas, que requieren identificarse y atenderse en la medida de lo posible. Estas se pueden indagar en diferentes momentos del proceso con relación al avance en el cumplimiento de los objetivos, al desarrollo de los principales productos y a las inquietudes de los participantes, y, a partir del análisis, definir las acciones que se requieran para lograr los resultados previstos.

También, al finalizar los procesos, con base en la evaluación realizada por los estudiantes y el equipo docente, se hacen las modificaciones al programa a fin de responder mejor a las necesidades de formación de los destinatarios futuros.

La realización de diagnósticos se relaciona con otro planteamiento de la educación de personas jóvenes y adultas: la recuperación y valoración de los conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes de los destinatarios para vincularlos con el proceso de formación y potencializarlos; cabe recordar que nuestros sujetos son agentes que aportan recursos valiosos a su formación.

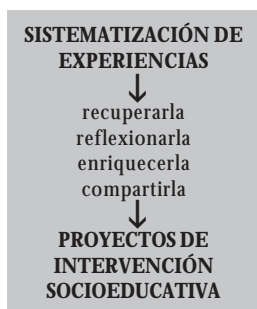
Considerar la práctica de las educadoras de personas jóvenes y adultas como punto de partida y de llegada de los programas de formación es un planteamiento reiterado por los especialistas; por una parte, se favorece la relevancia de la formación así como el interés y la permanencia de los estudiantes, y por otra, logra impactar al campo.

La sistematización de experiencias, que incluye una gama de propuestas metodológicas con diferentes niveles de complejidad, es de gran utilidad para recuperar la práctica, reflexionarla, enriquecerla y compartirla, a fin de avanzar en la construcción del campo. En este sentido, resulta acertado que los estudiantes elaboren un proyecto socioeducativo que decidan, a partir de su experiencia y de los resultados de la recuperación de su práctica, que puede realizarse mediante un diagnóstico, en el cual integren, además, varios conocimientos y habilidades obtenidas a lo largo del proceso de formación.

Sin embargo, aportar los conocimientos y las herramientas, tanto para realizar el diagnóstico como para diseñar el proyecto o propuesta de intervención es un desafío, debido a que, en la mayoría de los casos, los estudiantes cuentan con pocos antecedentes académicos que los apoyen en la elaboración de estos pro-

ductos, por lo que se requiere brindárselos, y además, las actividades involucradas en este proceso implican mucha reflexión y síntesis, que constituyen habilidades superiores que se construyen paulatinamente. Otro reto más es buscar las estrategias para facilitarles un cierto esquema y procedimiento, permitiendo al mismo tiempo, la apropiación de los mismos con creatividad. Si bien se enfrentan dificultades para la realización de los diagnósticos y los proyectos de intervención, su cristalización involucra aprendizajes muy significativos para mejorar la labor de cualquier educador de personas jóvenes y adultas.

PRÁCTICA: PUNTO DE PARTIDA Y LLEGADA



Respecto a la aplicación de los proyectos socioeducativos, se tiene que considerar, el doble rol de estudiante-trabajador de los participantes; este rasgo, por una parte, facilita la aplicación por su conocimiento del espacio donde se llevará a cabo, pero por otra, en muchas ocasiones, carecen de tiempo para realizarlo, debido a otras actividades y funciones que les demanda su institución laboral, aún cuando dichos proyectos se orienten al mejoramiento de su trabajo cotidiano. Por lo mismo, es importante que los estudiantes consideren en el diseño del proyecto las condiciones académica-operativas de sus instituciones, sin renunciar al objetivo último de los proyectos y, que los docentes, conozcan las circunstancias particulares de los contextos institucionales de los estudiantes y establezcan contacto con las autoridades de las mismas, en particular cuando el programa responde a una demanda institucional, a fin de que éstas brinden las facilidades para la aplicación de los proyectos.

Sucede que los estudiantes cambian mediante el proceso de formación, pero el impacto en el trabajo que desarrollan es relativo debido a las condiciones académicas-operativas de las instituciones.

La vinculación de la teoría con la práctica en los procesos de formación de educadores de personas jóvenes y adultas, nos demanda a los formadores a desarrollar múltiples estrategias que van desde definir productos concretos relacionados con su labor, la búsqueda de ejemplos y ejercicios que relacionen los temas que se van abordando con su práctica, características e intereses de los estudiantes, hasta visitarlos en sus lugares de trabajo; poder llevar a cabo estas visitas, implica, que éstas sean incorporadas dentro de las cargas laborales del equipo docente.

Un planteamiento más, relacionado con la relevancia es que los estudiantes sean el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual constituye un gran desafío del campo. En este sentido, las asesorías como parte de las estrategias metodológicas juegan un papel importante.

Generalmente, los procesos se centran en el grupo de estudiantes como conjunto y las necesidades particulares se canalizan a través de asesorías. Éstas pueden brindarse a pequeños grupos de estudiantes que realizan alguna tarea en común o semejante, dentro de los tiempos acordados para el programa de formación; también se llevan a cabo asesorías individuales para responder a inquietudes particulares, principalmente de índole académico y, también personal; ofrecerlas fuera de los tiempos del programa se dificulta por sus cargas laborales, debido al doble rol de trabajador-estudiante de los participantes.

La experiencia ha mostrado que se requiere trabajar con los estudiantes lo que es una asesoría, para que ellos tomen un papel más activo en las mismas: identifiquen qué requieren, lo pregunten y las soliciten. La importancia de las asesorías radica en sus aportaciones al proceso de formación tanto en los aspectos académicos como afectivos. De ahí la necesidad de profundizar sobre qué implica el trabajo de asesoría y las diferentes maneras de llevarlas a cabo.

En la formación de educadores, éstas cobran mayor significado por el hecho de que los grupos son heterogéneos en cuanto antecedentes académicos, diversidad de los contextos de su práctica y de los sujetos con los que trabajan, situaciones que se repiten en la labor cotidiana que ellos realizan con sus grupos de personas jóvenes y adultas, por lo mismo, vivirlas, les aporta elementos para

su trabajo de educadores; por otra parte, las asesorías favorecen el tránsito entre la teoría y la práctica.

La posibilidad de otorgar mayor importancia a la realización de las asesorías se vincula con aspectos laborales de las instituciones formadoras; por una parte, existe la necesidad de que los docentes le dediquen más tiempo a esta tarea, pero a la vez, se requiere que esta actividad se reconozca en sus instituciones como parte de sus planes de trabajo y de su carga laboral.

Centrar los procesos de formación en los estudiantes, va más allá de lo antes mencionado; implica otro tipo de propuestas curriculares, como la de Aprendizaje por Cuenta Propia que ha desarrollado el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para su programa de Posprimaria; llevar a cabo este tipo de propuestas, involucra un trabajo profundo sobre este enfoque y la formación previa de los educadores sobre el mismo, lo cual constituye un reto pendiente, por lo menos para la UPN.

Además, se tiene que hablar de educación centrada en el grupo de estudiantes y no en el estudiante, en singular, ya que este enunciado enfatiza un enfoque individual, solitario, y tal vez, eficientista y competitivo, perdiendo la dimensión social de la educación. La experiencia de la Academia de Educación de Adultos nos ha mostrado la importancia de combinar el trabajo individual con espacios de trabajo en equipos y en grupo, por las bondades académicas, afectivas y sociales que implica, aún en procesos abiertos y a distancia.

Este último planteamiento también se vincula con la flexibilización de las propuestas de formación, que constituye otro criterio orientador de las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas.

Rasgos de los programas que favorecen la flexibilización

La flexibilización alude a las posibilidades que tiene una propuesta de responder, adaptarse, a la diversidad de intereses, necesidades y situaciones de los sujetos educativos, por lo mismo, atañe a la propuesta en su conjunto, tanto a los requisitos de admisión, contenidos, metodología y procesos de evaluación, como a la modalidad en que se imparte y a los espacios y horarios en que se ofrece.

FLEXIBILIDAD

ASPECTOS:

- Lineamientos
- Modalidad
- Elección temas

DESAFÍOS:

- Doble rol estudiante-educador
- Diseño curriculums abiertos
- Acercarse a centros de trabajo

Incluir la flexibilidad en la propuesta significa establecer claramente los lineamientos académicos y operativos de la misma, pero a la vez, dar margen para que los equipos de trabajo que los impartan en las instituciones o a grupos específicos puedan adaptarla a las realidades locales e institucionales así como enriquecerla con sus conocimientos y experiencias, sin perder los aspectos esenciales de la propuesta.

La selección de los estudiantes puede ser realizada por la institución formadora, por la institución demandante o por ambos, previo establecimiento de los requisitos, que se recomienda sean amplios, por la diversidad de perfiles de los educadores y educadoras. Generalmente, cuando se trabaja con educadores de personas jóvenes y adultas la modalidad es semiescolarizada o incluye períodos intensivos con espacios de estudio y práctica individual, debido a que los participantes combinan trabajo y formación.

El doble rol de los participantes y su prioridad por el empleo, en muchas ocasiones, ha significado para los equipos docentes, apertura para trabajar con mayor flexibilidad, considerando las particularidades de cada grupo; ésta se relaciona con la posibilidad de incorporarse a la sesión en cualquier momento, también respecto al momento de entrega de algunos productos parciales y, muchas veces, en cuanto a las asistencias. Sin embargo, es fundamental mantener la realización de las actividades y productos académicos a fin de alcanzar los objetivos del proceso educativo.

Formar a educadores en servicio es un gran desafío por su doble rol. En

este sentido las instituciones formadoras tenemos que avanzar en el diseño de propuestas flexibles, con materiales y apoyos que permitan al estudiante avanzar en su proceso individual cuando sus circunstancias le impiden asistir, pero al mismo tiempo, que le faciliten su incorporación en las sesiones, sin perder la continuidad del proceso del grupo en formación; además, estableciendo momentos grupales obligatorios para abordar ciertos aspectos que implican la reflexión y la construcción grupal.

Otros rasgos de la flexibilidad son que los estudiantes eligen el tema y la orientación de sus productos parciales así como el problema a abordar en su proyecto socioeducativo de acuerdo a los resultados de su diagnóstico, a las condiciones de su espacio laboral, y a sus intereses y posibilidades personales. En este marco, otras necesidades e inquietudes particulares, en buena medida se canalizan mediante las asesorías, por tratarse de un programa común para un grupo de educadores.

Diseñar currículos abiertos para que los educadores puedan integrar sus propios programas de formación de acuerdo con sus necesidades e intereses, sin que se excluyan momentos grupales, es otro gran reto de las instituciones formadoras; este tipo de currículo incluye una gama amplia de ofertas así como metodologías acordes y procesos para fortalecer en los estudiantes las herramientas intelectuales y metacognitivas que conlleva el autoestudio, entre otros.

Además, muchas instituciones formadoras tienen el reto de definir estrategias para acercarse a los centros de trabajo u otros espacios donde puedan confluir los educadores de este campo educativo, en los cuales se puedan formar; ésta ha sido una demanda de los educadores de personas jóvenes y adultas.

Rasgos de los programas que favorecen la integralidad

La orientación hacia la integralidad de un proceso, hace, en buena medida, la diferencia entre un programa de formación y uno de capacitación. Además, formar a los educadores con esta orientación favorece ir rompiendo la racionalidad instrumental que prevalece en los servicios educativos que ofrecen muchas instituciones del campo. La integralidad apela tanto al desarrollo cognitivo, social, afectivo y motor de los sujetos, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes,

así como a la diversidad de ámbitos —familiar, laboral y comunitario— en los que se desenvuelven cotidianamente.

INTEGRALIDAD

- Desarrollo cognitivo, social, afectivo y motor
- Conocimientos, habilidades y actitudes,
- Ámbitos familiar, laboral y comunitario.

Muchos procesos de formación de educadores priorizan el trabajo en torno a los conocimientos, herramientas y actitudes vinculadas con su ámbito laboral, considerando colateralmente otros aspectos relacionados con su ámbito familiar y comunitario; la priorización de los ámbitos que se trabajan dependen de los objetivos del programa.

Muchos procesos de formación se orientan a que eleven la calidad de los servicios educativos que ofrecen. Entre los conocimientos y herramientas que coadyuvan a alcanzar dicho objetivo están aquellos que les permiten aproximarse al contexto en que se desenvuelven; tener una visión más amplia de este campo educativo; considerar las características de sus destinatarios y sus contextos; planear y organizar mejor sus actividades; realizar la capacitación y la formación de otros educadores así como de sus grupos de personas jóvenes y adultas; diseñar material didáctico; difundir con mayor alcance sus acciones y hacer el seguimiento de su práctica.

La organización de los procesos de formación alrededor de ejes favorece el logro de lo que se pretende; los ejes se definen a partir de los objetivos y contenidos del programa; tres ejes de formación que han resultado significativos para los educadores de este campo educativo son: la sistematización de las prácticas,

los sujetos y áreas de este campo educativo y el psicopedagógico. Cada uno de estos ejes va teniendo aportaciones al proceso de los estudiantes y, conforme se avanza, los aprendizajes son cada vez más integrales, es decir, son el resultado de los aspectos trabajados en dos o más ejes de formación, con el insumo de su práctica cotidiana.

En el marco de la integralidad, los especialistas plantean la importancia de brindar de manera articulada una formación general que les proporcione los elementos teórico-metodológicos fundamentales del campo; otros más particulares que atiendan a las necesidades específicas de su trabajo vinculadas con el área educativa⁹⁶ en que se desenvuelven y las funciones que realizan; hasta llegar a aspectos puntuales de la institución en que laboran: finalidades y objetivos, programas, metodologías, operación y problemas, entre otros. De esta manera se atienden necesidades e intereses específicos de los educadores y se provee de un horizonte amplio respecto a la labor social que desarrollan (Campero y Hernández, 2000: 49). Esta recomendación atañe a programas de duración intermedia y a cursos breves.

En cuanto a las habilidades, muchas veces no constituyen parte de los objetivos explícitos de los programas y, por límites de tiempo, no se trabajan a profundidad. Por lo mismo, es importante incluir en los programas de formación, de manera intencionada, la adquisición y fortalecimiento de habilidades básicas y superiores, ya que constituye una necesidad en las personas adultas que ya han pasado por procesos de educación formal, y en aquellas que requieren de una educación básica. En el caso de los educadores de adultos su importancia radica en que, son herramientas claves del trabajo educativo, y por sus perfiles muchos de ellos llevan varios años sin estudiar intensivamente; sumado a lo anterior, la educación que recibieron en general tuvo déficits significativos en este sentido. Además, muchos educadores no son conscientes de sus necesidades al respecto.

Es importante considerar en los procesos de formación el desarrollo de

⁹⁶ Las áreas de la educación de personas jóvenes y adultas son: la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad, así como a la organización y a la participación democrática, y recientemente, a la familia.

competencias sociales que apuntan a lograr una mayor comunicación de sus conocimientos y experiencias cuando las quieren compartir con diferentes tipos de destinatarios, en diversos espacios públicos.

Constituye un reto para las instituciones formadoras diseñar propuestas que atiendan a lo largo del proceso, de manera articulada a la temática, el desarrollo de estas habilidades. Al respecto, José Rivero plantea que el aporte pedagógico del educador es generar mecanismos formativos que permitan al sujeto en formación: criticar, buscar información, confrontar las nuevas informaciones con sus conocimientos y valores, así como reconstruir sus competencias personales y sociales a fin de solucionar la problemática que sirvió de base al proceso educativo (Rivero, 2000: 157).

El fortalecimiento de actitudes es fundamental en cualquier proceso de formación; para el caso de los educadores y educadoras destacan: su responsabilidad hacia el trabajo; su valoración, compromiso y respeto hacia sus compañeros y personas jóvenes y adultas; su participación en el proceso de formación e independencia hacia el mismo.

Al inicio de cualquier proceso, es fundamental que el equipo docente clarifique y comparta los valores que quieren impulsar, el origen de los mismos dentro de la propuesta y las formas mediante las cuales se piensa favorecerlos, ya que los valores constituyen el trasfondo de las actitudes que se desean propiciar. El trabajo en este sentido ayuda a favorecer las actitudes deseadas al contar con un referente valoral explícito (Schmelkes, 1999).

Fortalecer la identidad de educadores de personas jóvenes y adultas en los estudiantes y favorecer su organización constituyen dos grandes retos del campo; para ello se han identificado las siguientes líneas de trabajo: su integración a partir de la identificación de los aspectos que comparten con otros educadores de personas jóvenes y adultas, lo que les permite reconocerse como educadores de este campo educativo, junto con otros y otras; la valoración de sus grupos, de su trabajo y de sí mismos, que propicia el aumento de su seguridad personal y autoestima, todo ello mediante el trabajo grupal, apoyado en la reflexión y el intercambio de experiencias y conocimientos. Favorecer la construcción de la identidad de los educadores de personas jóvenes y adultas es un planteamiento que ha desarrollado también Cayetano De Lella (1996).

La realización de visitas a otras experiencias educativas, coadyuva al logro

de este objetivo; llevarlas a cabo permite a los estudiantes intercambiar experiencias con otros educadores, enriquecerse mutuamente, fortalecer su identidad y ampliar su visión del campo. Cabe destacar, que la posición marginal que ocupa este campo educativo dentro del Sistema Educativo Nacional y las condiciones laborales y de trabajo de sus educadores, dificulta en los estudiantes la construcción de su identidad de educadores de personas jóvenes y adultas, de ahí la importancia de trabajar en el sentido que se menciona en el párrafo anterior.



Otro elemento importante de los procesos de formación es la reflexión sobre el proceso del grupo de aprendizaje, tanto en lo referente a lo que les pasa como estudiantes como lo que les sucede en sus grupos de trabajo, todo ello a la luz de diversas teorías sobre el proceso grupal. Para trabajar este eje grupal, se requiere establecer a lo largo del proceso educativo espacios frecuentes y definidos.

Esta línea de trabajo, favorece también el tránsito entre procesos educativos vividos de manera tradicional hacia otros en los cuales la formación se asuma como proyecto personal, situación que propicia mejores resultados en la formación de los y las educadoras, y a la vez, se les proporcionan elementos para que

ellos puedan trabajar con esta orientación en sus grupos de personas jóvenes y adultas.

Además, la reflexión es un rasgo que distingue los procesos de formación de los de capacitación y adiestramiento; al respecto Lesvia Rosas plantea que la reflexión “[...] permite al sujeto reconocer y resignificar tanto los momentos por los que ha pasado en un proceso de formación, como los conocimientos que ha adquirido y las vivencias que ha experimentado” (Rosas 1999: 58).

Rasgos relacionados con el clima de los espacios de formación

Para complementar esta reflexión sobre algunas características importantes de los procesos de formación de educadores de personas jóvenes y adultas y de los desafíos que implican, se incluyen las aportaciones de dos autoras con relación al clima que se debe propiciar en los espacios de formación.

Graciela Messina plantea la generación de un espacio a salvo, con reconocimiento, sin descalificaciones, que permita valorar la relación entre los pares; espacios donde la gente plantee lo que sabe (Messina, 1999b). Este clima es más fácil de lograr cuando los participantes pertenecen a diferentes instituciones laborales y, cuando están adscritos a la misma, es importante que en un mismo grupo no existan diferencias de jerarquía, es decir, que en el mismo espacio estén jefes y subalternos, ya que las instituciones laborales permean los espacios de formación. Por otra parte, la recuperación y valoración de los conocimientos y experiencias de todos los estudiantes, apoya la generación de un espacio a salvo.

Por su parte, Marsha Chevalier señala la importancia de construir relaciones de confianza entre los educadores y los estudiantes y, en este marco, destaca el dilema que enfrenta el educador respecto a generar una atmósfera familiar, afectivamente segura, en la cual los estudiantes se sientan importantes y libres en su acción, y al mismo tiempo, desarrollar en ellos el sentido de responsabilidad hacia sus estudios (Chevalier, 2000: 32). Buscar alternativas a este dilema es todo un reto para la formación de educadores de personas jóvenes y adultas. La creación de un ambiente de confianza, a salvo, es paulatino; también es común, como se mencionó, que cuando vuelven a ser estudiantes adoptan “actitudes escolares” de cuando eran niños y adolescentes, por lo que es importante re-

flexionar con ellos y ellas, sobre la responsabilidad hacia sus estudios con el fin de que asuman su formación como proyecto personal; por otra parte, al ser trabajadores en servicio, con responsabilidades familiares, priorizan su empleo, por lo que se requiere sensibilizar a sus empleadores para que les brinden facilidades para formarse.

Rasgos de la gestión del proceso de formación

La colaboración entre las instituciones que ofrecen los servicios de educación de personas jóvenes y adultas y las instituciones de educación superior para impulsar propuestas de formación de educadores forma parte de las políticas que se proponen en CONFINTEA V, aunque con anterioridad ya existían experiencias de este tipo, en México y en América Latina (Madrigal, 2000:14). Para el caso de México, también se ha propuesto que los procesos de formación de educadores de personas jóvenes y adultas cuenten con el reconocimiento de instituciones de educación superior (CREFAL, 1999 a: 30), ya que este tipo de constancias puede favorecer el mejoramiento de sus condiciones laborales y, además, es un factor motivacional ya que muchos de estos educadores no han accedido a estudios superiores.

En estos casos, es muy importante que exista comunicación constante entre las instituciones formadoras y las de procedencia de los estudiantes; la existencia de una persona de enlace por parte de cada institución, que atiendan entre ambas las situaciones académicas y operativas que se van presentando, resulta muy benéfico para el desarrollo del programa.

En este contexto hay que considerar el doble rol de estudiante-trabajador de los participantes, por lo que resulta de singular importancia sensibilizar a las autoridades de las instituciones laborales sobre la carga adicional que les representa su formación para que, por una parte, valoren y reconozcan este esfuerzo y, por otra, les den el tiempo necesario para estudiar y aplicar su proyecto, ya que ambos aspectos finalmente redundan en beneficios para la institución laboral.

Por otra parte, los aspectos organizativos del equipo docente tienen una relación directa con el trabajo académico y sus resultados. Respecto a la incorpo-

ración del equipo docente en el proceso y al seguimiento del mismo, se destacan los siguientes aspectos:

Previamente a la impartición del programa se requiere que los equipos docentes realicen un proceso de apropiación del plan de estudios a partir del análisis detallado del mismo, así como del intercambio con otros equipos que lo hayan ofrecido, a fin de enriquecerlo; además, es fundamental que conozcan los perfiles de sus destinatarios, la institución en que laboran y el trabajo que realizan, así como las características socioeconómicas, intereses y necesidades de los adultos con los que esos educadores-estudiantes trabajan; todo ello para responder mejor a los intereses y necesidades de los estudiantes así como para lograr una mayor vinculación teoría-práctica.

Como los procesos de enseñanza-aprendizaje están en permanente construcción es fundamental que una vez consensada la propuesta académica y operativa, los equipos docentes establezcan los espacios y los mecanismos para planear, dar seguimiento y realizar los ajustes necesarios para el desarrollo del proceso de formación. Entre los aspectos a atender se encuentran: la articulación de contenidos, las necesidades de formación que se detectan y situaciones particulares de los estudiantes, entre estas últimas, las ausencias, el incumplimiento continuo de las actividades, dificultades relacionadas con cierto tipo de aprendizajes.

La designación de un equipo coordinador que de seguimiento al proceso en su conjunto y sirva de enlace, facilita llevar a cabo las acciones antes mencionadas así como tener el apoyo de otros docentes de la institución que no se pueden sumar al proyecto de tiempo completo. Esto redundaría en la articulación del proceso y en su enriquecimiento, al contar con un mayor número de docentes.

La participación de los docentes en las reuniones de equipo, es indispensable, por lo menos en las más importantes, para ello se requiere tiempo que en el contexto actual de la mayoría de las instituciones se dispone poco, debido a la presión por la “productividad” que muchas veces se contrapone a la calidad; el ritmo acelerado de vida dificulta que nos demos los momentos para pensar lo que hacemos. En este mismo sentido se requiere propiciar y valorar el trabajo en equipo.

Por otra parte, es importante invitar a las reuniones de equipo a otros docentes que no estén incluidos en el proceso a fin de enriquecer el trabajo y contar con una mirada externa que permita evitar la “endogamia”.

Recomendaciones para impulsar la formación y la actualización del personal de campo del INEA

Las siguientes recomendaciones puntuales al INEA se basan en las aportaciones del SIPREA a la formación de los técnicos docentes así como en otros resultados de la investigación:

- Realizar diagnósticos sobre las necesidades específicas de formación de su personal de campo, a fin de ofrecer propuestas relevantes y diversificadas, que los motiven y apoyen en su labor cotidiana. Para continuar la formación de los técnicos docentes, este Instituto puede incorporar como punto de partida las necesidades señaladas por ellos mismos al concluir el SIPREA, las cuales se mencionan en el capítulo tercero de esta investigación.
- Impulsar programas de formación continua, integrales y a mayor profundidad para avanzar en la profesionalización de su personal de campo, en particular de los coordinadores regionales, coordinadores de zona, técnicos docentes e integrantes de los departamentos de servicios educativos que se abocan a la formación de personal; estos programas pueden ser semejantes al SIPREA, con las adaptaciones necesarias, y brindarse con el apoyo de las instituciones de educación superior del país.
- Rebasar la orientación instrumental de la capacitación que ofrece, incorporando elementos que conciernen a los procesos de formación, entre los que se encuentran: brindar los conocimientos teórico-metodológicos específicos de la educación de las personas jóvenes y adultas a fin de abrirles horizontes y, otros particulares sobre la educación básica y sus funciones en el marco organizativo del INEA; propiciar la reflexión de estos conocimientos a la luz de su práctica y de lo que les acontece cotidianamente en su labor educativa, apoyándose en el diálogo, en el trabajo en grupo y en el intercambio de experiencias; y, orientar el proceso a la aplicación de sus aprendizajes a su labor, pero con una mirada más amplia. Además, fortalecer su identi-

dad a partir de las líneas que se mencionaron en el capítulo anterior.

- Buscar estrategias para brindar formación continua a su personal de campo, destinada especialmente a los asesores y responsables de los puntos de encuentro. Una de éstas puede ser: en cada coordinación de zona de las delegaciones o institutos estatales del INEA, integrar equipos que se dediquen especialmente, y de preferencia exclusivamente, a la formación de los técnicos docentes y demás personal de dicha coordinación, así como a apoyar a los primeros, para que a su vez, la impartan a los asesores y responsables de los puntos de encuentro de la microrregión que atienden. Estos equipos estarían integrados por uno o dos técnicos docentes de cada coordinación de zona, quienes permanentemente recibirían formación por parte del personal de los departamentos de las delegaciones y oficinas centrales del instituto dedicados a esta función, quienes también les aportarían material didáctico a los técnicos docentes para realizar esta tarea, a fin de que ellos lo enriquezcan y adapten a las particularidades de los contextos de su coordinación.
- Hacer una revisión a fondo del *Programa de Educación Permanente* que ofreció el INEA a sus técnicos docentes hasta finales del año 2000, a fin de enriquecerlo incorporando más contenidos de formación específica sobre la educación de personas jóvenes y adultas, en particular elementos psicopedagógicos, balanceándolos con los de gestión y mercadotecnia que son los que prevalecían. De igual manera esta evaluación, puede servir de punto de partida para diseñar un programa más amplio de profesionalización de las diferentes figuras del Instituto.

Reflexión final: requerimientos de formación de los técnicos docentes como adultos, educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas

Como reflexión final de la sistematización del SIPREA se plantean los requerimientos de formación de los técnicos docentes por ser adultos, educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas; de igual manera se recapitulan los elementos centrales de esta propuesta de formación a fin de que ambos planteamientos se consideren en futuros procesos.

Los requerimientos de formación correspondientes a cada una de las tres dimensiones de los técnicos docentes están íntimamente relacionados; varios de los planteados en la dimensión de persona adulta igualmente tienen que considerarse en la de ser educador, acotándolos a lo específico de su labor y, sucesivamente, a la especificidad del campo que nos ocupa.

Los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, al igual que cualquier adulto, requieren desarrollar su expresión oral y escrita así como habilidades superiores tales como la comprensión, el análisis, la síntesis, la toma de decisiones y la capacidad propositiva, las cuales se relacionan con el pensamiento crítico y creativo. Todas estas habilidades son fundamentales para desenvolverse en su vida cotidiana, y además, constituyen herramientas clave del trabajo educativo que desarrollan con las personas jóvenes y adultas.

Entre otros aspectos requieren contar con elementos que les permitan ubicarse en el contexto en que se desenvuelven y analizar su realidad; tener una postura propia y propositiva ante las situaciones que viven y su futuro, así como asumir y ser responsables de las múltiples facetas de su vida y resolver problemas. Es también muy importante que se favorezca un mayor conocimiento personal, el manejo de sus sentimientos y su autoestima, esto último mediante la valoración de su persona y su quehacer cotidiano.

Además, se requiere desarrollar y fortalecer actitudes de respeto y aprecio por la diversidad, así como de participación, compromiso y solidaridad hacia los otros.

Como educadores, requieren que se les brinden las bases metodológicas y las herramientas de investigación, en particular de la investigación acción, que les permitan sistematizar su experiencia y, como parte de este proceso, realizar diagnósticos orientados a tener un mayor conocimiento de las características, necesidades e intereses de los sujetos con los que trabajan y de los contextos en que se desenvuelven y, por otra parte, de la institución, de las funciones que realizan en el marco organizativo, los rasgos y los factores que intervienen en su práctica, los problemas que enfrentan y los resultados de su trabajo, todo ello a fin de contar con información que constituya el punto de partida para el planteamiento de propuestas educativas relevantes, flexibles e integrales.

Necesitan analizar las políticas nacionales e internacionales relacionadas con el campo educativo en el que se desenvuelven y la concreción de las mismas en

su práctica cotidiana. También requieren conocer los fundamentos de diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje, en particular de los que tienen una orientación participativa, así como técnicas didácticas y grupales, además, de conocimientos y herramientas para planear y organizar su trabajo.

Como educadores de personas jóvenes y adultas, requieren contar con una visión amplia de este campo educativo, que comprenda los diferentes enfoques y áreas de trabajo que incluye, en una dimensión diacrónica y sincrónica, que considere lo local, lo nacional e internacional. En particular, necesitan conocer y analizar los planteamientos que propone la educación en y para la vida rebasando la visión compensatoria de la educación básica de adultos. En este sentido, el análisis de los criterios que han orientado el campo, tales como la integralidad, la relevancia y la flexibilidad, así como la vinculación teoría-práctica, es fundamental.

El conocimiento del ciclo de vida de las personas jóvenes y adultas y de las necesidades educativas que se desprenden de cada etapa, al igual que del proceso de aprendizaje de los adultos, de los enfoques de formación docente, de estrategias pedagógicas y de trabajo grupal son clave para la labor que realizan con los grupos de personas jóvenes y adultas y para la capacitación de asesores; también los relativos a los procesos de alfabetización.

Necesitan contar con elementos para diseñar, ejecutar, dar seguimiento y evaluar proyectos de intervención socioeducativa; para diseñar y hacer uso de recursos didácticos y, para promover y difundir los servicios que ofrecen y los resultados de su trabajo.

Fortalecer su identidad de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas es otro requerimiento de su formación; integrarse en grupo a partir de compartir conocimientos y experiencias, reconocerse junto con otros y otras educadoras que trabajan en el campo, valorar sus grupos, su trabajo y a sí mismos e incrementar su autoestima son líneas que apoyan la construcción de su identidad. Favorecer su identidad así como el trabajo en equipo coadyuva a su organización para el logro de diversos objetivos.

Reflexionar a lo largo del proceso es un componente fundamental del proceso de formación; permite que los participantes reconozcan y resignifiquen tanto los momentos por los que han pasado, como los conocimientos que han adquirido y las vivencias que han experimentado.

En síntesis esta sistematización, desde otra mirada y como complemento a

los requerimientos de formación de los educadores de personas jóvenes y adultas, se mencionan los elementos centrales del SIPREA.

Considerar la práctica como punto de partida y de llegada del programa de formación, pero en este segundo momento enriquecida. En este marco, brindar una formación general que les proporcione los elementos teórico-metodológicos fundamentales del campo relacionados con la sistematización de experiencias, la psicopedagogía, la vinculación con la comunidad, los grupos y sujetos, así como las áreas de intervención y enfoques de la educación de personas jóvenes y adultas; otros más particulares que atiendan a las necesidades específicas de su trabajo concernientes al área educativa en que se desenvuelven y las funciones que realizan, hasta llegar a aspectos puntuales de la institución en que laboran: finalidades y objetivos, programas, metodologías, operación y problemas, entre otros. De esta manera se atienden necesidades e intereses específicos de los y las educadoras y se provee de un horizonte amplio del campo y de la labor social que desarrollan.

Articular muchos de los conocimientos y de los diferentes productos parciales que se elaboran a lo largo del proceso, en el proyecto socioeducativo que constituye el producto central en el cual cristalizan buena parte de los aprendizajes.

De igual manera desarrollar su expresión oral y escrita así como habilidades superiores tales como la comprensión, el análisis, la síntesis y la toma de decisiones, las cuales se relacionan con el pensamiento crítico y creativo.

Favorecer una postura propia y propositiva ante las situaciones que viven y a su futuro, así como asumir y ser responsables de las múltiples facetas de su vida, aunado a fortalecer actitudes de respeto y aprecio por la diversidad, así como de participación, compromiso y solidaridad hacia los otros.

Apoyar la construcción de su identidad de educadores de personas jóvenes y adultas y favorecer su organización, propiciando mediante el trabajo en grupo, la reflexión y el intercambio de experiencias: su integración, su reconocimiento como educadores de personas jóvenes y adultas, la valoración de su trabajo, de sus grupos y de sí mismos, el aumento de su seguridad personal y autoestima.

La reflexión a lo largo del proceso para favorecer que los participantes reconozcan y resignifiquen los momentos por los que han pasado; los conocimientos que han adquirido y las vivencias que han experimentado, facilita que los educadores se apropien de su proceso de formación como proyecto personal.

EPÍLOGO

PASOS PARA AVANZAR EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS... AÚN NOS QUEDA CAMINO POR RECORRER

*Ella está en el horizonte
y si yo camino tres pasos, ella se aleja
y cuando yo me coloco diez pasos más allá
ella se aleja diez pasos más allá
ella, la utopía, ¿para qué sirve?
Para eso sirve, para caminar .*

Eduardo Galeano

Nuestro país se encuentra en una encrucijada respecto a la educación de personas jóvenes y adultas, en los últimos 10 años el Estado le ha otorgado mayor importancia a este campo educativo emprendiendo programas relevantes y se ha fortalecido el trabajo entre diferentes actores lo cual ha coadyuvado a su desarrollo, ambas situaciones paulatinamente pueden redundar en una mayor valoración del mismo; sin embargo, se requiere consolidar lo avanzado y resolver problemas aún vigentes, para fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas.

En este epílogo se reúnen las principales acciones emprendidas en los primeros cinco años del presente milenio, con el objetivo de delinear un panorama actualizado sobre dos aspectos centrales de la sistematización: la profesionalización de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, en particular su formación y la visualización de este campo educativo en el país. Este panorama constituye una primera aproximación, un punto de partida para nuevas investigaciones o acercamientos así como para fortalecer o ampliar programas y

acciones de formación a fin de avanzar en este campo educativo, que nos interesa y ocupa.

El eje articulador es la formación y, es a partir de éste, que se abordan algunas políticas nacionales e internacionales, avances en la profesionalización de los educadores y educadoras de este campo educativo mediante la labor del INEA y de la UPN, que constituyen las dos instituciones de referencia de la sistematización, así como acciones, investigaciones y eventos que favorecen una mayor ubicación de la educación de personas jóvenes y adultas. En la presentación de la información se establecen vínculos con algunas de las recomendaciones que se propusieron a partir de los resultados de la investigación.

Pasos para avanzar en la formación de los educadores

La formación de los educadores y educadoras de la personas jóvenes y adultas sigue presente en las políticas internacionales y nacionales. Se menciona en el Plan de Acción de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA V) (1997) y en el Informe Síntesis de la Conferencia Internacional de Balance Intermedio de CONFITEA V (2003) (*cf.* introducción).

Recientemente en nuestro país, del 15 al 17 de junio del 2005, tuvo lugar la Conferencia Internacional Diálogo sobre Políticas Públicas en Materia de Educación de Calidad para Jóvenes y Adultos, organizada por el Instituto de Educación de la UNESCO, OREALC-UNESCO y el CONEVyT, con la participación de representantes oficiales de 16 países del hemisferio sur; uno de sus objetivos fue delinear política pública sobre el currículo y la formación de los educadores y educadoras de este campo educativo. Este hecho muestra la importancia que sigue teniendo la formación-capacitación como elemento sustantivo para mejorar la calidad de los procesos educativos orientados a personas jóvenes y adultas. En el mismo sentido, el conferencista magistral que abrió el evento, Chris Chinien, mencionó que las dos restricciones cruciales para avanzar son la falta de presupuesto y de educadores capacitados.

En México, en los documentos de política educativa como son el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* y el *Programa de Mediano Plazo 2001-2006* del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) también se iden-

tifica el problema de la falta de formación de los educadores de personas jóvenes y adultas, así como la preocupación por atenderlo, pero aún faltan por concretarse estrategias y líneas de acción, como es el caso del Programa Nacional de Formación para educadores/instructores propuesto por el CONEVyT.

Una vez identificado el problema de la falta de formación de los educadores y educadoras, como resultado de la sistematización, se hicieron varias recomendaciones al INEA para avanzar en dicho sentido. Una de ellas consistía en devolver a los técnicos docentes la función de formar a los asesores, que en documentos de la Nueva Estrategia de Operación se delegaba en los responsables de los puntos de encuentro;⁹⁷ esta situación ya ha sido atendida. Otra aludía a la importancia de que el INEA siguiera formándolos por el potencial que significan dados sus perfiles, su compromiso con los grupos de personas jóvenes y adultas así como su interés por continuar estudiando y trabajando en el campo. Sobre este último punto, al indagar sobre la permanencia de los estudiantes del SIPREA en el INEA se encontró que en una de las Delegaciones continúan trabajando el 79.3% de los egresados y en la otra el 66.6 %;⁹⁸ además, otros estudiantes actualmente colaboran en servicios del Gobierno del Distrito Federal vinculados con este campo educativo, lo que muestra la importancia de destinar recursos económicos y humanos a su formación.

Otras dos sugerencias fueron superar la visión instrumental de la capacitación y priorizar los contenidos académicos sobre los operativos, al respecto se encontraron las siguientes situaciones. En los últimos cinco años (2001-2005), el INEA ha impulsado acciones de capacitación orientadas a actores clave del Instituto: personal de los departamentos de servicios educativos quienes tienen un papel importante en la capacitación al personal de campo, y a técnicos docentes, asesores y responsables de plazas comunitarias, en virtud de la necesidad de fortalecer el MEVYT. La concreción de estas acciones ha sido diferente a lo largo del país, respecto a varios aspectos: su generalización o no a todos los técnicos docentes y asesores; la duración de las capacitaciones; la manera en que se llevan

97 Desde la perspectiva de los técnicos docentes, siempre han tenido la función de formar a sus asesores, lo que sí no tienen es la autonomía, el tiempo, los materiales, la formación y los espacios para hacerlo debido a que se prioriza el logro de las metas sobre el aprendizaje de los educandos.

98 Es interesante hacer notar que de la primera generación de estudiantes permanecen el 83.3 % y, de la segunda, únicamente el 50%.

a cabo con relación a la metodología utilizada y a los aspectos que se priorizan —académicos u operativos—, y su desarrollo en todo el territorio nacional o únicamente en algunas entidades; aquí se hace referencia a lo acontecido en las delegaciones del INEA en el Distrito Federal y en el Estado de México.

En estas delegaciones durante los años 2001-2002 se dio prioridad al MEVYT: el manejo del contenido y los materiales de cada uno de los módulos; la motivación; el proceso de evaluación en sus diferentes momentos, la certificación y el pago por productividad. El curso incluía 40 horas para los técnicos docentes y 24 para los asesores. Algunas diferencias con eventos anteriores de capacitación son: la metodología incluyó la realización de talleres en los cuales se hacían ejercicios sobre los módulos y los tipos de evaluación; en buena medida, se rompió su impartición en cascada; los cursos se realizaron fuera de la ciudad, durante una semana y los llevaron a cabo integrantes de la Dirección Académica, quienes posteriormente acompañaban a los técnicos docentes cuando lo multiplicaban entre sus asesores, realimentándolos.

De igual manera se desarrollaron cursos de actualización sobre algunos ejes temáticos del MEVYT: ciencias, matemáticas, lengua y comunicación, sexualidad y sistematización de la práctica. Hubo variaciones en su impartición en las delegaciones: cada una de ellas solicitaba a la Dirección Académica los de su interés; en una tuvieron una duración de nueve horas presenciales y en otra 16; en una Delegación se impartieron durante el año 2002 y en la otra en el 2003. Estos cursos siguieron una estrategia diferente a la del curso para la implantación del MEVYT: cada coordinación de zona seleccionaba a uno o dos técnicos docentes para que asistiera al curso sobre uno de los ejes quienes posteriormente lo impartirían a sus compañeros de coordinación; aunque esto no siempre sucedió.

También en el 2003 se actualizó y mejoró el Paquete del Asesor que incluye un manual y folletos con orientaciones para la realización de su labor y una revista con temas complementarios así como sugerencias para su trabajo; sin embargo, no existen espacios grupales entre asesores y técnicos docentes para analizar e intercambiar experiencias, dudas y opiniones sobre los contenidos de dichos materiales de apoyo, los cuales serían muy enriquecedores. Además, se elaboraron algunos videos.

Después de este período, el técnico docente realiza la capacitación de los nuevos asesores sobre el MEVYT de maneras muy diversas: hay quienes la impar-

ten muy breve; otros se limitan a brindar, individualmente, algunas orientaciones sobre la gestión del proceso y, otros más, ponen más énfasis en los aspectos administrativos que en los educativos de esta propuesta.⁹⁹

De ahí que siguen estando presentes problemas que se mencionaron en la sistematización. El primero de ellos se refiere a la estrategia de formación “en cascada”, que si bien se rompió al inicio de la implantación del MEVYT

[...] ha propiciado que los contenidos y objetivos de dichos cursos se diluyan 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 [...] (Lobatón, 2005: 4).

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 (Lobatón, 2005: 5).

También, persisten problemas relacionados con los asesores: su poca o nula formación específica sobre la educación de personas jóvenes y adultas; la asistencia irregular a las sesiones de capacitación,¹⁰⁰ sea por la falta de interés o de tiempo, debido a que su participación en el INEA es una actividad complementaria en su vida; la rotación constante de los mismos y la presión por el cumplimiento de las metas. Buena parte de estos problemas se relacionan con sus condiciones de trabajo.

Un elemento nuevo es el énfasis en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los procesos educativos y administrativos del INEA debido, en buena medida, al Proyecto de Plazas Comunitarias y al Sistema

⁹⁹ Una asesora entrevistada de Pátzcuaro, mencionó que se le había impartido el curso como arriba se señala, aunque la asistencia de los asesores había sido irregular, varios llegaban tarde y otros no habían participado. La asesora expresó “[...] el asesor se angustia por la falta de preparación debido a la dificultad del trabajo con adultos [...] realmente es un acto de amor “. En el mismo sentido, a cinco asesoras del D.F. nunca se les había impartido el curso y únicamente cuando se incorporaron al Instituto su técnico docente les brindó algunas orientaciones sobre la operación del programa. En otros casos, el programa se recorta de 24 horas a cuatro.

¹⁰⁰ En algunas coordinaciones de zona la asistencia a los cursos de capacitación constituye un requisito para seguir con esa función y, aún así, se presentan inasistencias.

Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Vinculadas a los procesos de formación, las TIC aparecen como tema de capacitación y como estrategia para la impartición de las mismas; fue así que se impartieron talleres de inducción a la informática y cursos de inducción a las plazas comunitarias; cabe señalar que estas acciones dejan en segundo término la capacitación sobre los componentes educativos relacionados con el uso de las TIC que es clave para el logro de aprendizajes y para la apropiación de las mismas por parte de los usuarios.

De igual manera se han impulsado acciones educativas de mayor duración. En el 2004, el Instituto Tecnológico de Monterrey impartió el diplomado a distancia Manejo de Medios Electrónicos para la Enseñanza-Aprendizaje en cinco meses; sus participantes, integrantes de los departamentos de servicios educativos, vivieron la situación de falta de realimentación por parte de los asesores quienes limitaban su función a evaluarlos. El Diplomado sobre Diseño e Implementación de Ambientes Virtuales de Aprendizaje se está impartiendo por la Dirección de Tecnología Educativa del Instituto Politécnico Nacional (IPN); lo cursan alrededor de 150 trabajadores del INEA, adscritos principalmente a los departamentos de servicios educativos en los estados y en menor proporción a la Dirección Académica, también lo estudian técnicos docentes y personal de informática; el producto final es el proyecto de un curso de formación en línea. Tiene una duración de 130 horas; los dos primeros módulos se desarrollaron en noviembre y diciembre del 2004 y se tiene prevista la realización de los tres restantes de mayo a octubre del 2005. La modalidad en que se ofrece combina el estudio en línea y presencial, se realiza éste último en ocho sedes del IPN del país.¹⁰¹ Las sesiones propedéuticas fueron presenciales con una duración total de 12 horas; también se realizó otra durante el segundo módulo (6 horas) y en el tercer módulo también se trabajarán 32 horas de esta manera; en estas sesiones se abordan principalmente los contenidos técnicos del diplomado. El programa también incluye la realización de videoconferencias en las cuales intervienen los estudiantes de todo el país, favoreciendo el intercambio entre ellos y ellas.

Paralelamente se está desarrollando el Diplomado Formación de Líderes de Plazas Comunitarias impartido por el Instituto Politécnico Nacional en colabo-

¹⁰¹ Las sedes están en el Distrito Federal, Tlaxcala, Tamaulipas, Tijuana, Oaxaca, Morelia, Campeche y Culiacán.

ración con la Sociedad Mexicana de Cómputo en Educación; participan por cada entidad federativa el representante de plazas comunitarias y dos coordinadores de zona así como un Apoyo Técnico de la Delegación del Distrito Federal, los cuales suman 97 personas. Sus objetivos son fortalecer las habilidades de liderazgo de los estudiantes para la gestión de proyectos de Plazas Comunitarias y conformar una red entre los participantes en el diplomado que favorezca la definición de líneas de trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias y la reflexión sobre los procesos y servicios fundamentales en el proyecto. El tiempo oficial para estudiarlo era del 14 de noviembre de 2004 al 18 de marzo de 2005, aunque un buen número de sus participantes aún no lo concluye. Está estructurado en seis módulos con una duración de 225 horas. Se ofrece en modalidad a distancia con una fase presencial de 43 horas, al inicio.

Estos diplomados ponen el énfasis en el uso de las TIC en procesos educativos y sociales, por lo cual se eligió al IPN para impartirlos cuando existe otra institución superior con más de 20 años de experiencia en la formación integral de educadores y educadoras de la educación de personas jóvenes y adultas; por otra parte, el énfasis en las TIC es una prioridad en la labor del INEA en este sexenio.

Algunas dificultades enfrentadas en dichos diplomados son: el acceso a computadoras y con la capacidad necesaria; el manejo de las mismas por parte de los participantes; problemas del funcionamiento de la plataforma —claves correctas de los usuarios, amigabilidad, instrucciones precisas para utilizar algunos recursos, entre otros—; contar con suficientes asesores y la posibilidad de que ellos realmente dieran seguimiento y apoyo a los estudiantes durante el proceso y la falta de tiempo de los participantes para realizar sus estudios en el período previsto. Cabe señalar que estas dificultades son comunes a programas a distancia que se ofrecen a educadores en servicio, de ahí que se requiere hacer una evaluación a fondo del desarrollo de los mismos a fin de mejorarlos; estas situaciones ponen en evidencia los alcances de esta modalidad —posibilidad de llegar a mayor número de destinatarios— pero también sus límites y aspectos fundamentales que hay que cuidar para realmente lograr aprendizajes relevantes. La preocupación anterior se debe a que muchas instituciones consideran que la educación a distancia, apoyada en las TIC, es la solución a los problemas educativos porque favorece la cobertura, la calidad y la eficiencia, lo cual es un mito.

Cabe destacar que impulsar programas de formación continua de los educadores en servicio, con la colaboración de las instituciones de educación superior era otra de las recomendaciones de la sistematización.

En sentido amplio también se consideran eventos de formación los tres Congresos de Asesores que tuvieron lugar en Guanajuato (2002), Querétaro y Puebla (2003) en los cuales participaron alrededor de 800 personas, principalmente asesores, así como personal institucional de las distintas entidades del país y de la Dirección Académica. Sus objetivos eran favorecer el intercambio de experiencias y la construcción de aprendizajes a fin de mejorar la práctica de los asesores; de igual manera se buscaba reconocerles su trabajo. Se presentaron 600 ponencias y la discusión se organizó alrededor de siete ejes: formación de asesores; sus prácticas educativas; significado de ser asesor; la asesoría; aprendizaje en jóvenes y adultos; motivación y recomendaciones para alcanzar las metas.

En cada uno de los congresos, tuvieron lugar conferencias magistrales, mesas de trabajo, talleres¹⁰² y un recorrido cultural, a lo largo de tres días. Las conclusiones hicieron referencia a la experiencia de vivir el MEVyT, la carencia de material, las dificultades relacionadas con las evaluaciones y con el logro de las metas, entre otros (Añorve, 2005).

Por iniciativa propia, algunos educadores del INEA están estudiando la Licenciatura en Intervención Educativa, línea formación específica en educación de las personas jóvenes y adultas en alguna de las 27 Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional¹⁰³ que la ofrecen hasta el momento en 21 estados del país y, otros, estudian la Licenciatura en Educación de Adultos o alguno de los diplomados y cursos que se imparten en la Unidad Ajusco; cabe señalar que en el último caso, las autoridades del INEA casi no apoyan a su personal en la realización de sus estudios, por lo que pareciera que existe un doble discurso respecto al interés de que sus educadores se formen y profesionalicen.

Adicionalmente, cada una de las delegaciones ha impulsado otros cursos para sus educadores. La Delegación del Estado de México, en el año 2000 impar-

¹⁰² Los temas fueron: elaboración de material didáctico, didáctica de las matemáticas, perspectiva de género y ciudadanía.

¹⁰³ La UPN cuenta con 76 Unidades a lo largo del territorio nacional; Ajusco es una de ellas y tiene rectoría académica a nivel nacional.

tió el de Autoestima, Confianza y Motivación (18 horas); en el 2003, el de Recetas Matemáticas (20 horas) y el Taller de Reanimación e Integración de Equipos (4 horas) en el 2004; recientemente, en junio del 2005, desarrolló el curso La Capacitación: la Herramienta del Cambio (20 horas) a todos sus técnicos docentes, durante tres días, en dos sedes del estado. Por su parte, la Delegación del Distrito federal impartió este año el curso Ética y Valores en el Servicio Público (15 horas). Actualmente, la Dirección Académica está diseñando una nueva propuesta para formar a los asesores del programa SEDENA-SEP-INEA y, a partir de la identificación de las problemáticas de cada área del MEVyT, desarrolla cursos o actualiza los que se impartieron durante los años 2002 y 2003.

Paralelamente a las acciones mencionadas, en estos últimos años se han realizado esfuerzos para construir un programa de profesionalización para los técnicos docentes, tanto por parte del personal del Instituto como del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para Adultos; éste último irrumpe en el escenario ya que después de realizar varias gestiones en coordinación con los técnicos docentes, estos últimos logran su incorporación en el año 2002. A partir de su inclusión en el sindicato, adquieren seguridad en el empleo y, al ser personal de base, ya son considerados en el Reglamento de Ingreso y Promoción, en el Manual de Capacitación, Adiestramiento y Profesionalización y en el Contrato Colectivo del INEA, lo cual representa ventajas laborales importantes en cuanto posibilidades de promoción, profesionalización e ingresos. Por ejemplo, en el presente año, se logró la renivelación de los técnicos docentes a la categoría de técnicos superiores y una compensación asegurada mayor, lo cual impacta favorablemente en su economía.

En este contexto

[...] se entiende por profesionalización el proceso de formación y superación de los trabajadores destinado a la obtención de nuevos conocimientos para lograr el mejor desempeño de sus tareas y el debido manejo de los procesos de trabajo, elevando la calidad del trabajo y consolidando su nivel profesional por lo que se vincula con los procesos de capacitación y escalafón (INEA-SNTEA, 2000b: 21).

Así, al ser incluidos los técnicos docentes en el programa de profesionaliza-

ción de los trabajadores sindicalizados, del cual forma parte el programa de capacitación y adiestramiento, el SNTEA empieza a interesarse en impulsar iniciativas orientadas a la capacitación ya que el nivel de escolaridad y los cursos relacionados con el trabajo que realizan sus agremiados son dos aspectos que influyen en la promoción escalafonaria.¹⁰⁴ Cabe señalar que ambos programas son elaborados por la Comisión de Capacitación, Adiestramiento y Profesionalización, integrada por representantes de las autoridades del INEA relacionadas con la formación y por representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para Adultos (INEA-SNTEA, 2005: 59); la manera en que se concreta el programa —acciones de capacitación y criterios para ascender de niveles— varía cada dos años, dependiendo de las negociaciones de los representantes en turno en la Comisión; hasta antes del 2005, respecto a los técnicos docentes, se había centrado en dar reconocimiento a cualquier curso acreditado por ellos y ellas.

Aunque se han dado pasos, varios integrantes del INEA consideran que a la fecha, no se ha logrado realmente un programa de profesionalización coherente con el espíritu de la normatividad antes mencionada. Conciben a este programa como un programa amplio e integral; para fundamentar su diseño, en el año 2003, los responsables de formación del INEA a nivel nacional realizaron un diagnóstico de necesidades de formación en el cual participaron coordinadores de zona, técnicos docentes y jefes de los departamentos de servicios educativos. Todavía se está afinando y su puesta en operación se ha postergado debido a: cambios en la estructura del INEA y por lo mismo de los responsables de la capacitación y formación del Instituto; negociaciones en proceso entre algunas áreas del INEA así como al interior de la Comisión de Capacitación, Adiestramiento y Profesionalización y, finalmente, por la falta de presupuesto; por lo

104 Existen dos escalafones: el horizontal y el vertical; el primero se relaciona con los niveles educativos y los conocimientos obtenidos y consta de tres niveles para los técnicos docentes: A-secundaria; B-bachillerato y parte de licenciatura y, C-80% de créditos de licenciatura, pasante o posgrado. Entre cada nivel existe una diferencia salarial del 11.5 % (INEA-SNTEA, 2005: 60); El tabulador del escalafón vertical considera los siguientes factores, conocimientos teóricos necesarios para el desempeño del puesto; aptitud; disciplina y puntualidad y, antigüedad (INEA-SNTEA, 2000(a): 18). Al respecto, en cada contrato colectivo se realizan algunas precisiones sobre algunos de esos factores; por ejemplo, para los técnicos docentes, actualmente, el cumplimiento de metas forma parte del factor disciplina y puntualidad.

mismo, una de las responsables de formación del INEA a nivel nacional considera que “[...] sí hay voluntad política para atender la formación en el INEA, pero es difícil”.

Paralelamente, el SNTEA estableció contacto con las autoridades de la Universidad Pedagógica Nacional para que dicha Casa de Estudios, a través de sus 76 Unidades a lo largo del país, les brinde opciones de formación a sus agremiados.

Después de muchas gestiones, principalmente emprendidas por el SNTEA, recientemente, el 16 de mayo del 2005, las autoridades del INEA, SNTEA y UPN firmaron un Convenio General de Colaboración con el propósito de

[...] establecer las bases de colaboración para que la Universidad proporcione al personal del INEA y del SNTEA, cursos, diplomados, licenciaturas, conferencias, talleres de actualización, así como el proyecto de formación y actualización pedagógica permanente en materia de educación para adultos lo que permitirá la profesionalización del personal del Instituto, en la forma y los términos que pacten las partes y que estipulen en acuerdos específicos para cada curso o actividad académica [...] (UPN-INEA-SNTEA, 2005: 5).

Y para la realización de las acciones referidas, se formularán en lo particular los convenios específicos. Al respecto, cabe señalar que, actualmente, los docentes de las unidades de la UPN se encuentran formándose sobre este campo educativo y, una vez concluida esta fase, se estará en mejores condiciones para brindarles opciones de formación en varios estados del país.

Los párrafos anteriores dan cuenta que el SNTEA ha desarrollado una labor importante para impulsar la formación de sus agremiados y, considero, que indirectamente, ha influido para que el INEA impulse un mayor número de propuestas de capacitación y se hayan dado pasos para desarrollar, de manera conjunta, un programa realmente de profesionalización del personal, en un futuro próximo.

Adicionalmente, la inclusión de los técnicos docentes en el SNTEA puede resultar muy significativo para que, paulatinamente, el componente educativo tenga más prioridad al interior del INEA. Por ejemplo, actualmente, en el Distrito Federal, la mayoría de las carteras del Comité Directivo Seccional No. 9 del SNTEA, están ocupadas por técnicos docentes y, además, ellos han estudiado el

SIPREA o la licenciatura en Educación de Adultos en la UPN Ajusco, por lo que cuentan con más elementos académicos sobre este campo educativo; la situación redundante en que la Subcomisión de Capacitación, Adiestramiento y Profesionalización haya tenido varias reuniones de trabajo con el fin de definir el programa correspondiente para los trabajadores de esta entidad y, para fundamentarlo, está realizando el diagnóstico para la detección de necesidades que sirva de base para la definición de los cursos que se impartirán a fin de apoyar el trabajo que realizan y por lo mismo la consecución de los objetivos del INEA.

La Universidad Pedagógica Nacional, desde el año 2002, ha expandido considerablemente su acción para formar profesionales de la educación de personas jóvenes y adultas a nivel nacional, mediante el trabajo que realiza la Academia de Educación de Adultos, en coordinación con la Dirección de Unidades y con 32 de las 76 Unidades¹⁰⁵ de dicha Casa de Estudios en el país, las cuales han contado con el apoyo de las Autoridades en turno. A partir de la reorganización de la UPN en noviembre del 2003, la Academia cambia su denominación a Cuerpo Académico en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (CAEPJA).¹⁰⁶ A continuación se mencionan las principales acciones que ha realizado este equipo académico, durante los últimos cinco años,¹⁰⁷ en particular las de formación.

Una primera línea de trabajo es la formación inicial y continua de educadores de instituciones públicas, privadas y asociaciones civiles, en la Unidad Ajusco, la mayoría de los cuales están en servicio, y sólo algunos son bachilleres. A lo largo del tiempo, con base en la experiencia y sus posibilidades se han ido enriqueciendo los programas y ofreciendo diversas propuestas.

Desde 1999 a la fecha se imparte la segunda versión de la Licenciatura en Educación de Adultos (LICEDA) en modalidad semiescolarizada, con un currículo flexible. Los primeros seis semestres equivalen también a diplomados que

¹⁰⁵ Algunas de estas Unidades cuentan con subse-des, como es el caso de la Unidad de Cuernavaca Morelos que tiene las subse-des de Cuautla y Galeana que también ofrecen programas de formación sobre la educación de personas jóvenes y adultas. En total, la UPN tiene 216 subse-des a lo largo del territorio nacional.

¹⁰⁶ Actualmente la UPN se encuentra organizada en áreas académicas; cada una de ellas agrupa a un conjunto de cuerpos académicos, uno de los cuales es el de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, que pertenece al Área de Diversidad e Interculturalidad.

¹⁰⁷ Una visión de conjunto del trabajo que ha realizado el CAEPJA desde su creación así como sobre la orientación de la formación que desarrolla se puede consultar en Campero, 2005a.

pueden estudiar aquellos educadores interesados en alguna temática específica; de igual manera, sus materias optativas se ofrecen como cursos de actualización a población abierta. En el 2004 se atendió 80 estudiantes de Licenciatura y 19 de diplomado o cursos de actualización; el 90 % de ellos son educadores en servicio. Cabe señalar que en los últimos dos años la población atendida en diplomados y cursos de actualización ha sufrido un descenso por falta de una buena estrategia de difusión y, en cambio, ha ido en aumento el número de estudiantes que se inscribe a la licenciatura. Actualmente se está realizando la evaluación de la LICEDA para fortalecerla.

El programa más joven es la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), programa polivalente diseñado bajo el enfoque de competencias profesionales, que inició en el mes de septiembre del 2002; este programa se ofrece actualmente en modalidad escolarizada y está previsto que con base en la experiencia, más adelante, las líneas de formación específica que lo deseen lo puedan ofrecer en modalidad semiescolarizada, elaborando los materiales correspondientes; la línea de educación de personas jóvenes y adultas es una de ellas. La LIE-EPJA se imparte en 27 Unidades de la UPN que se ubican en 21 estados del país y lo cursan 1087 estudiantes.

La segunda línea de acción es la formación de formadores mediante la integración de equipos docentes en varias Unidades de la UPN para que impulsen este campo educativo en sus zonas de influencia, en particular, la formación de educadores; este trabajo que inició desde 1994 tuvo una expansión importante a partir del 2002, año en que se decidió emprender un programa más amplio de formación integrado en su primera etapa por dos diplomados interrelacionados entre sí: el de Problemáticas y Áreas de Intervención de la EPJA (Diplomado I) y el de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje con Personas Jóvenes y Adultas (Diplomado II), los cuales, en un primer momento, se orientan principalmente a los docentes de las UUPN que imparten la LIE-EPJA. Cada uno de ellos tiene una duración de 210 horas. En este proceso de formación de formadores se ha capitalizado la experiencia que tuvieron 23 UPN al impartir el SIPREA en sus zonas de influencia (véase anexo XVII).

Ambos diplomados se ofrecen en la modalidad a distancia, con apoyo de medios que incluye la asesoría mediante correo electrónico y teléfono, así como

un programa semanal de televisión para enriquecer el proceso educativo. La estrategia central de estos programas consiste en que los estudiantes forman grupos de aprendizaje en la UPN a la que están adscritos y se reúnen semanalmente para realizar las actividades grupales previstas en las Guías de Trabajo de cada uno de los cuatro seminarios que integran cada diplomado.

El Diplomado Problemáticas y Áreas de Intervención de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas se ofreció a partir de octubre del 2002. Se inscribieron 228 docentes, el 24% eran varones y el 76% mujeres, adscritas a 32 UPN en 21 estados, así como profesores y profesoras de la Escuela Nacional de Educadoras. Lo acreditaron 125 estudiantes, 34% de ellos varones y 66% mujeres. Un problema que se enfrentó en el camino fue que un buen número de participantes, por sus cargas de trabajo, no podían cursar el diplomado en su totalidad por lo que se diseñó un curso con los principales contenidos a fin de que una vez concluido su estudio pudieran continuar con el Diplomado II; así, surgió el curso de actualización Problemática de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas con una duración de 40 horas el cual fue acreditado por 43 personas, 44% varones y el 56% mujeres. Los egresados de ambos programas constituyen el 74% de los inscritos en un inicio.

Una vez evaluado y rediseñado este diplomado, en el 2006 se impartirá nuevamente, invitando también a cursarlo a personas que trabajen en este campo educativo y que cuenten con estudios de bachillerato o equivalente.

El Diplomado Procesos de Enseñanza y Aprendizaje con Personas Jóvenes y Adultas inició en el mes de noviembre del 2004; en su diseño se incorporaron diferentes aspectos identificados durante el seguimiento del Diplomado I y para su impartición se utiliza la Plataforma Blackboard; la inscripción ascendió a 229 docentes, 45% eran varones y el 55% mujeres; como puede apreciarse, se inscribieron educadores que no habían cursado los programas anteriores y se les permitió hacerlo debido a su interés por formarse. Este diplomado concluye en diciembre del presente año. Cabe señalar que en ambos diplomados se ha tenido que ampliar el tiempo de estudio por las cargas de trabajo que tienen sus participantes.

Una acción más es la integración de la Red en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (Red-EPJA) en el 2001, que es espacio de convergencia entre personas interesadas en el campo que articulan sus esfuerzos para construir e impulsar

programas y acciones de docencia, investigación y extensión, a fin de fortalecer, visualizar, resignificar y valorar socialmente este campo educativo, utilizando modalidades diversas, tanto presenciales como a través de medios impresos, audiovisuales y electrónicos, entre otros. Hasta el momento, sus participantes son educadores de las UPN y en un futuro se abrirá a población interesada en el campo. Actualmente cuenta con 145 integrantes activos.

La Red ha favorecido el intercambio de experiencias y conocimientos entre sus miembros al igual que su formación, el fortalecimiento del trabajo que realizan así como el avance en la construcción de su identidad de educadores de personas jóvenes y adultas. Lo anterior ha sido apoyado mediante la realización de cinco reuniones nacionales y con la página www.redepja.upn.mx que facilita a sus integrantes estar informados e intercambiar documentos y posturas.

Su plan de trabajo, a corto plazo, incluye fortalecer el trabajo de la Red al interior de las regiones,¹⁰⁸ publicar la memoria impresa sobre el trabajo desarrollado en el país desde su creación y avanzar en la consolidación de los programas nacionales que ofrece la UPN.

Las acciones de investigación y extensión que ha realizado el CAEPJA se mencionan en el siguiente apartado.

Visualización del campo

Concierne a la labor de muchos actores; por una parte se relaciona con los proyectos y acciones que se realizan, sean de intervención o investigación, y la difusión de las mismas mediante eventos y publicaciones; por otra, que es la más importante, se vincula con la calidad de las mismas: su relevancia para dar respuesta a las características y necesidades de los grupos y del país; sus aportaciones para avanzar hacia una mayor equidad; la eficiencia y eficacia en los servicios; los pasos que se dan en esta labor favorecen una mayor valoración de este campo educativo.

¹⁰⁸ Para organizar su trabajo, la Red-EPJA cuenta con un Consejo integrado por un consejero o consejera de cada una de las seis regiones en que divide el país la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) : noroeste, noreste, centro – occidente, metropolitana, centro-sur y sur-sureste.

Como se mencionó en el último capítulo de la sistematización, este proceso es muy complejo; en este apartado sólo daremos cuenta de algunos avances respecto a la visualización del campo con relación a proyectos significativos de investigación e intervención que se han realizado en los últimos cinco años así como eventos para darlos a conocer.

Desde su creación, el CONEVyT ha realizado diversas acciones para impulsar el campo; además de las mencionadas en el primer y cuarto capítulos del libro, ha establecido vínculos con empresas para que los trabajadores concluyan su educación básica y con SEDESOL para apoyar la educación básica. Creó el portal CONEVyT en el cual se pueden consultar sus programas así como el de otras instituciones que forman parte del Consejo y ha dado un fuerte impulso a la biblioteca digital del INEA. De igual manera, apoyó la realización de varias investigaciones relacionadas con las plazas comunitarias y con programas de educación a distancia. También organizó el Primer Concurso Nacional Proyectos de Innovación de la Práctica Educativa y Capacitación de Jóvenes y Adultos, en el que se convocó a participar a estudiantes, trabajadores del INEA, ONG y a la sociedad en general. Se presentaron ahí proyectos sobre los temas de educación a distancia, formación de educadores, formación para el trabajo, educación rural y comunitaria así como educación básica y media; como resultado de este concurso se publicó, en la biblioteca digital del CONEVyT, la memoria electrónica con todos los proyectos participantes y, posteriormente el libro *Innovación para la educación y capacitación* (CONEVyT, 2004). Paralelamente, organizó varias reuniones, en la residencia oficial del Presidente de México, para dar a conocer los avances en este campo educativo y para reconocer el trabajo realizado por instituciones, grupos e individuos.

También se ha fortalecido el trabajo interinstitucional. Por una parte, el Presidente del CONEVyT, al inicio de su gestión, convocó a diversos actores del campo, la mayoría académicos de varias universidades, muchos de ellos especialistas sobre la EPJA, para compartir ideas sobre su programa de trabajo y su visión de lo que sería el Sistema Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (SINEVYt), que no tuvo continuidad. Por otra parte, hubo iniciativas de trabajo conjunto desde diversas instituciones: la UPN convocó, junto con otras instituciones, al Encuentro Latinoamericano sobre la Formación de Educadoras y Educadores de las Personas Jóvenes y Adultas con el propósito de realizar un pro-

yecto regional de formación para los educadores de este campo educativo. Además, se creó Incidencia Civil en la Educación (ICE), que es un espacio ciudadano en el cual participan organismos civiles, universidades y centros de investigación, con los objetivos de abrir vías de interlocución con instituciones del Estado, analizar políticas educativas y definir estrategias para incidir en éstas a fin de mejorar la calidad de la educación en el país; la educación de personas jóvenes y adultas está presente en este espacio.

Desde la segunda mitad de la década pasada se realizaron varios *eventos nacionales e internacionales* sobre este campo educativo en nuestro país, los cuales se multiplicaron en los últimos cinco años. Mediante los eventos se difunden e intercambian experiencias y conocimientos, se reflexiona y plantean alternativas, se favorece la articulación entre diversos actores; todo ello permite avanzar en la organización y en la construcción de la identidad de los educadores de este campo educativo.

El CREFAL organizó reuniones con especialistas sobre diferentes temas así como actividades académicas para conmemorar su 50 aniversario y, recientemente, el Encuentro Internacional de Especialistas en Educación de Jóvenes y Adultos. La UPN realizó dos Muestras de Educación de Personas Jóvenes y Adultas y las Primeras Jornadas de Investigación sobre la educación de personas jóvenes y adultas en la Unidad Ajusco, así como varios foros y encuentros sobre este campo educativo en algunas entidades del país y cinco Reuniones Nacionales de la Red-EPJA. El INEA llevó a cabo diversos diálogos para dar a conocer resultados de investigaciones y una reunión con especialistas del país y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). También el ICE organizó cuatro encuentros regionales. Por su parte, el CONEVyT organizó la Exposición de Educación para la vida y el Trabajo y convocó junto con otras instituciones a la Conferencia Internacional Diálogo Políticas Públicas en Materia de Educación de Calidad para Jóvenes y Adultos que tuvo lugar el presente año.

Otros eventos fueron el Coloquio sobre Alfabetización que llevó a cabo la Secretaría de Desarrollo Social, el Foro Educación en Reclusorios organizado por los responsables de esta tarea en el Distrito Federal y el Encuentro de Educadores de Personas Jóvenes y Adultas convocado por la Subdirección de Educación Básica de Adultos en el Distrito Federal.

También se ha fortalecido el trabajo editorial. El CREFAL le ha dado un

fuerte impulso; en el año 2002 aparece la revista *Decisio, saberes para la acción en educación de adultos* que ya cuenta con 11 números publicados; además, el presente año inició nuevas líneas editoriales entre las que se encuentran la Colección *Cartografías*,¹⁰⁹ la serie de cuadernos de estancias de investigación y otra para publicar investigaciones realizadas para obtener posgrados; también ha mantenido la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* en una nueva época que se abre a contenidos más variados. La UPN, por su parte, publicó la Memoria del Segundo Foro Nacional sobre la EPJA titulada *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos: la educación de las personas adultas en México* (Valenzuela, 2000) así como la *Memoria del Encuentro Latinoamericano sobre la Formación de Educadoras y Educadores de las Personas Jóvenes y Adultas* (Madrigal, 2004) y el libro *El aprendizaje grupal en la formación de educadores. Una perspectiva psicosocial* (Reyna, 2004). De igual manera, integrantes del Centro de Estudios sobre Calidad de Vida (CECAVI) de la Universidad de las Américas, Puebla (UDLAP), publicaron el libro *Tecnologías de información, educación y pobreza en América Latina. Los telecentros: Conceptos, estudios y tendencias* (Salinas, 2005) y está por aparecer el artículo “Autopercepciones de madres rurales: implicaciones en el modelaje a sus hijas en edad escolar” (Salinas, 2005).

También el INEA colaboró en este esfuerzo con los cinco tomos de la *Antología Lecturas para la educación de los adultos. Aportes de fin de siglo* (Schmelkes, 2000) y el CEAAL con los textos *Sistematizando experiencias formativas de la sociedad civil en México* (CEAAL, 2003) e *Incidencia pública en las organizaciones civiles en México* (Zarco y Reygadas, 2002) así como varios números de su revista *Piragua*; además, la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* ha difundido materiales relacionados con la educación de jóvenes y adultos. Adicionalmente, Enrique Pieck publicó varios artículos sobre educación y trabajo y, Judith Kalman, sobre lengua escrita. Las referencias de estas publicaciones se encuentran en la bibliografía.

La investigación sobre este campo educativo tuvo un aumento importante

¹⁰⁹ Esta serie reunirá estudios exploratorios, ensayos, investigaciones, informes cuyos contenidos sean de carácter propositivo, aclarador, proyectivo, provocador de debates, es decir, documentos que tracen nuevos rumbos en el quehacer de la educación de personas jóvenes y adultas. La profundidad de su tratamiento será el suficiente para plantear nuevas formas de pensar que se constituyan en el referente de investigaciones y acciones de formación. Contribuirá a ampliar horizontes en materia de cooperación y en la generación de comunidades de aprendizaje.

de 1992 al 2002, que se publicó en el *Estado del conocimiento de educación de jóvenes y adultos* (Pieck, 2003);¹¹⁰ esta edición incorpora como subcampo, por primera vez, el tema de los educadores de jóvenes y adultos y su formación. En los siguientes tres años continuaron esfuerzos en este sentido, que aún son insuficientes por lo cual se requiere seguir impulsando investigaciones y sistematizaciones de experiencias para alimentar los procesos de toma de decisiones y para enriquecer los programas socioeducativos; de igual manera es importante socializar la información existente y la que se vaya generando, tanto entre los mismos investigadores como hacia los diferentes actores del campo.

Entre las investigaciones emprendidas a partir del 2002 se encuentran el Compendio de Experiencias en Educación a Distancia en México y en el Mundo realizado por CONEVyT (2003); las referentes a Plazas Comunitarias llevadas a cabo por el CECAVI de la UDLAP y por Mercedes Ruíz, durante los años 2002-2003, por encargo del INEA y del CONEVyT; otra investigación más coordinada por Bertha Salinas, de la UDLAP, sobre la demanda educativa y la contribución de la familia al aprendizaje de los hijos (CECAVI-UDLAP, 2004); también Alicia Ávila, de la UPN, desde el 2003, ha indagado en círculos de alfabetización sobre el tránsito del saber matemático informal al saber matemático convencional, además de construir y experimentar una propuesta alternativa de enseñanza de la matemática.

Por solicitud de instancias internacionales el CONEVyT, a petición de la OCDE, coordinó la investigación La educación de adultos y la educación para el trabajo: el caso de México. El CREFAL, por su parte, realizó una sobre educación de adultos indígenas en México, a cargo de Maripaz Valenzuela, por demanda del Instituto de la Educación de UNESCO (Valenzuela, 2000) y otra sobre programas de formación de educadores de personas jóvenes y adultas, coordinada por Graciela Messina, por encargo de la OREALC-UNESCO, adicionalmente, el CEAAL llevó a cabo el Seguimiento a los Acuerdos de CONFINTEA V en México (Mendoza, 2003).

¹¹⁰ En el Estado del Conocimiento se encontraron 226 investigaciones de diferentes tipos: diagnóstica 36, evaluación 31, intervención 35, sistematización 50, investigación básica 36 y ensayos fundamentados 38. Temáticamente se agruparon en alfabetización y educación básica 100; educación y trabajo 59; educación ciudadana, organización y comunidad 39; educación de adultos y familia 75 y, educadores de jóvenes y adultos 17.

De igual manera se concluyeron varias tesis doctorales: sobre aprendizajes, la de Mercedes De Agüero (2002) y la de Mercedes Ruiz (2005), y, referente a la educación básica de jóvenes y adultos, la de Gloria Hernández (2004). Entre las tesis de maestría se encuentran la de Lourdes Aravedo (2004) relativa al aprendizaje de la lengua escrita y la de Francisco Tremillo (2005) sobre el pensamiento de Paulo Freire. Relacionadas con el tema de la formación de sus educadoras y educadores, se concluyeron las tesis de doctorado de Ana María Méndez (2001), Miriam Aguilar (2003) y Roberto Baltazar (2004) así como las de maestría de Margarita Hurtado (2001) y Carmen Campero (2003); varias de estas tesis se encuentran en proceso de publicación por parte del CREFAL. También, se sistematizaron varias experiencias de formación de educadores de adultos emprendidas por la sociedad civil CEAAL (2003). Al igual que las publicaciones, las referencias de estas investigaciones se encuentran en la bibliografía.

Para seguir profundizando sobre el tema de los educadores y su formación, se han planteado nuevas líneas de investigación que surgen del Estado del Conocimiento (Pieck, 2003: 766) y de la sistematización del SIPREA, las cuales se mencionan a continuación, interrelacionándolas; algunas se refieren a los educadores del campo en general y otras a los educadores del INEA y a la acción de este Instituto.

Educadores de la educación de personas jóvenes y adultas y sus prácticas

Si es aún incipiente la información sobre quiénes son los educadores que se abocan a la educación básica de adultos se carece de datos sobre los educadores que participan en las otras áreas de intervención de instituciones públicas y privadas, organismos civiles y organizaciones sociales.

Tampoco se han abordado aspectos sobre los formadores de educadores de adultos: quiénes son, sus perfiles educativos y los medios mediante los cuales se han formado sobre el campo; las relaciones laborales y las condiciones en las que realizan su trabajo y, la experiencia previa en el campo, entre otros.¹¹¹

Al investigar sobre los educadores y los formadores de educadores, resulta

111 Para avanzar en el conocimiento de los educadores la Universidad Pedagógica Nacional está

muy significativo analizarlos, por una parte como agentes, desde los planteamientos de Giddens, ya que este marco analítico permite visualizar los recursos que aportan a su formación y a su trabajo, por sus conocimientos y experiencia previa, y, por otra parte, desde la carencia y las problemáticas que enfrentan, desde una mirada más estructural.

Otro aspecto que no se ha sondeado y se considera importante, es dar cuenta sobre la diversidad de procesos y estrategias de formación que han utilizado los educadores para adquirir conocimientos teórico-metodológicos específicos de este campo educativo, ya sea en espacios grupales o de autoformación.

Es importante también identificar el desempeño de los educadores y educadoras en su trabajo cotidiano con personas jóvenes y adultas, así como las necesidades de aprendizaje relacionadas con éste.

También se requiere realizar investigaciones en torno al vínculo institucional que tienen los educadores y a las condiciones laborales que se desprenden del mismo en virtud de la incidencia directa que tienen en la posibilidad de formarse sobre el campo, en la construcción de su identidad y en su profesionalización.

No se encontró estudio alguno, a nivel nacional, regional o estatal, que refiera cómo las instituciones abocadas a este campo responden a los requerimientos de formación de sus educadores, lo que es fundamental para conocer la situación de esta problemática.

La mayoría de la información mencionada en los párrafos anteriores debe constituir el punto de partida para el diseño y desarrollo de un programa nacional, diversificado, de formación de educadores de personas jóvenes y adultas, que es una tarea pendiente del Programa a Mediano Plazo del CONEVYT.

En la sistematización del SIPREA se analizaron algunos rasgos sociales y laborales de los técnicos docentes en vinculación con sus prácticas y sus relaciones con otros actores —destinatarios y asesores—, aspectos que requieren profundizarse en una investigación posterior, de corte más cualitativo, que considere su cultura y los significados que imprimen a su práctica educativa a fin de tener una mirada más integral de los mismos.

realizando dos investigaciones; una para caracterizar el perfil y demanda real de los participantes en los programas de formación que se imparten en la UPN Ajusto y otra sobre el perfil de los docentes que participan en la Licenciatura en Intervención Educativa, línea de formación específica en Educación de las Personas Jóvenes y Adultas que se imparte en 21 estados.

Seguimiento a corto y mediano plazo de los programas de formación

Se carece de investigaciones sobre el impacto de los procesos de formación, capacitación o adiestramiento en las prácticas de los educadores; en particular es importante realizarlas con referencia a los técnicos docentes: los aprendizajes que incorporan a su práctica y la manera en que lo hacen, así como los resultados de dichos aprendizajes en los avances de las personas jóvenes y adultas en sus procesos educativos, en su permanencia, en las relaciones que establecen; es decir, los cambios que tienen lugar en su labor educativa. En el mismo sentido, es importante indagar si la labor de los educadores y educadoras trasciende a la comunidad y en qué aspectos; finalmente, conocer si como resultado de su formación y de su acción educativa logran un mayor reconocimiento social por parte de sus grupos y de las comunidades en que realizan su práctica. Cabe señalar que ambos aspectos se relacionan con la relevancia de los procesos de formación.

De igual manera es importante profundizar en el análisis de las modificaciones y la adquisición de nuevas actitudes en los estudiantes hacia su trabajo, el grupo de aprendizaje y en ellos mismos como personas; valorar este aspecto representa algunas dificultades por el carácter subjetivo que encierra.

El seguimiento de los egresados y egresadas del SIPREA es una tarea pendiente: los que permanecen en el INEA, ¿por qué lo hacen?; los que se fueron, ¿a qué se dedican?; ambos, a varios años del proceso, ¿qué consideran que les aportó el SIPREA a nivel personal y para su trabajo educativo?

Existe una ausencia de estudios que aborden el impacto y las implicaciones que tiene el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los procesos de formación de los educadores como es el caso de los diplomados que está impartiendo el IPN y la UPN a fin de hacer una valoración de los alcances, límites e implicaciones del uso de las mismas debido al mito que plantea que la educación a distancia, apoyada en las TIC, es la solución a los problemas educativos porque favorece la cobertura, la calidad y la eficiencia; además, el seguimiento de los procesos permite realizar las adecuaciones pertinentes para mejorarlos.

Aspectos internos de los procesos de formación

Una línea de investigación a desarrollar es cómo surgen las expectativas, sus bases, el papel que juegan los procesos educativos y los nuevos conocimientos en la generación de nuevas expectativas o la modificación de éstas.

La visión que tienen los educadores respecto a las fuentes de aprendizaje —experiencia, el intercambio con otros, los textos impresos, la recuperación y reflexión de su práctica, entre otros— y la manera en que se aprende constituyen aspectos interesantes a indagar.

En sentido más amplio, es importante conocer las diversas concreciones de la capacitación que ofrece el INEA a sus técnicos docentes y asesores, para identificar los factores que entran en juego relacionados con el perfil educativo del educador que lo imparte, su experiencia en la educación de personas jóvenes y adultas y en el INEA, su interés por el campo, entre otros. También, conocer los problemas que se presentan durante las capacitaciones y, en particular, cuando se orientan a los asesores, valorar la participación, asistencia e interés en los vínculos laborales que tienen con el INEA.

Debido al auge del enfoque de las competencias laborales, principalmente en el sector público y privado, se requiere analizar las implicaciones del mismo, tanto en los procesos de capacitación de educadores de adultos en sus diferentes figuras, como posteriormente, en el desarrollo de sus prácticas.

Aspectos puntuales del INEA

En virtud de que hace cinco años se introdujo el MEVyT y el INEA ha realizado un esfuerzo por capacitar a técnicos docentes y asesores sobre el mismo, es importante valorar el impacto del INEA una vez introducido este modelo, por una parte, respecto al número de personas que se han incorporado, avances en sus estudios y conclusión de las etapas de educación básica y, por otra, respecto a la opinión de los participantes sobre la relevancia de esta propuesta, es decir, si da respuesta a sus intereses y necesidades.

Por otra parte, es imprescindible analizar los efectos de las TIC en el trabajo cotidiano que realizan los técnicos docentes y los asesores, en el marco del pro-

yecto de plazas comunitarias; en particular, respecto a los cursos de oficios y el MEVyT en línea. En el mismo sentido, investigar los alcances y límites del uso de las TIC en las acciones educativas con relación al número de personas atendidas y permanencia de las mismas en los procesos de formación; la relevancia de los aprendizajes construidos, metas alcanzadas, entre otros.

De igual manera, se requiere realizar la sistematización del Programa de Formación a Distancia que tiene seis años de existencia y es de autoformación, a fin de conocer sus alcances y límites con relación a la articulación de los temas, la concreción de la metodología propuesta, la participación real del personal del INEA y los resultados del proceso de formación.

Campo de la educación de personas jóvenes y adultas y el INEA en su conjunto

Es una tarea pendiente realizar el análisis comparativo y profundo, de las políticas de la educación de personas jóvenes y adultas en el sexenio 1995-2000 respecto al 2001-2006.

La racionalidad instrumental¹¹² impera en muchas instituciones del campo, en particular en el INEA, por lo que es fundamental investigar sus efectos en los actores involucrados.

Respecto a las personas jóvenes y adultas: los aprendizajes significativos y reales que construyen; la presión por presentar exámenes; su motivación; las maneras en que viven su proceso educativo y expectativas hacia el mismo, así como los vínculos que establecen con sus asesores, entre otros. Al abordar los puntos mencionados, se recomienda desagregar la información con base a los indicadores de edad, género, medio en el que se desenvuelven, ocupación y etnia, para poder contar con información de grupos específicos.

Sobre los asesores y técnicos docentes: la manera en que realizan su trabajo de educadores y la forma cómo les gustaría hacerlo, al igual que los efectos de la presión por el cumplimiento de metas.

¹¹² Esta consiste en que los medios se priorizan sobre los fines; para el caso que nos ocupa se manifiesta en que la valoración de los resultados es a partir de metas numéricas —certificados, exámenes presentados, entre otros— y pasa a un segundo lugar el logro de aprendizajes significativos y reales en los participantes que son los objetivos últimos de las instituciones.

La valoración que tienen los certificados del INEA por parte de las instituciones laborales, los estudiantes y sus familiares, las personas de sectores populares y la población en general.

También es clave indagar la acción del SNTEA a partir de la incorporación de los técnicos docentes al mismo: papel que ha jugado en la vida del Instituto y con relación a sus agremiados, acciones que ha impulsado hacia la profesionalización, entre otras. De igual manera, conocer y comparar el trabajo que está realizando el Comité Delegacional del Distrito Federal, integrado en su mayoría por técnicos docentes, con el de alguna otra entidad federativa.

El seguimiento de las propuestas ganadoras del Primer Concurso Nacional Proyectos de Innovación de la Práctica Educativa y Capacitación de Jóvenes y Adultos, organizado por el CONEVYT, a fin de valorar sus avances y su impacto en otras experiencias del campo, es otro tema pendiente de estudiar.

Otro nicho de investigación es la sistematización de experiencias relevantes relacionadas, por una parte, con diversas áreas de estudio como son: matemáticas, ciencias sociales y naturales, expresión oral y escrita y, por otra, con temáticas que se desprenden de la vida cotidiana de las personas: participación ciudadana, salud, sexualidad, entre otras, a fin de que sirvan para el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje de las mismas que consideren las características del aprendizaje del adulto y sus necesidades personales y sociales, en el marco de una visión amplia de este campo educativo.

Finalmente, como se mencionó en la introducción, al realizar la sistematización interesaba incluir la perspectiva de género en el análisis de algunos rasgos de los educadores con relación al proceso de formación. Por lo mismo, se desagregaron las respuestas de los participantes por género, de lo que dan cuenta la mayoría de los cuadros y gráficas. Si bien la diferencia de los porcentajes entre ambos resultaron interesantes para varios indicadores, la mayoría no fueron significativas estadísticamente; sin embargo, plantean resultados interesantes y pistas para seguir indagando.

La investigación hace evidentes inequidades y diferencias de género. Respecto a las primeras, se muestra cómo empieza a disminuir la inequidad en el acceso de las mujeres a la educación pero permanece en cuanto al camino para obtener mejores puestos: los hombres ocupaban puestos de mayor jerarquía aún cuando tenían menos antecedentes para los mismos, lo cual se aclaró en el hecho de que

más hombres fueron directamente técnicos docentes en el INEA. De ahí la importancia de seguir analizando inequidades de género en el terreno laboral: sus trayectorias ocupacionales al interior del INEA, sueldos, cargas de trabajo, disponibilidad hacia la realización de sus funciones, reconocimiento de su labor, entre otras.

En relación con la línea anterior, resulta relevante investigar el interés de las mujeres por seguirse superando académicamente con relación a las dificultades que encuentran para su desenvolvimiento profesional.

En otro aspecto, las mujeres mostraron preferencia por carreras vinculadas con el servicio y otorgaron mayor importancia a los aspectos relacionados con las relaciones que construían con los diferentes actores del proceso, tanto las personas jóvenes y adultas como los asesores; esta situación plantea el interés de profundizar sobre los procesos mediante los cuales se construyen estos rasgos en las mujeres desde su infancia, es decir, en sus procesos de socialización, así como las situaciones y las maneras mediante las cuales se van reforzando. Paralelamente se indagaría la socialización de los varones.

Otra línea de investigación, que resulta compleja y de interés, concierne a si existen diferencias en las características del pensamiento de los hombres y de las mujeres y las causas de éstas; tal pareciera que a los hombres se les facilita más un pensamiento abstracto y a las mujeres uno práctico permeado por la afectividad, situación que se ubica en personas que han alcanzado estudios superiores, parciales o completos, y de zonas urbanas.

A partir de una mirada de conjunto de la información, se aprecia que se presentaron mayores diferencias entre los hombres y las mujeres con referencia a sus rasgos sociales (*cf.* Capítulo 2) y fueron más semejantes las tendencias de respuesta a las preguntas vinculadas con la manera de percibir el proceso de formación del SIPREA y sus aportaciones; esta situación puede deberse a que las preguntas sobre el proceso de formación se relacionan más con percepciones que con hechos, lo cual implica un mayor rigor para abordar esta temática en las diferentes fases metodológicas, iniciando por la elaboración de los instrumentos; otra posibilidad es que las diferencias en realidad sean menores.

Consideraciones finales

La realidad puede transformarse paulatinamente por la suma de las acciones que realizan los diversos actores involucrados, como individuos y grupos, desde sus lugares particulares de inserción social. Esta situación se constata en lo acontecido en los últimos cinco años con relación a la profesionalización de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en el INEA y en la UPN, en particular su formación, así como a la visualización de este campo educativo en el país.

En el INEA, se presentan avances importantes en la capacitación que se brinda al personal que realiza acciones educativas, en particular a los técnicos docentes, resultado de la labor de diversos grupos de actores. Uno de ellos, son las especialistas comprometidas, adscritas a la actual Dirección Académica, que diseñó e impulsó el MEVyT al igual que cursos de capacitación, para favorecer que este modelo educativo se impartiera cuidando que los procesos educativos fueran de calidad. Por su parte, las autoridades del Instituto estaban interesadas en que este programa tuviera buenos resultados en su implementación por ser su proyecto principal y brindaron más apoyo a la capacitación del personal de campo, en los primeros años del presente milenio. De igual manera, en los últimos tres años, el equipo responsable de la formación del INEA a nivel nacional, ha emprendido acciones tendientes a la construcción de un programa de profesionalización para los técnicos docentes. Paralelamente, el SNTEA conjuntamente con los técnicos docentes realiza diversas gestiones para incorporar a éstos últimos al Sindicato, el cual empieza a ocuparse de la profesionalización de ellos y ellas, estableciendo vínculos con las partes del INEA involucradas con esta tarea y con la UPN.

Desde otra mirada, se identificaron algunas coincidencias entre las acciones de capacitación y formación que el INEA ha impulsado en los últimos años y los resultados de la sistematización del SIPREA, los cuales fueron socializados con los actores de la experiencia, entre ellos los técnicos docentes que lo estudiaron y personal del INEA vinculado con la formación; dicha socialización se realizó mediante dos vías: la distribución de ejemplares de la sistematización a los últimos y dos sesiones en las cuales se presentaron y discutieron los resultados de la misma, una en INEA y otra en la UPN. Esto muestra la importancia de la investigación y de la difusión de la misma. Las coincidencias se relacionan con algunas

de las sugerencias que se hicieron al Instituto para avanzar en la formación de sus educadores y son las siguientes:

- Se constatan los beneficios que representa para el INEA seguir formando a los técnicos docentes, ya que la mayoría de los egresados del SIPREA continúan trabajando en el Instituto.
- Los eventos de capacitación, en particular los relacionados con el MEVyT, ponen mayor énfasis en los aspectos académicos, a fin de fortalecerlo.
- En los inicios de la impartición del curso Implantación del MEVyT y en el curso La Capacitación: Herramienta del Cambio que realizó la Delegación del Estado de México, se supera la concepción instrumental, en cuanto contenidos y metodología; se desconoce la manera concreta en que se desarrollan los otros cursos. Además, esos eventos de formación, al igual que los congresos, significan beneficios adicionales ya que al realizarse fuera del espacio laboral cotidiano de los educadores, les permite concentrarse en esa actividad e, indirectamente, sus participantes lo viven como un reconocimiento de las autoridades al trabajo que realizan.
- En general, se ha ampliado considerablemente el número de horas de las capacitaciones, aunque permanecen cursos de 10 horas o menos.
- Se desarrollan eventos de formación más amplios para sujetos específicos, como es el caso de los tres diplomados que se realizaron en vinculación con instituciones de educación superior.
- El programa orientado a la profesionalización del personal de INEA ha retomado en su diseño algunos aspectos del proceso seguido durante el SIPREA: la realización de un diagnóstico de necesidades y la participación de actores del campo en el diseño de las propuestas, y algunas propuestas de capacitación más específicas de acuerdo con la tarea de sujetos identificados y otras más integrales y formativas.

Si bien, la capacitación en el INEA ha tenido avances importantes en cuanto priorizar los aspectos académicos sobre los operativos, la duración de los programas y un mayor número de actores que se suman a impulsar esta tarea, en el Instituto siguen existiendo situaciones estructurales que dificultan avanzar aún más: sus educadores de campo, en particular, los técnicos docentes y asesores tienen poca

formación específica sobre la educación de personas jóvenes y adultas, a lo que se añaden las condiciones de trabajo de los asesores, y, principalmente, la prioridad que se otorga al cumplimiento de las metas por lo que se enfatizan los aspectos operativos, entre otros.

Todas esas situaciones, ponen en evidencia la necesidad de seguir emprendiendo líneas de acción en la gestión del INEA para balancear la racionalidad instrumental que prevalece en la vida del Instituto con el logro de sus objetivos últimos que son los aprendizajes reales y significativos en las personas jóvenes y adultas a fin de coadyuvar a su desarrollo y al del país.

Por otra parte, la Universidad Pedagógica Nacional, además del trabajo que realiza en la zona metropolitana, expande en 21 estados del país sus programas de formación de educadores de personas jóvenes y adultas, en los últimos cuatro años. En un contexto, marcado por la necesidad de reorientar la oferta de la UPN a lo largo del territorio nacional, se articula el esfuerzo de varios actores: un equipo del CAEPJA que tenía experiencia de trabajo con varias UUPN y, además, interés en apoyarlas y en fortalecer este campo educativo a nivel nacional; varios docentes de las UPN con experiencia previa y otros interesados en formarse para impulsarlo; Autoridades de la Universidad interesadas en fortalecer la UPN en todo el país y, como parte de este esfuerzo, la formación de educadores de personas jóvenes y adultas.

Como resultado de esta labor se logran avances importantes con relación a: la integración de equipos docentes en las Unidades de la UPN para impulsar la formación de educadores y educadoras de este campo educativo, quienes han iniciado un proceso de formación sobre el mismo y se están vinculando con las instituciones que trabajan la educación de personas jóvenes y adultas en sus entidades; el aumento del número de educadores y educadoras que cuentan con formación específica sobre este campo educativo, los cuales han desarrollado proyectos y acciones socioeducativas de investigación o intervención, con un enfoque más integral, para mejorar su práctica; la construcción en los participantes de su identidad de educadores de personas jóvenes y adultos a partir de su formación y de su articulación entre ellos y con otros educadores del campo; el desarrollo de programas formativos flexibles que se ofrecen en diversas modalidades, así como la realización de proyectos con otras instituciones.

De igual manera, la articulación del trabajo de varias instituciones públicas, privadas, organizaciones civiles y universidades, principalmente de México y algunas internacionales, en torno a proyectos educativos, de formación de educadores, de investigación y de difusión, ha propiciado el trabajo compartido y el fortalecimiento mutuo, a la vez que una mayor visualización del campo e impacto sobre el mismo.

Las líneas de investigación que se derivan del Estado de Conocimiento (2003) sobre los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas y su formación, así como de la sistematización del SIPREA conciernen a problemáticas y tareas pendientes sobre las cuales se requiere profundizar para acumular información que favorezca avanzar en este campo educativo. Éstas se relacionan con: la necesidad de contar con más conocimientos sobre los perfiles de los educadores y el trabajo que realizan como insumo para desarrollar un programa amplio e integral de formación; el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación de educadores y en sus prácticas, así como las implicaciones de su uso en ambas situaciones; el seguimiento de los procesos de formación y capacitación para valorar el impacto de los mismos en la labor de los educadores y, los efectos de la racionalidad instrumental en el INEA con relación al trabajo que realiza este Instituto.

Finalmente, se puede decir que en este sexenio se han dado pasos importantes para avanzar en la educación de personas jóvenes y adultas, pero aún nos falta camino por recorrer. Constituyen visos de esperanza el entretejimiento de la labor de múltiples actores, tanto al interior de las instituciones como entre actores de varias de éstas dando como resultado el fortalecimiento del trabajo institucional e interinstitucional.

En particular, respecto al INEA, los avances en la importancia que se otorga a la capacitación y formación de los educadores y educadoras, así como la posibilidad de que ésta siga adquiriendo mayor presencia en la vida institucional del INEA y logre cristalizarse un programa de profesionalización en el sentido que lo quieren orientar varios de los integrantes del Instituto, es decir balanceando una formación integral y a profundidad con otra para dar respuesta a necesidades específicas de las tareas que realiza su personal.

De igual manera la integración de las y los técnicos docentes al SNTEA y, por lo mismo, su presencia en los diferentes niveles de organización del mismo, pue-

de redundar en que la acción del SNTEA también se oriente a avanzar hacia una mayor presencia de los componentes educativos en los trabajos del INEA, ya que los técnicos docentes están vinculados con la realidad de los procesos educativos y cuentan con más formación específica sobre la educación de personas jóvenes y adultas.

En la UPN, la formación de equipos docentes en varias de sus unidades que se avocan a la educación de personas jóvenes y adultas, en particular, a la formación de sus educadores y educadoras, los cuales se encuentran en proceso de consolidación y, además, este trabajo puede extenderse a otras entidades que aún no cuentan con estos equipos.

La acción comprometida, profesional y articulada de educadores y educadoras, grupos, e instituciones de diversa índole vinculados con este campo educativo nos permitirá seguir construyendo el sueño de una educación de personas jóvenes y adultas significativa para los grupos y que a la vez coadyuve al desarrollo de nuestro país, basado en los principios de respeto a la dignidad humana y justicia social.

ANEXOS

ANEXO I

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE BALANCE INTERMEDIO DE CONFINTEA V

Tema 2: Mejoramiento de las condiciones y la calidad en la Educación de Adultos: formación de educadores y calidad en los programas de este campo educativo.

Introducción

La visión amplia de la educación de adultos adoptada en la Declaración de Hamburgo significa que el concepto de “educador y educadora de adultos” es también extenso, pues abarca a todos aquellos facilitadores del aprendizaje de adultos sin importar el sector de especialización o la base organizacional a la que pertenezcan. Así, son considerados desde promotores sociales y de salud, extensionistas, líderes comunitarios, educadores populares, así como los alfabetizadores y los profesores de adultos de tiempo completo.

La implementación exitosa de políticas educativas para adultos y programas perfilados por CONFINTEA V depende en gran medida del grado de especialización y conocimiento sobre el campo, de la habilidad, la sensibilidad y del compromiso social de los educadores de adultos. El papel del educador de adultos es múltiple y cambiante y la calidad de los programas de educación de adultos estriba en la disponibilidad de personal competente para desarrollar, organizar, promover, enseñar y evaluar propuestas de aprendizaje para adultos. En este sentido, la formación inicial y continua de educadores y educadoras de adultos se considera crucial, a pesar del estereotipo que la señala como una práctica

educativa fácil. Aún con todo lo anterior, este tema recibió poca atención en la Agenda para el Futuro de CONFINTEA V.

Avances desde 1997

Desde Hamburgo la necesidad de dar mayor importancia a la formación y a las condiciones de vida y laborales de los educadores de adultos ha ido adquiriendo mayor presencia. Al respecto, UNESCO, así como otros organismos regionales e internacionales han jugado un papel importante. Si se considera el número de políticas nacionales, proyectos regionales e internacionales y reuniones implementadas y llevadas a cabo desde 1997, puede ilustrarse dicho incremento. Por ejemplo:

- El Plan Nacional de Educación de Brasil (2002) y la Política Nacional de Namibia sobre Educación de Adultos (2003) dan importancia a la formación de educadores de adultos.
- El Proyecto “ Learning for Sharing” Aprendizaje para Compartir de la región nórdica-báltica ha implementado cursos para profesionalizar a los educadores de adultos en tres países.
- El proyecto regional titulado Perspectivas Africanas en Educación de Adultos está desarrollando una colección de libros de texto para apoyar los programas de formación de los educadores de adultos en África.
- La Universidad de Sudáfrica está capacitando a un amplio número de educadores de enseñanza básica mediante la educación abierta y a distancia, y un proyecto internacional se concluyó en el año 2003, el cual se centra en el potencial del sistema de enseñanza abierta y a distancia para la formación de las y los educadores de este campo educativo.
- Una reunión regional que se realizó en México, en abril 2003, condujo a un estudio regional sobre la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas en América Latina y planteó el propósito de realizar un proyecto regional de formación para los educadores de este campo educativo.

No obstante, desde una perspectiva internacional se observa que a pesar de que este tema se incluye en muchas agendas nacionales y regionales, es insuficiente la prioridad que se le otorga, e inclusive aun existiendo políticas públicas al respecto, éstas no son siempre implementadas. Hay una enorme carencia de oportunidades de formación. De la misma manera, hay problemas serios relacionados con la concepción y con la calidad en muchos de los programas que están siendo ofertados. La naturaleza de la capacitación es frecuentemente concebida de manera reducida, en términos instrumentales para una clientela limitada. Se requiere de una concepción amplia del educador de adultos, asociada a un enfoque de la capacitación que involucra tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades como las características y el papel socio-político del educador de adultos. (Para esta concepción, la palabra española y francesa de “formación” es más exacta que la palabra inglesa “training” que refiere a “entrenamiento”).

Recomendaciones

1. La formación de educadores y educadoras de adultos deberá ser diversa en su naturaleza para dar respuesta a la variedad de necesidades formativas, y además, sistematizada para proveer de oportunidades para la preparación y certificación, así como el acceso a la educación continua. Las experiencias y aprendizajes previos deben ser reconocidos para propósitos de certificación. En cada contexto nacional existe la necesidad de definir con claridad las responsabilidades que sobre este tema conciernen a los gobiernos, a las organizaciones de la sociedad civil, a las instituciones formadoras, así como otras instancias involucradas. Las instituciones de educación superior tienen una responsabilidad especial para el desarrollo de la educación de adultos como un campo de estudio y práctica en todos los niveles y funciones, desde la docencia, la investigación, la consultoría, hasta los servicios comunitarios. Es recomendable que cada Comisión Nacional para la UNESCO convoque a reuniones con las instancias involucradas, para el año 2004, a fin de elaborar un pronunciamiento sobre la formación de los educadores de adultos.

2. Existe la necesidad de transformar los programas de formación de educadores de adultos de tal manera que sean participativos, integrales y promuevan la

práctica reflexiva y una identidad común. También deben preparar a los educadores para trabajar con personas adultas que tengan necesidades especiales de aprendizaje. Las organizaciones de educación de adultos deben compartir sus prácticas exitosas y su experiencia en el desarrollo de programas de formación. En particular, se debe desarrollar el potencial de la educación abierta y a distancia así como el de las Tecnologías de la Comunicación y de la Información (TIC's). Se recomienda que Las Oficinas Regionales de UNESCO (en cooperación con socios relevantes) organicen reuniones subregionales sobre las mejores prácticas y promuevan visitas de estudio y trabajo centradas en la transformación de los enfoques de formación de educadores, dando prioridad a los intercambios sur-sur.

3. Los educadores de adultos deben tener el mismo estatus que los educadores de otros niveles educativos incluyendo salarios apropiados, condiciones de vida y de trabajo, así como oportunidades para su educación continua. Por lo mismo, es importante que los gobiernos adopten políticas adecuadas, y que los mismos educadores sean pro-activos en el diseño de dichas políticas y en la promoción de sus intereses profesionales. Esto requiere del desarrollo de asociaciones nacionales sólidas de educadores de adultos. Se recomienda que las organizaciones regionales del Consejo Internacional para la Educación de Adultos otorguen prioridad a este tema, a partir de ahora y hasta el año 2009.

4. En la mayoría de los países hay una carencia de información sobre la situación de los educadores de adultos respecto a: diferentes tipos de educadores, número, perfiles e identidad; condiciones de trabajo y de vida; necesidades de formación y opciones para acceder a ésta, así como otra información básica. Se recomienda que cada oficina regional de la UNESCO (en cooperación con socios regionales) comisionen la realización de un estudio regional sobre la situación de las y los educadores de adultos que deberá concluirse para el año 2007. Una síntesis comparativa de los resultados de estos estudios se discutirá en la reunión temática pre-CONFINTEA VI, que será organizada por el Instituto de Educación de UNESCO (UIE) en el año 2008.

5. Para argumentar con mayor fuerza la necesidad de que se inviertan más recursos en la formación de educadores de adultos, es necesario realizar investigaciones y evaluaciones para analizar la efectividad de los programas de formación en el desarrollo de la competencia en los educadores de adultos y en el

mejoramiento de la calidad en los programas de aprendizaje de adultos. Se recomienda que el Instituto de Educación de UNESCO promueva un estudio multinacional cuyos resultados serán presentados en la reunión temática pre-CONFINTEA VI en 2008.

6. Las actividades mencionadas anteriormente explican la importancia de incrementar la cooperación internacional y el trabajo en redes. Se recomienda que el trabajo en redes impulsado por el Consejo Internacional de Educación de Adultos sea fortalecido mediante la cooperación del Instituto de Educación de la UNESCO y de las Oficinas Regionales de la UNESCO.

UNESCO. Relatoría de la Mesa de trabajo del Tema 2: Mejoramiento de las condiciones y la calidad en la Educación de Adultos: formación de educadores y calidad en los programas de este campo educativo. Conferencia Internacional de Balance Intermedio de CONFINTEA V. Tailandia Bangkok, del 6 al 11 de septiembre del 2003.

ANEXO II

UPN

NUM. _____
INEA

DIPLOMADO

“SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS CON ADULTOS”

Documento N° 1

CUESTIONARIO DE INGRESO

1. DATOS GENERALES

Nombre:

Edad:

SEXO	()	Femenino	Estado civil	Soltero	()
		Masculino		Casado (a)	()
				Unión Libre	()
				Divorciado(a)	()
				Viudo(a)	()

Fecha y lugar de nacimiento:

Año en que emigró al estado en el que trabaja actualmente (en caso de haber nacido en algún otro estado de la República Mexicana):

Escolaridad:

a) Del Padre:

b) De la Madre:

Domicilio particular:

Calle:

Colonia:

Municipio o Delegación

Entidad Federativa:

Teléfono (s):

Fax:

No.

C.P.

2. ESCOLARIDAD:

	Institución	Período
Secundaria ()		
Pública () Privada ()		
Bachillerato ()		
Pública () Privada ()		
Normal Básica(Plan de 4 años) ()		
Pública () Privada ()		
Licenciatura:En institución ()		
Pública () Privada ()		

Estudios Incompletos (No. de semestres cursados)_____ ()

Pasante ()

Titulado ()

Nombre de la Licenciatura

Institución

Periodo

Especialización:

En Institución ()

Pública () Privada ()

Estudios

incompletos ()

(No. de materias cursadas): ()

Pasante ()

Diploma ()

Nombre de la Especialización

Institución

Periodo

Maestría:

En institución () ()

Pública () Privada ()

Estudios incompletos:

No. de materias cursadas): _____

Pasante ()

Titulado ()

Nombre de la Maestría

Institución

Periodo

Otros estudios ()¿Cuáles?

3. EXPERIENCIA LABORAL

3.1 ¿En qué fecha tuvo su primer trabajo en la educación de personas jóvenes y adultas? ¿En qué institución u organización? ¿Qué funciones desempeñó?

Fecha Institución organización

Funciones

3.2 ¿Cuánto tiempo tiene de haberse incorporado al INEA?

3.3 Delegación del INEA en donde labora.

3.4 Coordinación de Zona donde está adscrito(a)

- 3.5 Microregión en la que se ubica:
 3.6 Domicilio del lugar en donde labora:

Calle:	No.
Colonia:	C.P.
Municipio o Delegación:	
Entidad Federativa:	
Teléfono(s):	
Fax:	

3.7 ¿Qué cargo tiene en el INEA?

3.8 ¿Qué funciones desempeña actualmente?

3.9 ¿Qué experiencia tiene en el Campo de la educación de personas jóvenes y adultas? ¿En qué instituciones? ¿Qué funciones ha desempeñado? ¿Durante cuánto tiempo?

Institución u Organización	Funciones	Tiempo
----------------------------	-----------	--------

3.10 ¿Cuál es su percepción de la situación actual del campo de la educación de personas jóvenes y adultas? (principales problemas, avances, etcétera).

3.11 ¿Cómo se enteró del Diplomado “Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos” (SIPREA)?

3.12 ¿Por qué se interesó en cursar el Diplomado SIPREA?

3.13 ¿Cuáles son sus expectativas en relación con el Diplomado SIPREA?

3.14 ¿Qué cursos ha tomado en relación con el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas?

3.15 ¿Cuándo fue la última vez que asistió a un curso relacionado con el campo

de la educación de personas jóvenes y adultas? ¿Cuál fue el tema del curso?

3.16 ¿Cuáles son las principales dificultades a las que se enfrenta en su trabajo cotidiano?

3.17 ¿Qué es lo que más le gusta del trabajo que realiza actualmente?

3.18 ¿Cuáles considera que son sus principales necesidades de formación para poder realizar mejor su trabajo?

3.19 ¿Le interesaría, además del Diplomado SIPREA, asistir a algún otro tipo de formación? (Marque con una «X» las opciones que le interesa).

Especifique el tema de su interés

Curso de Actualización ()

Diplomado ()

Especialización ()

3.20 OBSERVACIONES

(Favor de anotar sus observaciones, sugerencias, opiniones, propuestas, etc. con el propósito de que el Diplomado SIPREA le sea de mayor interés y utilidad).

Gracias por su colaboración

México, D.F., a de de 2005.

ANEXO III

NÚM. _____

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROGRAMA DE IMPULSO Y DESARROLLO
DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

DIPLOMADO; “SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS CON ADULTOS”

1ª Generación

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS MÓDULOS

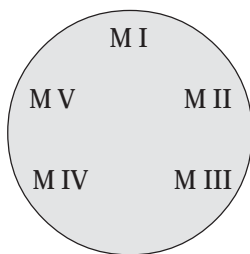
Este cuestionario tiene como propósito recabar información acerca del diplomado, desde el punto de vista de las y los estudiantes, para mejorarlo. Tu opinión es importante para nosotros por lo que solicitamos que te expreses con libertad y sinceridad.

Instrucciones: Marca con una “x” el paréntesis que consideres hace referencia a tu opinión a cerca del tema a tratar; así mismo, en los espacios en blanco escribe tu punto de vista procurando ser breve y concreto.

OPERATIVIDAD DEL DIPLOMADO

	Sí	Poco/ A veces	No
1. ¿ El día y el horario para asistir a clases te parecen adecuados?	()	()	()

2. ¿Te pareció pertinente que un solo docente trabajara toda la unidad? () () ()
3. ¿Los materiales de lectura te parecieron adecuados en cuanto a su extensión (número de páginas) ? () () ()
4. Y en cuanto a la cantidad de lecturas ¿te parecieron suficientes? () () ()
5. ¿En cuanto a su pertinencia (se relacionaban con los temas que se veían en clases? () () ()
6. ¿ y en relación con la claridad (lenguaje accesible, textos de fácil comprensión) ? () () ()
7. ¿ Consideras que hubo vinculación entre los diferentes módulos? () () ()
8. Representa gráficamente (con flechas →) la vinculación entre los diferentes módulos.



Módulo I. Evaluación y sistematización de las prácticas educativas con adultos.

Módulo II. Vinculación de las necesidades educativas de los adultos con su aprendizaje.

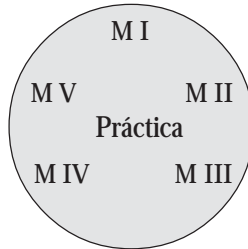
Módulo III. La educación de adultos en y para la comunidad.

Módulo IV. Los procesos de formación para asesores y el papel del técnico docente.

Módulo V. Los intereses del adulto en los proyectos educativos regionales.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA

- | | Sí | Poco/
A veces | No |
|---|-----|------------------|-----|
| 9. Los contenidos de los módulos te han dado elementos para tener una mayor comprensión del campo de la educación de adultos? | () | () | () |
| 10. ¿ Los contenidos de los módulos tienen relación con tu actividad cotidiana? | () | () | () |
| 11. La forma de trabajo de los diferentes módulos ¿Te han ayudado para sistematizar tu práctica educativa con las personas adultas? | () | () | () |
| 12. La forma de trabajo de los diferentes docentes ¿Te permitió enriquecer y aportar cosas diferentes para tu práctica educativa? | () | () | () |
| 13. En caso afirmativo, anota los aspectos que has recuperado. | | | |
| 14. Representa gráficamente (con flechas →) la vinculación de los diferentes módulos con tu práctica educativa. | | | |



Módulo I. Evaluación y sistematización de las prácticas educativas con adultos.

Módulo II. Vinculación de las necesidades educativas de los adultos con su aprendizaje.

La práctica Educativa

Módulo III. La educación de adultos en y para la comunidad.

Módulo IV. Los procesos de formación para asesores y el papel del técnico docente.

Módulo V. Los intereses del adulto en los proyectos educativos regionales

- | | Sí | Poco/A veces | No |
|---|-----|--------------|-----|
| 15. La sistematización de tu práctica ¿Te ha servido para reflexionar sobre la misma? | () | () | () |
| 16. ¿Consideras que lo que has aprendido durante el diplomado te ha sido útil a ti como educador/educadora de personas adultas? | () | () | () |
| 17. Menciona aquellos aprendizajes que te han sido de mayor utilidad en tu práctica educativa: | | | |
| 18. ¿Eliminarías algún (os) contenidos del diplomado? | () | () | () |
| 19. En caso afirmativo, menciona cuáles eliminarías: | | | |

III. EL PROYECTO SOCIOEDUCATIVO

- | | Sí | Poco/
A veces | No |
|---|-----|------------------|-----|
| 20. ¿Crees que el producto final de este diplomado deba ser un proyecto socioeducativo? | () | () | () |
| 21. Explica ¿por qué? | | | |
| 22. El proceso seguido para la elaboración de dicho proyecto te pareció adecuado: | () | () | () |
| 23. Explica ¿por qué? | | | |
| 24. Menciona los productos, actividades y/o | | | |

- lecturas que consideras apoyaron más la elaboración del proyecto socioeducativo
25. ¿ Consideras que las asesorías para el proyecto socioeducativo se iniciaron en el momento oportuno? () () ()
26. ¿Por qué?
27. ¿Las asesorías te apoyaron en la elaboración del proyecto? () () ()
28. ¿Por qué?
29. ¿Consideras que tu proyecto quedó bien elaborado?
30. ¿Por qué? () () ()
31. ¿Consideras que para la próxima generación del SIPREA, se tendría que modificar algunos aspectos del proyecto socioeducativo?

En caso afirmativo menciona tus sugerencias en relación a los siguientes aspectos

32. Sobre el proceso de elaboración del proyecto
33. Sobre las actividades
34. Sobre los productos parciales
35. En relación con las asesorías

IV. EL PROCESO DE APRENDIZAJE

- | | Sí | Poco/
A veces | No |
|---|-----|------------------|-----|
| 36. ¿Consideras que se constituyó un grupo de aprendizaje? | () | () | () |
| 37. ¿Te ha servido de algo participar en este grupo de aprendizaje? | () | () | () |

38. ¿Qué te aportó el haber trabajado grupalmente durante el diplomado?
39. ¿Cuáles han sido algunos de los aspectos más significativos de este proceso de formación?
40. Cuales fueron algunas de las causas que limitaron tu adecuado desarrollo como estudiante?
41. ¿Se cumplieron las expectativas que tenías al iniciar el Diplomado? () () ()
42. ¿Cuáles sí? ¿Cuáles no?
43. De los compromisos que asumieron como grupo al inicio del Diplomado, menciona cuáles cumpliste y cuáles no: ¿Cuáles sí? ¿Cuáles no?
44. El objetivo general del Diplomado es el siguiente

Mejorar en los distintos ámbitos de acción del instituto, la calidad de los servicios educativos, a través de:

- * Analizar los factores que inciden en la operación de la Educación para adultos.
- * Implementar proyectos de acción comunitaria que permitan diversificar la atención educativa, a partir de las necesidades de aprendizaje de los grupos sociales vulnerables.
- * Impulsar los procesos de formación, actualización pedagógica y desarrollo profesional de los asesores.

Consideras que el objetivo se logró ¿Por qué?

45. Menciona algo significativo que te haya aportado el diplomado a nivel personal

V. DESARROLLA LOS SIGUIENTES TEMAS

46. ¿Qué es la educación de adultos?
47. ¿Cuáles son los principales factores que influyen en la educación de adultos?
48. ¿Qué podrías hacer para mejorar la calidad de las acciones educativas que realizas?

49. ¿Qué le sugerirías a las autoridades del INEA, para mejorar la calidad de los servicios educativos que ofrece?

VI. OBSERVACIONES, CRÍTICAS, PROPUESTAS, SUGERENCIAS, ETC. PARA MEJORAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN ESTE DIPLOMADO

Nombre:

ANEXO IV

NÚM. _____

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA DE IMPULSO Y DESARROLLO
DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

DIPLOMADO: “SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS CON ADULTOS”
2a Generación

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN ETAPA DE SEGUIMIENTO

Este cuestionario tiene como propósito recabar información acerca de la etapa de seguimiento del Diplomado, desde el punto de vista de las y los estudiantes, para mejorarla. Tu opinión es importante para nosotros por lo que solicitamos que te expreses con libertad y sinceridad.

Si te falta espacio para responder alguna pregunta, utiliza la parte posterior de la hoja indicando el número de respuesta .

Nombre _____

Grupo _____

Fecha _____

I. ACTIVIDADES REALIZADAS EN ESTA ETAPA DEL DIPLOMADO

1. ¿ Qué te aportó el taller sobre Mapas Conceptuales?

2. ¿ Qué te aportó el taller sobre la elaboración del escrito de tu Experiencia?

3. ¿ Consideras que además de estos talleres, hubiera sido conveniente realizar otros para apoyar tu proyecto socioeducativo ? Sí () No ()

4. En caso afirmativo, menciona sobre qué temas

5. ¿ Cuáles fueron las aportaciones de las asesorías realizadas en equipo ?

II. PROYECTO SOCIOEDUCATIVO

6. Principales dificultades que tuviste para aplicar tu proyecto socioeducativo.

6.1. Personales

6.2 Institucionales

7. Sobre qué elaboraste tu proyecto socioeducativo?

8. ¿ Pudiste aplicar tu proyecto como lo habías planeado? Sí () No ()

9. ¿ Qué modificaciones realizaste ?

¿por qué?

10. ¿ Qué aprendiste durante el proceso de desarrollo de tu proyecto socioeducativo ?

11. Realizaste el escrito de tu experiencia sobre tu proyecto? Sí () No ()
en caso negativo, sobre qué lo hiciste?

12. ¿ Qué te aportó realizar el escrito de tu experiencia?

13. ¿ Qué te llevas de la experiencia del SIPREA para seguir reflexionando sobre tu trabajo educativo con las personas adultas ?

14. ¿ Qué sugerencias nos harías sobre la etapa de seguimiento de los proyectos socioeducativos para tomarlas en cuenta para otras generaciones?

15. ¿ Qué te aportó para el desarrollo de tu proyecto la revisión de logros, problemas y alternativas de solución, que se realizó en las sesiones de esta etapa del SIPREA?

16. Si quieres decir algo más sobre esta etapa de seguimiento, utiliza estos renglones

INSTRUCCIONES: MARCA CON UNA X TU RESPUESTA,
SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN

17. ¿ Cómo llegaste a estudiar el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos?

- las autoridades de la Delegación te avisaron que habías sido seleccionado(a)
 - Tu buscaste ser seleccionada(o)
 - Otro
-
-

18. Al iniciar el SIPREA

- ¿ tenías interés en estudiarlo ?
 - ¿ lo estudiabas porque te mandaban del INEA ?
 - otro
-
-

19. Si pudieras elegir tu trabajo a realizar en un futuro, qué preferirías:

- seguir trabajando en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas en el INEA
 - seguir trabajando en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas en otra institución
 - realizar otra actividad laboral, ¿ cuál ?
-
-
-

ANEXO V

Al término de cada módulo se realizaba la sesión de evaluación e integración (SEI); para recuperar los aspectos más significativos del proceso de formación se diseñaron las fichas de seguimiento de estas sesiones, cuyo formato general se adaptaba a la especificidad de las temáticas y actividades que se llevaban a cabo en cada una ellas. La ficha era llenada por el responsable del grupo; la siguiente es una de ellas. Si se desea tener una visión de conjunto de las actividades centrales de cada SEI, se puede consultar el anexo X.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DIPLOMADO

“SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON ADULTOS”

2a. Generación

FICHA DE SEGUIMIENTO DE LAS SESIONES DE EVALUACIÓN E INTEGRACIÓN
MÓDULO II

I. DATOS GENERALES

Grupo: _____ Lugar: _____ Fecha: _____

Inició a las _____ hrs. y terminó a las _____ hrs.

Nº de participantes: Estudiantes: _____ hombres. Docentes : _____ hombres.
_____ mujeres. _____ mujeres.
_____ total. _____ total.

Docentes que impartieron cada unidad:

Unidades:

- I. Propuestas de investigación en Educación de Adultos.
- II. Diseño de los proyectos socioeducativos.
- III. El aprendizaje y el adulto.
- IV. Atención educativa a grupos vulnerables.
- V. El enfoque comunicativo y funcional de la alfabetización.
- VI. Diversidad cultural y educación.

II. EVALUACIÓN DEL MÓDULO II

A) TEMÁTICA

Problema que guía el aprendizaje: *“La discrepancia entre la oferta educativa del INEA, es decir sus programas de atención, y la demanda real de los adultos”.*

2.1 ¿ Consideran que las actividades realizadas durante este módulo permitieron conocer las características y necesidades reales de los adultos y vislumbrar algunas acciones para dar respuesta a éstas mediante el trabajo que realizan?

2.2 Evaluación del Módulo con la técnica “Dilo con un dibujo”. Principales aspectos planteados sobre los siguientes ejes:

- a) El diplomado en su conjunto:
- b) La elaboración del proyecto socioeducativo:
- c) Las relaciones entre los estudiantes :

- Antes del diplomado :
- Ahora que cursan el diplomado:

- d) Su actuar en el INEA :
- Antes del diplomado:
- Ahora que cursan el diplomado :

e) Sus relaciones con el equipo docente :

f) Otros :

2.3 Observaciones, críticas, sugerencias, propuestas, etc., para mejorar el trabajo en el siguiente Módulo

III. PRESENTACIÓN DEL MÓDULO III

Objeto de transformación : los procesos de formación para asesores y el papel del técnico docente

Docentes que impartieron cada unidad:

Unidades:

I. Vaciado, sistematización e interpretación de datos.

II. Planeación didáctica.

III. El proceso de enseñanza - aprendizaje.

IV. La práctica pedagógica a través del proceso de microenseñanza

V. Microenseñanza

VI. Alfabetización

3.I. Vinculación entre los módulos y productos que se recuperan del Módulo II para el Módulo III:

IV. ASESORÍA SOBRE EL ANTEPROYECTO SOCIOEDUCATIVO

Avances, dudas y problemas enfrentados:

V. TALLER DE ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

- a) Ejes temáticos
- b) Técnicas utilizadas
- c) Recursos didácticos utilizados
- d) Puntos de interés y/o en los que hubo mayor participación
- e) Bibliografía utilizada

B) DINÁMICA:

1) ¿Cómo percibiste al grupo?

a) Al inicio de la sesión:

b) Durante el desarrollo de la sesión?

c) Al final de la sesión:

2) ¿Hubo alguna situación que te llamó especialmente la atención durante la sesión? (silencios constantes y/o prolongados, reclamos, rebeldía, rivalidades, competencia, agresiones, depositaciones, etc., entre ellos(as) o hacia el o la docente). Describe brevemente lo que ocurrió.

3) ¿Tienes alguna hipótesis acerca de por qué pudo haberse producido dicha situación? Exprésala.

4) ¿Cómo te sentiste durante la sesión? ¿Por qué?

OBSERVACIONES:

Docente responsable del grupo:

ANEXO VI

Al concluir la etapa de los módulos, se realizaba la etapa de seguimiento al desarrollo de sus proyectos socioeducativos; esta etapa incluía cuatro sesiones mensuales. Para rescatar los aspectos más significativos de las mismas se diseñó una ficha general que se adaptaba a la temática y actividades específicas que se realizaban en cada una de ellas. La ficha era llenada por el responsable del grupo; la siguiente es una de ellas.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DIPLOMADO
“SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS CON ADULTOS”
2a. Generación

FICHA DE LA ETAPA DE SEGUIMIENTO DE LOS PROYECTOS
SOCIOEDUCATIVOS

PRIMERA SESIÓN

I. DATOS GENERALES:

Grupo: _____ Lugar: _____ Fecha: _____

Inició a las _____ hrs., y terminó a las _____ hrs.

Nº de participantes: Estudiantes: _____ hombres.

Docentes: _____ hombres. _____ mujeres. mujeres. _____
_____ total. _____ total.

Docentes que participaron:

A) TEMÁTICA

II. SESIÓN GRUPAL

II.1. EXPERIENCIA DEL TRABAJO DURANTE ESTE MES

- a) Avances en la operación de sus proyectos socioeducativos.
- b) Principales problemas y dificultades enfrentadas. Soluciones
- c) Proyectos que requieren modificarse o reorientarse y en qué sentido. Causas de esto.
- d) Algunas interpretaciones de su experiencia durante estos dos meses.
- e) Qué han escrito en sus diarios y cómo van registrando la información
- f) Otros:

II.2. ORGANIZACIÓN DE LAS VISITAS CRUZADAS. COMENTARIOS, DUDAS Y CRITERIOS ELEGIDOS.

II.3 INDICACIONES SOBRE EL ESCRITO DE SU EXPERIENCIA. COMENTARIOS Y DUDAS

II.4. ANÁLISIS DEL TEXTO

Comentarios a la forma de relacionarse con y en el aprendizaje en la metodología de aprendizaje por cuenta propia de Dalila López Salmerón.

III. ASESORÍA EN EQUIPOS

Por temáticas o tipos de proyecto, mencionar las principales necesidades de contenidos y metodológicas:

- a) Contenidos
- b) Metodológicas

c) Otras

B) DINÁMICA:

1) ¿Cómo percibiste al grupo?

a) Al inicio de la sesión:

b) Durante el desarrollo de la sesión?

c) Al final de la sesión:

2) ¿Hubo alguna situación que te llamó especialmente la atención durante la sesión? (silencios constantes y/o prolongados, reclamos, rebeldía, rivalidades, competencia, agresiones, depositaciones, etc., entre ellos(as) o hacia el o la docente). Describe brevemente lo que ocurrió.

3) ¿Tienes alguna hipótesis acerca de por qué pudo haberse producido dicha situación? Exprésala.

4) ¿Cómo te sentiste durante la sesión? ¿Por qué?

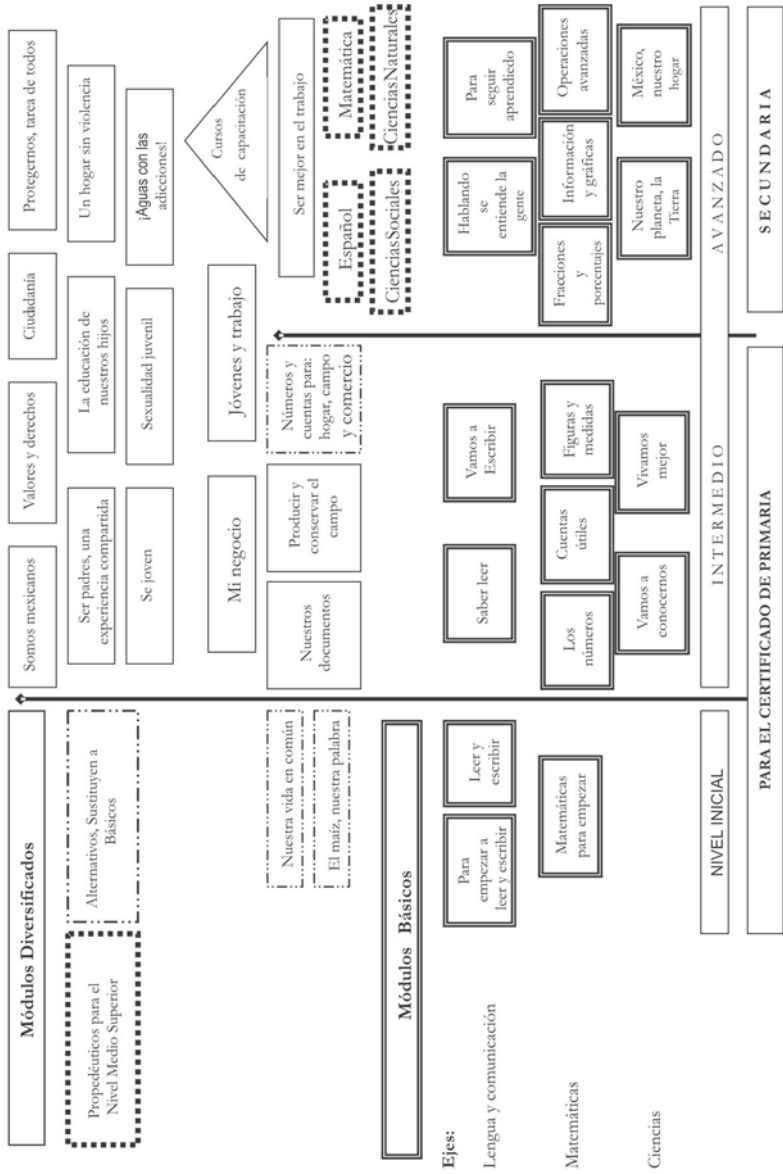
OBSERVACIONES:

Docente responsable del grupo:

ANEXO VII

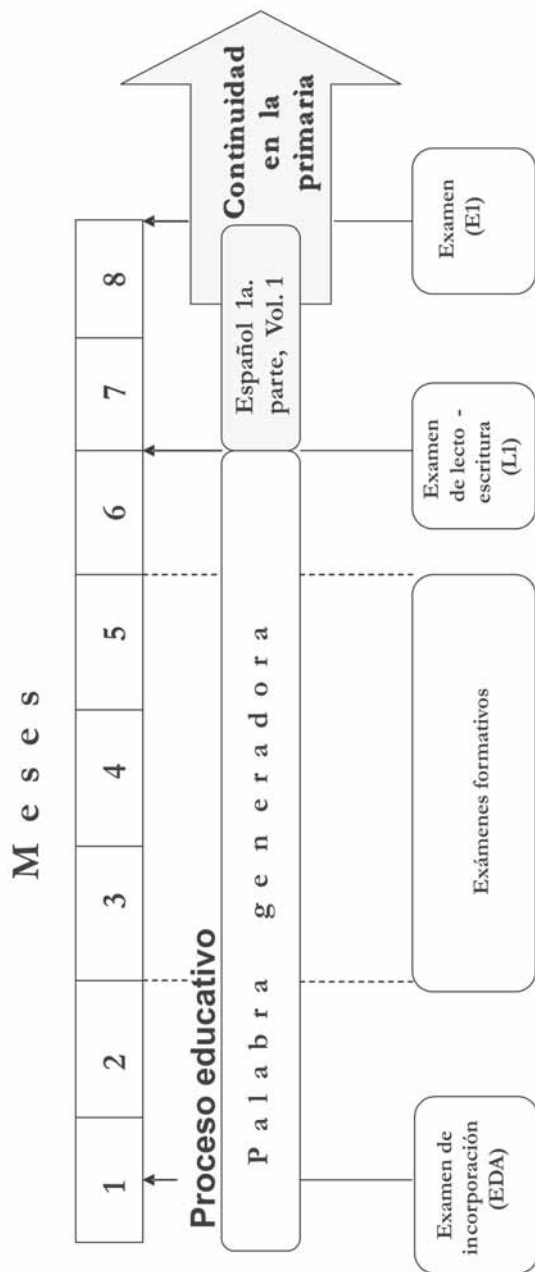
MAPAS CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS QUE OFRECE EL INEA

Modelo de Educación para la vida



Otros Programas Vigentes para el año 2000

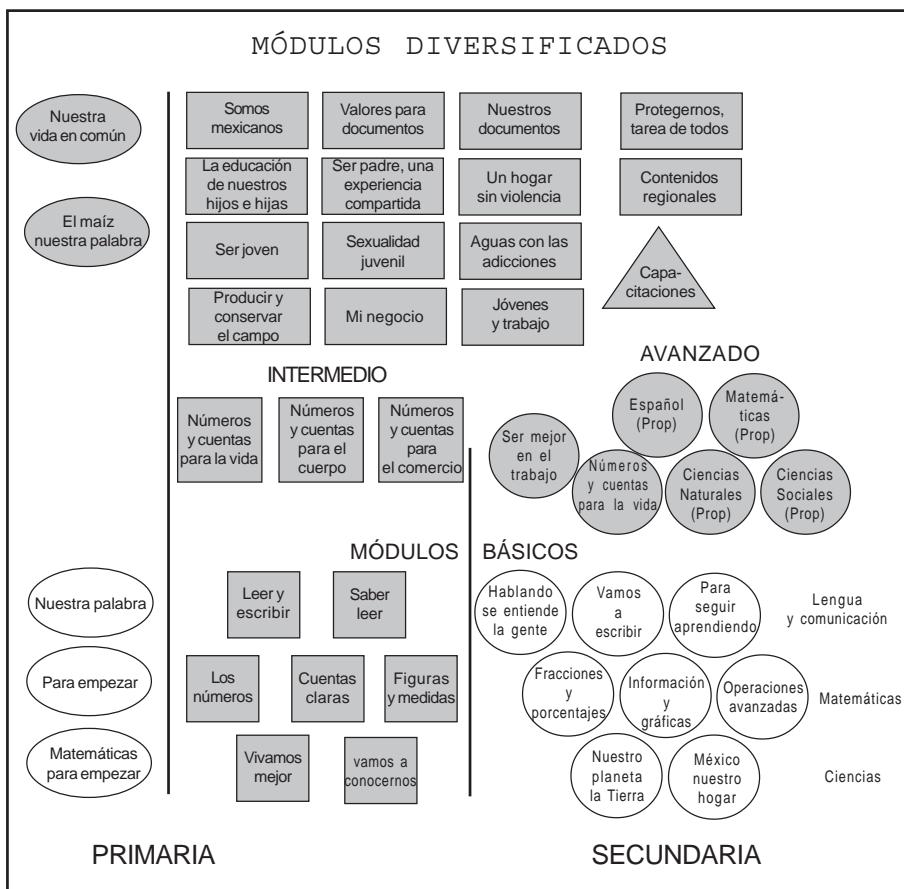
Alfabetización en Español



FUENTE: Bases para la instrumentación de la Nueva Estrategia de Operación México, agosto de 2000, p. 17.

NOTA: La clave del examen que se aplica aparece entre paréntesis.

Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo



Modelo Pedagógico de Educación Básica para Adultos (MEPEPA)

Secundaria Abierta para Adultos (SECAB)

P r i m a r i a			S e c u n d a r i a		
Español 1a. Parte Vol. 1 (E1)	Español 2a. Parte, Vol. 1 (E3)	Español 2a. Parte, Vol. 2 (E4)	Español 1 (S1E)	Español 2 (S2E)	Español 3 (S3E)
Matemáticas 1a. Parte, Vol. 1 (M1)	Matemáticas 2a. Parte, Vol. 1 (M3)	Matemáticas 2a. Parte, Vol. 2 (M4)	Matemáticas 1 (S1M)	Matemáticas 2 (S2M)	Matemáticas 3 (S3M)
Educación para la vida familiar (VF)	Educación para la vida comunitaria (VC)	Educación para la vida nacional (VN)	Ciencias Sociales 1 (S1CS)	Ciencias Sociales 2 (S2CS)	Ciencias Sociales 3 (S3CS)
Equivalentes a cursos de capacitación 80 hrs. por c/módulo			Ciencias Naturales 1 (S1CN)	Ciencias Naturales 2 (S2CN)	Ciencias Naturales 3 (S3CN)

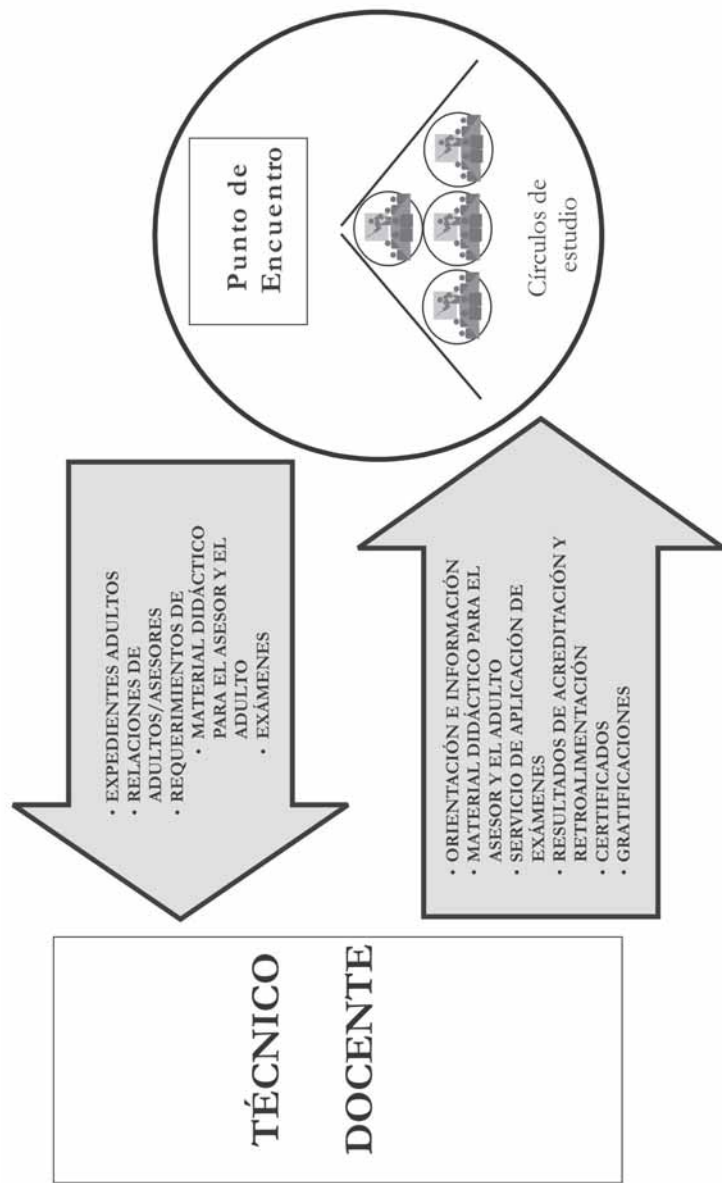
FUENTE: INEA. Bases para la instrumentación de la Nueva Estrategia de Operación. México, agosto del 2000, p. 14

Nota: La clave del examen que se aplica aparece entre paréntesis.

ANEXO VIII

NUEVA ESTRATEGIA DE OPERACIÓN

Funciones del técnico docente y del Punto de Encuentro



FUENTE: INEA. *Bases para la instrumentación de la Nueva Estrategia de Operación*. México, agosto del 2000, p. 12.

Responsabilidades del Punto de Encuentro

El punto de encuentro se hace totalmente responsable de:

- ❖ El reclutamiento y nivel académico de los asesores.
- ❖ Convocar y atraer a los adultos en rezago.
- ❖ Informar a los asesores el concepto y monto de cada una de las gratificaciones.
- ❖ Formar a los asesores.
- ❖ Garantizar a los adultos el servicio educativo, organizando los círculos de estudio de acuerdo con:
 - El nivel académico de los asesores
 - Las necesidades de educación de los adultos
 - La disponibilidad de horario de adultos y asesores
- ❖ Proporcionar los servicios de:
 - ❖ Aulas
 - ❖ Información general a los adultos y asesores
 - ❖ Material de apoyo: borradores, gises, etcétera.
 - ❖ Luz, agua, sanitarios, etcétera.
- Determinar las necesidades de material didáctico y educativo.
- Asegurar al adulto la fecha y el lugar en donde presentará sus exámenes.
- Integrar el expediente de cada adulto.

FUENTE: INEA. *Bases para la instrumentación de la Nueva Estrategia de Operación*. México, agosto del 2000, p. 10.

Punto de Encuentro. Ingreso por administración y asesoría

Alfabetización en español	Administración	Asesoría	Total
· Por cada adulto incorporado , una vez que se entrega completa la siguiente documentación: examen de incorporación, hoja de registro y acta de nacimiento o documento alterno	\$ 20.00	\$ 10.00	\$ 30.00
· Cuando el adulto atendido : - Presenta los exámenes formativos Ejemplo: si hubiera dos exámenes - Aprueba los exámenes L1 y E1	10.00 c/u 10.00 c/u	50.00 c/u 100.00 c/u	120.00 220.00
· Por continuidad en la primaria, cuando el adulto alfabetizado aprueba cualquiera de los siguientes módulos: E2, M1, VF, VC, VL o VN.	30.00	100.00	130.00
Total	\$ 90.00	\$ 410.00	\$ 500.00

Primaria o Secundaria	Administración	Asesoría	Total
· Por cada adulto incorporado	\$ 15.00		\$ 15.00
· Por cada módulo aprobado por un adulto	10.00	\$ 40.00	50.00
· Cuando la calificación es de 8 o más		10.00	10.00
· Al terminar el adulto la primaria o secundaria, por cada módulo aprobado		10.00	10.00
· Por cada certificado entregado	40.00		40.00
Total	\$ 65.00	\$ 60.00	\$ 125.00

Cursos de capacitación			
	Administración	Asesoría	Total
· Por cada adulto que reciba 80 hrs. de capacitación	\$ 10.00	\$ 40.00	\$ 50.00
· Cuando el adulto concluya la primaria, por cada curso de capacitación de 80 hrs.		10.00	10.00
Total	\$ 10.00	\$ 50.00	\$ 60.00

FUENTE: INEA. Bases para la instrumentación de la Nueva Estrategia de Operación. México, agosto del 2000, pp. 15,16 y 18.

ANEXO IX

CURSOS CORTOS QUE HAN TOMADO LOS ESTUDIANTES VINCULADOS CON LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

	CURSOS	total	%
A	INEA		
1	Encuentro interactivo: Formación de los técnicos Docentes sobre el Nuevo Enfoque de Educación Básica (NEEBA) (D.F. 1995-1996).	34	19.1
2	El programa SEDENA-SEP-INEA. (Pachuca 1996 y Puebla 1996)	22	12.4
3	Curso para capacitadores de los conscriptos - asesores del programa SEDENA-SEP-INEA (1997)	20	11.2
4	Jornada de formación de educadores solidarios	16	9.0
5	Taller de capacitación y elaboración de programas de trabajo regional y/o microregional de educación básica (Junio 1997)	13	7.3
6	Cursos de actualización e intercambio de experiencias entre los técnicos docentes del INEA en el D.F.	12	6.7
7	Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MEPEPA)	10	5.6
8	Curso de inducción para técnicos docentes	8	4.5
9	Alfabetización en el método de palabra generadora	7	3.9
10	Alfabetización en el método express	7	3.9
11	Curso que ofrece el INEA	5	2.8
12	Secundaria Abierta para Adultos (SECAB)	4	2.2
13	Curso sobre aprender a aprender	4	2.2
14	El Método Global de Análisis Estructural (MEGAE)	3	1.7
15	Aspectos diversos de alfabetización	3	1.7
16	Modelo de transición INEA	2	1.1

17	Ningún curso ha tomado	2	1.1
18	Otros	2	1.1
19	Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA)	2	1.1
20	Programa 10-14. (Agosto 1997)	2	1.1
	Subtotal	178	99.7
B	OTROS		
1	EPJA-(UPN)	10	18.5
2	Métodos y técnicas de estudio	7	13.0
3	Educación	6	11.1
4	Pedagogía y didáctica	6	11.1
5	Técnicas grupales	3	5.6
6	Administración de personal	3	5.6
7	Sexualidad en la pareja	3	5.6
8	Psicología	3	5.6
9	Desarrollo integral de adolescentes	3	5.6
10	Planeación	2	3.7
11	Motivación	2	3.7
12	Comunicación	1	1.9
13	Computación	1	1.9
14	Veinte años de educación de adultos en la UAM Xochimilco (septiembre de 1997)	1	1.9
15	Estadísticas	1	1.9
16	No respuesta	2	3.7
	Subtotal	54	100
	TOTAL	232	

FUENTE: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

ANEXO X

MAPAS CURRICULARES DEL DIPLOMADO EN SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON ADULTOS (SIPREA)

Mapa curricular diseñado por el INEA

Diplomado "Sistematización de las prácticas educativas con adultos"

<p>Problemática que guía el aprendizaje (Objetos de Transformación)</p>	
Módulo I	Cobertura en la atención educativa y calidad en el servicio

Módulos y unidades de aprendizaje				
MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	MÓDULO IV	MÓDULO V
<p>35 HORAS</p> <p>EVALUACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON ADULTOS</p>	<p>30 HORAS</p> <p>VINCULACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ADULTOS CON SU APRENDIZAJE</p>	<p>25 HORAS</p> <p>LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN Y PARA LA COMUNIDAD</p>	<p>30 HORAS</p> <p>LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA ASESORES Y EL PAPEL DEL TÉCNICO DOCENTE</p>	<p>20 HORAS</p> <p>LOS INTERESES DEL ADULTO EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS REGIONALES</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Educación, educación de adultos y pedagogía modular. • Programas y Modelos Educativos del INEA • Resultados de las Prácticas de Gestión Educativa en la Microrregión. • Calidad en la Educación de Adultos. • Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de los proyectos Socioeducativos. • El Aprendizaje y el Adulto • Atención Educativa a Grupos Vulnerables. • El enfoque comunicativo y funcional de la alfabetización. • Educación y Trabajo. • Diversidad Cultural y Educación 	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios Educativos con Arraigo Comunitario. • El papel de la Educación de los Adultos en la Comunidad • Propuestas contemporáneas de la Investigación Educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de enseñanza-aprendizaje. • La Planificación Didáctica. • La Práctica Pedagógica, a través del proceso de microenseñanza. • Análisis de la factibilidad de los Proyectos Socioeducativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de estrategias para la operación de los Proyectos Socioeducativos. • Seguimiento y Evaluación de los Proyectos. • Integración de contenidos y características específicas y regionales en los Proyectos Socioeducativos.

FUENTE: INEA. Documento Rector. Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos. México 1995, p. 27

NOTAS: a) Al finalizar cada módulo se realizará una reunión de integración y evaluación parcial, en un mínimo de tres horas y un máximo de cinco.
b) El total de horas aula del Diplomado es de 165.

Mapa Curricular de la Primera Generación de Estudiantes del SIPREA en la UPN



Organización por ejes

Total 197 horas

Psicopedagógico

Sistematización

Ámbitos de la Eda

Sesiones de Evaluación e Integración

MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	MÓDULO IV	MÓDULO V
<p>1. Educación, educación de adultos y pedagogía modular.</p> <p>2. Programas y modelos educativos del INEA.</p> <p>4. Calidad en la educación de adultos.</p>	<p>2. El aprendizaje y el adulto.</p>		<p>2. Planeación didáctica.</p> <p>3. El proceso enseñanza aprendizaje.</p> <p>4. La práctica pedagógica a través del proceso de microenseñanza.</p> <p>5. Microenseñanza. Alfabetización.</p>	
<p>3. Resultados de las prácticas de gestión educativa en la microregión.</p> <p>5. Sistematización de las prácticas educativas con adultos. Taller</p>	<p>1. Diseño de los proyectos socioeducativos.</p>	<p>3. Propuestas contemporáneas de la investigación educativa.</p>	<p>4. Análisis de la factibilidad de los proyectos socioeducativos.</p>	<p>1. Diseño de estrategias para la operación de los proyectos socioeducativos.</p> <p>2. Seguimiento y evaluación de los proyectos.</p> <p>3. Integración de contenidos y características específicas y regionales en los proyectos socioeducativos</p>
	<p>3. Atención educativa a grupos vulnerables.</p> <p>4. El enfoque comunicativo y funcional de la alfabetización.</p> <p>5. Educación y Trabajo.</p> <p>6. Diversidad cultural y educación</p>	<p>1. Servicios educativos con arraigo comunitario.</p> <p>2. El papel de la educación de los adultos en la comunidad.</p>		
<p>· Sesión de Evaluación e Integración.</p>	<p>· Sesión de Evaluación e Integración.</p>	<p>· Sesión de Evaluación e Integración.</p>	<p>· Sesión de Evaluación e Integración.</p>	<p>· Evaluación del módulo.</p> <p>· Evaluación final.</p>

FUENTE: UPN-Academia de Educación de Adultos. Archivo del SIPREA

Mapa Curricular de la segunda Generación de Estudiantes del SIPREA en la UPN

Psicopedagógico
 Sistematización
 Ámbitos de la EdA
 Sesiones de Evaluación e Integración

Organización por ejes

Total 197 horas

MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	MÓDULO IV	MÓDULO V
<p>1. Educación, educación de adultos y pedagogía modular.</p> <p>2. Programas y modelos educativos del INEA.</p> <p>4. Calidad en la educación de adultos.</p>	<p>3. El aprendizaje y el adulto. Taller (guía de observación de circuitos de estudio).</p>	<p>2. Planeación didáctica.</p> <p>3. El proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>4. La práctica pedagógica a través del proceso de microenseñanza.</p> <p>5. Microenseñanza.. Alfabetización.</p>		
<p>3. Resultados de las prácticas de gestión educativa en la microrregión.</p> <p>5. Sistematización de las prácticas educativas con adultos. Taller</p>	<p>1. Algunas Propuestas de investigación en educación de adultos</p> <p>2. Diseño de los proyectos socio-educativos. Taller (Tema y objetivos).</p>	<p>1. Vaciado, sistematización e interpretación de datos.</p>	<p>4. Análisis de la factibilidad de los proyectos socioeducativos.</p>	<p>1. Diseño de estrategias para la operación de los proyectos socioeducativos</p> <p>2. Seguimiento y evaluación de los proyectos.</p> <p>3. Integración de contenidos y características específicas y regionales en los proyectos socioeducativos.</p>
	<p>4. Atención educativa a grupos vulnerables. Taller (Cuestionario para asesores).</p> <p>5. El enfoque comunicativo y funcional de la alfabetización.</p> <p>6. Diversidad cultural y educación. Taller (entrevista individual y colectiva).</p>		<p>1. Servicios educativos con arraigo comunitario.</p> <p>2. Educación y trabajo.</p> <p>3. El papel de la educación de los adultos en la comunidad.</p>	
<p>· Evaluación del módulo y presentación del siguiente. Taller: "Técnicas Grupales".</p>	<p>· Evaluación del módulo y presentación del siguiente. Taller: "Elaboración de material didáctico". Asesorías de proyectos.</p>	<p>· Evaluación del módulo y presentación del siguiente. Taller: "Elaboración de guías didácticas". Asesorías de proyectos.</p>	<p>· Evaluación del módulo y presentación del siguiente. Presentación de proyectos. Asesorías de proyectos.</p>	<p>· Evaluación del módulo. Evaluación final.</p>

ANEXO XI

DIFICULTADES QUE TIENEN EN SU PRÁCTICA COTIDIANA

	DIFICULTADES	Total	%
A	SOCIALES: SITUACIONES SOCIOECONÓMICAS DE LAS PERSONAS ADULTAS		
1	Los adultos tienen mayor interés por sus actividades económicas y familiares	13	35.1
2	Falta de tiempo de los adultos para estudiar	12	32.4
3	Ideas y creencias de algunas comunidades	7	18.9
4	Deserción de los adultos por problemas económicos	5	13.5
	Subtotal	37	100
B	SOCIALES: ACTITUDES DE LAS PERSONAS JOVÉNES Y ADULTAS		
1	Apatía del adulto	16	45.7
2	Falta de constancia de los adultos para asistir	10	28.6
3	Deserción de los adultos por falta de interés	9	25.7
	Subtotal	35	100
C	SOCIALES: CONTEXTO EN GENERAL		
1	Falta de grupos organizados de la sociedad civil que apoyen o se interesen por la EDJA	6	46.2
2	Distancias que existen en la ciudad	4	30.8
3	Problemas de vandalismo, alcoholismo, drogadicción y prostitución en las zonas en que trabajan.	3	23.1
	Subtotal	13	100
D	ACADÉMICAS: PROGRAMAS Y MATERIALES		
1	Falta de material didáctico	22	43.1

2	Falta de metodologías que favorezcan la enseñanza-aprendizaje de los adultos	14	27.5
3	El material didáctico está poco actualizado	12	23.5
4	Las evaluaciones están mal elaboradas.	3	5.9
	Subtotal	51	100
E	ACADÉMICAS: PERFIL Y SITUACIÓN DE LOS Y LAS ASESORAS		
1	Falta de personal capacitado	20	58.8
2	Los asesores tienen niveles educativos bajos	10	29.4
3	El asesor no cuenta con herramientas para favorecer el autodidactismo	3	8.8
4	El INEA ofrece pocos cursos para formar a su personal	1	2.9
	Subtotal	34	99.9
F	ACADÉMICAS: OTROS		
1	El adulto va perdiendo su motivación inicial	6	100.0
	Subtotal	6	100
G	OPERATIVAS: FALTA DE APOYO PARA LA REALIZACIÓN DE SU TRABAJO		
1	Poca participación de las autoridades para proporcionar o conseguir los espacios físicos	16	59.3
2	Falta de Recursos económicos para realizar trabajos.	8	29.6
3	Falta de apoyo de las autoridades del INEA	3	11.1
	Subtotal	27	100
H	OPERATIVAS: ASPECTOS OPERATIVOS DEL INEA		
1	La población tiene poca información sobre el INEA	13	48.1
2	Carga administrativa	5	18.5
3	Los proyectos de INEA quedan inconclusos	3	11.1
4	Falta de comunicación y/o coordinación del equipo de trabajo	2	7.4
5	Competencia entre técnicos docentes	1	3.7
6	Cambios constantes de autoridades	1	3.7

7	Se evalúa a los técnicos docentes con criterios cuantitativos y no con cualitativos	1	3.7
8	Falta de sistemas de información automatizados	1	3.7
	Subtotal	27	99.9
I	OPERATIVAS: SITUACIONES VINCULADAS CON SU TRABAJO EN CAMPO		
1	Falta de espacios físicos en donde llevar a cabo los círculos de estudio	20	35.7
2	Difícil conseguir asesores que se comprometan con la actividad que desempeñan	12	21.4
3	Difícil conseguir asesores	11	19.6
4	Falta de tiempo de los asesores	5	8.9
5	Problemas con los directores en relacionados con los espacios físicos que prestan	4	7.1
6	Falta de documentos, actas y certificados, o con irregularidades	4	7.1
	Subtotal	56	99.8
	NO RESPUESTA	2	100
	TOTAL	288	

FUENTE: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

ANEXO XII

ESCOLARIDAD DE LOS PADRES Y DE LAS MADRES DE LOS ESTUDIANTES

Escolaridad de los padres de los estudiantes

ESCOLARIDAD	Participantes	%
Ninguna	1	1.1
Primaria	39	42.4
Secundaria	13	14.1
Bachillerato	3	3.3
Preparatoria	4	4.3
Carrera técnica	6	6.5
Normal básica	2	2.2
Estudios Superiores	1	1.1
Estudios Superiores Parciales	2	2.2
Estudios Superiores Titulado	1	1.1
No Respuesta	20	21.7
TOTAL	92	100

FUENTE: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

Escolaridad de las madres de los estudiantes

ESCOLARIDAD	Participantes	%
Ninguna	1	1.1
Lee y escribe	1	1.1
Primaria	47	51.1
Secundaria	11	12.0
Carrera técnica	11	12.0
Normal básica	1	1.1

No Respuesta	20	21.7
TOTAL	92	100

FUENTE: Cuestionario de ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

NOTA: El número de No Respuesta se debe a que en la segunda generación esta información no se solicitó.

ANEXO XIII

QUE SE LLEVAN DEL SIPREA. SINTÉTICO

	APORTACIONES DEL SIPREA	Hombres		Mujeres		Ambos	
		Total	%C	Total	%C	Total	%
A	Aportaciones personales	24	43.6	43	42.2	67	42.7
B	Formación en general	7	12.7	6	5.9	13	8.3
C	Ámbitos y sujetos de la EPJA	6	10.9	7	6.9	13	8.3
D	Psicopedagógico: aspectos generales	1	1.8	8	7.8	9	5.7
E	Psicopedagógico: aspectos vinculados con su práctica cotidiana	8	14.5	26	25.5	34	21.7
F	Psicopedagógico: aspectos relacionados con la organización de su trabajo	0	0.0	1	1.0	1	0.6
G	Trabajo e integración grupal	9	16.4	11	10.8	20	12.7
	TOTAL	55	99.9	102	100	157	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

NOTA: %C respecto al subtotal por columna.

QUE SE LLEVAN DEL SIPREA. DESGLOSADO

	APORTACIONES	Total	%
A	APORTACIONES PERSONALES		
1	La satisfacción de haber adquirido nuevos conocimientos teórico- metodológicos.	20	29.9
2	Realizar un cambio de actitud hacia el trabajo educativo que desempeño: interesarme más por las personas jóvenes y adultas, buscar		

	que los procesos sean significativos para ellos.	16	23.9
3	Interés en seguir actualizándose.	9	13.4
4	Una experiencia grata, positiva.	7	10.4
5	El agrado de saber que existen profesores(as) que se interesan por la educación de personas jóvenes y adultas y que se preocupan por transmitirnos sus conocimientos; igualmente que hay compañeros y otras personas que se interesan por este campo.	7	10.4
6	Reflexionar sobre mi actuar como técnico docente y cuáles en ocasiones hacen que se deteriore el trabajo.	5	7.5
7	Las experiencias y vivencias dentro del diplomado y en su trabajo.	2	3.0
8	Todos los participantes nos dimos cuenta que antes de entender a los adultos, necesitamos entendernos a nosotros mismos: qué hacemos, cómo actuamos.	1	1.5
	Subtotal	67	100
B	FORMACIÓN EN GENERAL		
1	Reflexionar y considerar los diferentes factores que influyen en la EPJA, tener una visión más integral, retomar elementos que había dejado de lado, entre otros.	8	61.5
2	Un cúmulo enorme de aportaciones del personal docente.	4	30.8
3	El diplomado me sirvió para darme cuenta de las situaciones que no permiten que se lleve a cabo una educación de personas jóvenes y adultas de calidad: las otras actividades de trabajo que se deben hacer así como por la prioridad a la certificación, entre otras.	1	7.7
	Subtotal	13	100
C	ÁMBITOS Y SUJETOS DE LA EPJA		
1	Ubicar y concientizarme sobre la importancia de la calidad en la educación, es decir brindarles a los educandos algo que sea productivo y real para ellos, significativo, que responda a sus necesidades, intereses y experiencias.	9	69.2
2	Conocer y comprender más al adulto, entendiendo un poco más		

	su comportamiento.	4	30.8
	Subtotal	13	100
D	PSICOPEDAGÓGICO: ASPECTOS GENERALES		
1	Formas de trabajo de docente, a partir de las técnicas utilizadas por el equipo docente. Necesidad de buscar la más adecuada según las circunstancias del grupo.	6	66.7
2	Nuevas técnicas para el desarrollo y seguimiento del proyecto.	3	33.3
	Subtotal	9	100
E	PSICOPEDAGÓGICO: ASPECTOS VINCULADOS		
	CON SU PRÁCTICA COTIDIANA		
1	Del SIPREA nos llenamos de cosas buenas para poder mejorar los servicios que prestamos.	9	26.5
2	Herramientas adquiridas durante el SIPREA que aplicaré en la práctica diaria, o que ya estoy aplicando.	6	17.6
3	Por una parte material pedagógico muy valioso para hacerlo llegar a mis asesores a través de las capacitaciones, y por otra saber utilizar cosas diversas y sencillas como material educativo.	6	17.6
4	La importancia de brindar herramientas adecuadas a los asesores para que impartan asesorías de calidad.	5	14.7
5	Constatar que todas las personas que están a cargo de la EPJA requieren de una capacitación y formación permanente sobre los procesos educativos, y que yo puedo aportar en ese sentido.	4	11.8
6	Tener más alternativas para abordar la educación con los adultos.	4	11.8
	Subtotal	34	100
F	PSICOPEDAGÓGICO: ASPECTOS RELACIONADOS		
	CON LA ORGANIZACIÓN DE SU TRABAJO		
1	Lo limitado de la política del INEA de dar prioridad a la emisión de certificados.	1	100.0
	Subtotal	1	100

G	TRABAJO E INTEGRACIÓN GRUPAL		
1	Compartir conocimientos, experiencias y proyectos con los compañeros del SIPREA y de sus coordinaciones de zona. Impulsar el trabajo grupal con sus asesores para aprender mutuamente.	15	75.0
2	El compañerismo y la calidad humana de los participantes.	4	20.0
3	La importancia de trabajar en coordinación jefes, técnicos y demás compañeros de trabajo para hablar el mismo idioma.	1	5.0
	Subtotal	20	100
	TOTAL	157	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

ANEXO XIV

SUMARIOS DE LAS MEMORIAS RECUPERANDO EXPERIENCIAS PARA CONSTRUIR NUEVOS CAMINOS

Memoria de la primera generación de estudiantes del Distrito Federal

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN

Ma. del Carmen Campero Cuenca

I. INVESTIGACIONES

*Deserción y permanencia de jóvenes de 15 a 18 años de edad,
de ambos sexos, de nivel secundaria, en un círculo de estudio.*

María Elena Enríquez Torres

*Experiencia educativa sobre deserción y permanencia
de los educandos en el círculo de estudio.*

Cecilia Islas Andrade

*Análisis de subgrupos de alta repitencia (alto índice
de reprobación) en un círculo de estudio.*

Leonorilda Martínez Álvarez

“Palabra Generadora”. Seguimiento y evaluación.

Martha Silvia Ramírez Obregón

El proceso de un grupo de secundaria.

Ana Garduño Yáñez

Instrumentos e indicadores para el seguimiento de las asesorías a nivel de secundaria.

María Enedina Rodríguez Silva

Causas que propician la desintegración de los comités de solidaridad educativa de los Centros Urbanos de Educación Permanente.

Ma. del Socorro Castillo Juárez

II. CURSOS DE CAPACITACIÓN

Elaboración de propuestas para trabajar en círculos de comunidad.

Eliseo López Martínez

Capacitación de asesores.

Adán Reyes

La comunicación en un grupo de trabajo.

Noemí Araceli Camacho Soto

Curso-taller: Sensibilización y motivación para coordinadores-aplicadores de exámenes.

María Cristina De León Vilchis

III. PROPUESTAS EDUCATIVAS

Las estrategias didácticas en el aprendizaje.

Patricia Zecua Peña

Estrategias de alfabetización con un grupo de la tercera edad.

Verónica Reyes Ortega

El autodidactismo. Una herramienta para la acción.
Eduardo Hildeberto Mijangos Pacheco

Lectura de imagen : una propuesta metodológica.
Fernando Álvarez Robles

IV. MATERIALES DIDÁCTICOS

*Orientaciones pedagógicas para español segunda parte,
La Palabra es Nuestra volumen 1, en el nivel primaria.*
Juana Reyes Hernández

*Sugerencias didácticas para el asesor de español
de la tercera etapa de educación básica.*
Mercedes Luvianos Solís

Guía de ciencias naturales para primero de secundaria.
Jesús Córdova García

Memoria de la primera generación de estudiantes del Estado de México

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN

Ma. Del Carmen Campero Cuenca

I. INVESTIGACIONES

*Incorporación de los trabajadores a los círculos de estudio
de las empresas de la Micro-región 10 de Naucalpan.*

María Guadalupe Negrete Rossell

Acción para disminuir la deserción de los adultos.

Eva María Rodríguez Vera

Deserción en la comunidad de Tequesquinahua.

María Imelda Coronel Sánchez

Deserción de jóvenes de 18 a 22 años de edad.

Mariana Cruz Vega

Deserción de adultos en los círculos de estudio.

María Araceli Flores González

*Resultados y conclusiones obtenidas durante el desarrollo del proyecto
socioeducativo sobre el tema de deserción de adultos.*

Rogelio Rivera Rodríguez

II. CURSOS DE CAPACITACIÓN

Curso-taller de alfabetización.

Emilia Ysela López Silva

Formación a técnicos docentes en el programa de alfabetización en la Coordinación de Zona Nezahualcóyotl.

María De Lourdes Rodríguez Mathieu

Establecimiento de un programa de estrategias, para facilitar la comprensión de la lectura y promover el aprendizaje significativo.

Carlos Saturnino Mejía Borja

Curso-taller de capacitación de asesores de Teoloyucan, México.

Francisco Javier Ledezma Rocha

Capacitación a asesores.

Calixto Miranda Carbajal

Capacitación e integración humanista a promotores y asesores.

Yolanda Chavarría Espejel

Capacitación y sensibilización de asesoras del Centro Voluntario La Herradura.

Mercedes Toledo Castillo

Proyecto de integración grupal.

Teresa Santos Martínez

Una experiencia educativa.

Lilia López Adaya

Taller de formación para promotores educativos.

Arturo Marín Hernández

III. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS Y OPERATIVAS

Proyecto para una mejor incorporación y atención de las y los usuarios de alfabetización.

Luis González Iniesta

Acciones para disminuir la deserción.

Marcelino García Cruz

Alternativas para disminuir la deserción en la localidad de Barrio

Gabriela Reyes Saucedo

Como disminuir la deserción de los adultos en de los círculos de estudio.

Néstor Pedro Cano Vega

Acciones realizadas para disminuir la deserción en un círculo de estudio.

Sonia Aguilar Barajas

La nueva estrategia de operación del INEA.

Guadalupe Saldaña García

Impulsando los Puntos de Encuentro.

Sergio Jacinto Buendía Robles

La creación de un Punto de Encuentro en la

Escuela Primaria Heriberto Corona Jara.

Aime Alejandra García Bautista

Acciones para impulsar los Puntos de Encuentro en Ecatepec.

Beatriz Hernández Bustos, Alejandra Rodríguez Bello,

Ma. de Lourdes, Isabel Flores Lamas, Rosa Rodríguez Ramírez

I. Mario Calzada Aguirre

V. MATERIALES DIDÁCTICOS

Diseño de técnicas de estudio y aprendizaje en el área de ciencias sociales encaminadas a elevar el nivel académico de los adultos en la secundaria.

Jorge Enrique Miguel Navarro

Un juego didáctico para el aprendizaje del español.

Araceli Campos Godinez

Taller de formación para asesores

Julia Roa García

Memoria de la segunda generación de estudiantes del Estado de México

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN

Ma. Del Carmen Campero Cuenca

1. PROPUESTAS DE CAPACITACIÓN/FORMACIÓN DE ASESORES

La importancia del aprendizaje significativo en el adulto.

Silvia Hernández Olivares.

Capacitación a asesores sobre manejo de información escrita.

María Isabel Galván Rivera.

Por un aprendizaje constructivo.

Dionisia Rodríguez Casas.

Una experiencia grupal nutritiva para todas las participantes.

Olga Flores Prado.

Capacitación a asesores de INEA que atienden a jóvenes de 16 a 22 años de edad.
Nemorio Almora Ochoa

*Curso-taller de capacitación de asesores implementando técnicas
y estrategias para fomentar el aprendizaje significativo.*
Carmen Franco Alvarez

2. FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN

Mi gran diario de campo.
Claudia Sánchez Alvarez

Caminando juntos para mejorar una labor.
Verónica Díaz de León Calzada

3. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

Capacitación a los asesores.
Alberto Hernández Ramírez

*Apoyar el estudio de las matemáticas de primer grado de secundaria
por medio de capacitaciones intencionadas a asesores.*
Elías Gerardo Hernández Hernández

*Material de apoyo para asesores y adultos que les ayude
en la enseñanza y aprendizaje de los temas más difíciles
de matemáticas en tercero de secundaria.*
Lidia Gutiérrez Marín

4. FAVORECIENDO LA INCORPORACIÓN DE LA MUJER E INTENTANDO DISMINUIR LA DESERCIÓN

Rezago educativo en la mujer de 15 a 20 años de edad en la comunidad de San Luis Anáhuac.

Artemio Rodríguez Fuentes

Estrategias para disminuir la deserción dentro de los puntos de encuentro.

José Pedro García Aguirre

5. PROMOCIÓN Y DIFUSIÓN DE LOS SERVICIOS QUE OFRECE EL INEA

Fortalecimiento de la relación del INEA con los municipios.

María Yannet López Silva

La promoción en la Cabecera Municipal de Huixquilucan.

Briseño Valdés Rebeca

Proyecto de elaboración de un cartel.

Miguel Ángel Valencia E.

En busca del arca de las estrategias perdidas.

Catalina Flores González

Jornadas de acreditación y certificación en Atizapan.

Mario García Contreras

ANEXO XV

DIFICULTADES PARA LA REALIZACIÓN DE SUS PROYECTOS RELACIONADAS CON EL INEA

	DIFICULTADES	Total	%
A	ASPECTOS GENERALES: PRIORIDAD DEL INEA LAS METAS		
1	Presión por el cumplimiento de metas. La prioridad de la institución en cuanto a resultados, es el número de certificados, más que una educación de calidad.	19	35.8
2	Cargas de trabajo en la coordinación de zona excesivas.	17	32.1
3	Falta de tiempo para aplicar el proyecto.	11	20.8
4	Presiones laborales.	6	11.3
	Subtotal	53	100
B	FALTA DE APOYO DE LAS AUTORIDADES PARA LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO		
1	Poco apoyo de autoridades de INEA para aplicar el proyecto, por lo cual quedaban mal en ocasiones con los grupos, instituciones o la comunidad, con la cual se habían comprometido.	11	24.4
2	La coordinación de zona tenía poco interés en los proyectos, los veían poco relevantes, sin trascendencia, no daban prioridad al proyecto socioeducativo y por lo mismo no les daban tiempo para realizarlo.	10	22.2
3	Falta de apoyo en cuanto a materiales didácticos y papelería.	8	17.8
4	Poco o nulo apoyo en cuanto al material necesario para la promoción y difusión de los servicios del INEA.	6	13.3
5	Falta de apoyo para sacar fotocopias.	5	11.1
6	Falta de apoyo de las autoridades municipales.	2	4.4
7	Ninguna, tuve apoyo de mi coordinación para realizar el proyecto.	2	4.4

8	Entrega del material a destiempo.	1	2.2
	Subtotal	45	99.8
C	ASPECTOS OPERATIVOS DEL INEA QUE DIFICULTABAN LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO		
1	Cambios constantes por ser el periodo de transición en INEA.	13	86.7
2	Muchos trámites burocráticos.	2	13.3
	Subtotal	15	100
D	SITUACIONES RELACIONADAS CON SU TRABAJO EN CAMPO QUE REALIZAN EN EL INEA		
1	Poca motivación e interés de los asesores para participar en los proyectos, en las sesiones de capacitación.	4	26.7
2	Problemas para ajustar las capacitaciones a los tiempos libres de los asesores.	3	20.0
3	Distancia entre los otros puntos de encuentro que atiendo y en el que realicé el proyecto.	2	13.3
4	Poca disposición de los compañeros de la coordinación para realizar las actividades en conjunto.	2	13.3
5	Cambio de criterios de las instituciones del DIF municipal.	1	6.7
6	Deserción de los asesores contemplados en el proyecto, y necesidad de iniciar de nuevo con los que recién ingresaban. Rotación constante de asesores.	1	6.7
7	Dificultad para conseguir el lugar para dar el curso de capacitación.	1	6.7
8	Dificultad para dar seguimiento a las capacitaciones en los círculos de estudio.	1	6.7
	Subtotal	15	100
E	OTRAS ACTIVIDADES QUE LES IMPEDÍAN DEDICARLE MÁS TIEMPO AL PROYECTO		
1	Otras ocupaciones que llevan mucho tiempo.	8	47.1
2	Participación en reuniones de trabajo.	4	23.5
3	Constantes campañas de certificación.	2	11.8
4	Trámites para que expidan los certificados	1	5.9

5	Asistencia a los cursos de capacitación que les da INEA.	1	5.9
6	Exigencia de datos estadísticos de su microrregión.	1	5.9
	Subtotal	17	100
	TOTAL	145	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de la etapa de seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

ANEXO XVI

SUGERENCIAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES A LAS AUTORIDADES DEL INEA PARA MEJORAR LOS SERVICIOS QUE OFRECEN

	SUGERENCIAS	Total	%
A	POLÍTICAS Y ASPECTOS GLOBALES DEL INEA		
1	Formalidad en los compromisos que asume con la educación de jóvenes y adultos	12	29.3
2	Dar importancia a la calidad y no tanto a la cantidad.	7	17.1
3	Establecer metas acordes con la realidad.	7	17.1
4	Que sean estables los lineamientos que dan. Que no hagan cambios tan bruscos, que éstos sean paulatinos y sólidos.	6	14.6
5	Que se formen más en EDJA.	5	12.2
6	Que los programas y evaluaciones se orienten a que el adulto aprenda y no solo certifique.	3	7.3
7	No realizar campañas de certificación.	1	2.4
	Subtotal	41	100
B	ACADÉMICAS PARA MEJORAR LOS SERVICIOS EDUCATIVOS		
1	Que se dote de material didáctico pertinente, suficiente y a tiempo, a los círculos de estudio.	18	32.1
2	Considerar las diferentes características de las necesidades reales de las comunidades al elaborar los programas y proyectos.	12	21.4
3	Que elaboren una propuesta educativa que se oriente a buscar la calidad y no metas numéricas, mejorar la atención.	10	17.9
4	Actualizar los materiales	4	7.1
5	Que se realicen investigaciones para favorecer la calidad educativa		

	y la sistematización de experiencias.	3	5.4
6	Realizar un seguimiento adecuado de las acciones educativas.	3	5.4
7	Que diseñen los proyectos y programas considerando la experiencia de los técnicos docentes.	2	3.6
8	Que elaboren proyectos educativos que realmente funcionen.	1	1.8
9	Que las Guías del Programa SEP-SEDENA se proporcionen a la comunidad en general.	1	1.8
10	Abrir espacios de participación para todo el personal que quiera proponer proyectos.	1	1.8
11	Que consideren a las personas adultas como individuos y no como números para el logro de una meta.	1	1.8
	Subtotal	56	100
C	MEJORAR LA FORMACIÓN DEL PERSONAL DEL INEA		
1	Actualización continua de los técnicos docentes impartida por INEA y otras instituciones que se dedican a la educación de jóvenes y adultos para su profesionalización.	18	36.7
2	Formar a todo el personal que participa en el INEA sobre aspectos de la educación de jóvenes y adultos.	12	24.5
3	Diseñar una capacitación de calidad para los asesores así como cursos sobre las áreas de estudio; esto lo pueden hacer conjuntamente con la UPN.	9	18.4
4	Que todos los técnicos docentes estudien el SIPREA.	5	10.2
5	Que las autoridades del INEA realmente apoyen a los estudiantes para que puedan estudiar el SIPREA y cumplir.	2	4.1
6	Que las autoridades del INEA se involucren en el Diplomado		
	y le den más importancia .	2	4.1
7	Adquirir bibliografía para que los técnicos puedan continuar su formación de manera autodidacta.	1	2.0
	Subtotal	49	100
D	APOYAR AL PERSONAL Y A LOS EQUIPOS DE TRABAJO		
1	Brindar apoyo constante a los equipos micro regionales que son los que realizan el trabajo directo con los adultos. Cubrir sus		

	necesidades, apoyo en lo que soliciten y no lo que ellos quieran.	23	60.5
2	Que se proporcionen los recursos materiales necesarios para el fotocopiado.	5	13.2
3	Que den reconocimiento al trabajo de los asesores.	4	10.5
4	Que proporcionen mayores estímulos económicos a los promotores y asesores.	3	7.9
5	Que apoyen los proyectos socioeducativos ya que se orientan a elevar la calidad de la educación de personas jóvenes y adultas.	2	5.3
6	Aumentar los salarios del personal educativo del INEA.	1	2.6
	Subtotal	38	100
E	OPERATIVAS		
1	Otorgar a los asesores sus gratificaciones puntualmente.	4	19.0
2	Proporcionar información oportuna y homogénea a las coordinaciones de zona.	3	14.3
3	Una mejor organización.	3	14.3
4	Considerar la experiencia y formación del personal en la asignación de los puestos, para así desarrollar más ideas y acciones. Que todos realicen trabajos de campo.	2	9.5
5	Eliminar el burocratismo en oficinas centrales y en las coordinaciones de zona para hacer más eficiente el trabajo administrativo.	2	9.5
6	Más apoyo para la concertación de espacios educativos.	2	9.5
7	Agilizar los trámites de emisión de certificados.	2	9.5
8	Utilizar otras estrategias para promoción y difusión de los servicios de INEA aprovechando la tecnología con la que cuenta.	1	4.8
9	Ninguna	1	4.8
10	Que la Delegación les soliciten con mayor lapso de tiempo la información que requiere.	1	4.8
	Subtotal	21	100
F	NO RESPUESTA	2	100.0
	TOTAL	207	100

FUENTE: Cuestionario de evaluación de los módulos de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

ANEXO XVII

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR QUE IMPARTIERON EL SIPREA

DELEGACIÓN	UNIVERSIDAD E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR QUE HAN COLABORADO CON EL
Aguascalientes	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 11.
Baja California	
Baja California Sur	
Campeche	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 41
Coahuila	Universidad Iberoamericana, Campus Saltillo Normal Superior de Coahuila.
Colima	Universidad Bonaterra de Aguascalientes
Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 71.
Chihuahua	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 81.
Distrito Federal	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
Durango	Universidad Bonaterra de Aguascalientes
Guanajuato	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 112.
Guerrero	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 121
Hidalgo	Universidad Autónoma de Hidalgo.
Jalisco	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
México	Escuela Normal Superior del Estado de México Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
Michoacán	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)
Morelos	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171.
Nayarit	Escuela Normal Superior de Nayarit.
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León
Oaxaca	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201.
Puebla	Universidad Pedagógica Nacional, Unidades 211, 212 y 213

Querétaro	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 221.
Quintana Roo	Instituto Tecnológico de Cancún.Universidad Autónoma de
Quintana Roo	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 231.
San Luis Potosí	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
Sinaloa	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 251.
Sonora	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 261.
Tabasco	Universidad Autónoma de Tabasco
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas
Tlaxcala	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291.
Veracruz	Universidad Pedagógica Veracruzana.
Yucatán	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 311.

ANEXO XVIII

FACTORES QUE INFLUYERON EN LAS ASISTENCIAS Y AUSENCIAS DE LOS ESTUDIANTES A LO LARGO DEL SIPREA. FICHA DE SEGUIMIENTO

Universidad Pedagógica Nacional

DIPLOMADO EN SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON ADULTOS SEGUNDA GENERACIÓN,
3ª Y 4ª SESIONES DE SEGUIMIENTO DE LOS PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS

5 de octubre y 6 de noviembre de 1999

FACTORES	¿POR QUÉ VIENEN LOS QUE VIENEN?	¿POR QUÉ NO VIENEN LOS QUE FALTAN?
<p>PERSONALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Quieren aprovechar la oportunidad de estudiar y seguir formándose. · Compromiso consigo mismo, interés en superarse. · Concluir el diplomado; es una meta personal. · Por cumplir. · Todas las sesiones se llevan buenas ideas. · Dar seguimiento a lo que iniciaron (el proyecto). · Relacionar lo que hacen con lo que aprenden; modificar su forma de trabajar. · Mejorar su trabajo y que éste repercuta en el adulto. · Aplicar los nuevos conocimientos con los asesores. · Compartir sus experiencias con los compañeros. · Cambiar del ambiente rural al urbano, conocer cosas de la ciudad. 	<ul style="list-style-type: none"> · No encontraron lo que esperaban. · Falta de interés en el SIPREA; les interesa más el trabajo. · La temática no les interesa. · "Si faltaban en la etapa de los módulos, perdían algo teórico, en la etapa de seguimiento no pierden tanto." · En la etapa de seguimiento sí aprenden cosas nuevas, otros decían que no aprendían tanto de la aplicación del proyecto. (La opinión estaba dividida: unos planteaban que aprendían de todos y otros más bien de textos teóricos). · Dificultad para organizar su trabajo y sus estudios. · Problemas personales o familiares: hijos enfermos, falta de dinero para los pasajes. · Flojera · Falta de responsabilidad. · Lejanía de la UPN. Si tienen otras actividades, al concluir las ya no les valía la pena venir a la Universidad. · Las sesiones son muy largas.

<p>INSTITUCIONALES INEA</p>	<ul style="list-style-type: none"> · El INEA les brinda las facilidades para asistir. · El INEA los manda para descargar en la UPN la responsabilidad de formatos. · El subdelegado tiene interés en dar más formación profesional a los técnicos docentes. · Al INEA les interesa que se formen porque les piden mayores perfiles a los nuevos técnicos docentes. · Según la relación que tienen con la coordinadora de zona les mandan extrañamientos a los que fallan a las sesiones (de los que asistieron, sólo a una le habían dicho que por qué había faltado al SIPREA). · La relación y comunicación que tienen con el coordinador de zona cuenta mucho para poder asistir al SIPREA; no les ponen reuniones, les cambian fechas de entrega de documentación, etc. Es decir, los apoyan. 	<ul style="list-style-type: none"> · Excesivas cargas de trabajo por la necesidad de cumplir las metas. Los últimos meses del año se acentúan. · Como hay rotación de asesores, se les carga el trabajo. · No les da tiempo. · Como les piden mucha información, se les carga el trabajo. · En ocasiones los citan el día de sesión para entregarles o que ellos entreguen información, o para reuniones de balance operativo, o para sesiones de capacitación para ellos. · Campañas de certificación. · Una coordinadora no los dejaba asistir hasta que cumplieran sus metas de alfabetización. · Ya no trabajan en INEA dos compañeros.
<p>INSTITUCIONALES UPN</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Han aprendido a sentirse educadores de adultos, se reconocen como tales y se valoran; antes se sentían como unos empleados más del INEA. · Han tenido logros: sistematizan su trabajo, fundamentan sus opiniones, etc. · Siguen aprendiendo en las sesiones. · Ideas que se dan para avanzar en los proyectos. · Se les brinda motivación para que continúen · El interés de los docentes para que todos concluyan. · Los docentes son eficientes, se preocupan por dar una formación completa, han mejorado nuestra forma de trabajo. · Existe flexibilidad de horario, en las fechas de entrega de los trabajos y en lo que plantean en sus proyectos. · Los docentes les brindan herramientas para capacitar a los asesores y materiales didácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> · No habían hecho la actividad correspondiente y les daba pena asistir: les importaba su imagen con el grupo. · Tienen una concepción tradicional sobre los procesos educativos; no asumen la responsabilidad de su proceso. · No había consecuencias si no asistían a las sesiones. · Se contraponen lo que aquí se da con la realidad que ellos viven. Lo que aquí ven no lo pueden poner en práctica por lo que les pide el INEA, que son metas; les dicen «no pierdas el tiempo en otras cosas». Esto les causa frustración. · No les gusta la forma de trabajar del asesor. · Son extensas las sesiones. · Lejanía. · No poder comer bien en la UPN por las colas del comedor.

FUENTE: Sistematización de las dos sesiones realizadas por la Coordinadora Académica del SIPREA.

NOTA: esta reflexión se realizó en dos sesiones para contar con mayor número de opiniones de los estudiantes, y que la reflexión también les aportara a más estudiantes. En la primera ocasión participaron 10 estudiantes y en el segunda tres.

ANEXO XIX

DIPLOMADO EN SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA CON ADULTOS. SEGUNDA GENERACIÓN

Aspectos a desarrollar en el proyecto socioeducativo

1. NOMBRE DEL PROYECTO

Considerar que mediante éste sea clara la delimitación de dicho proyecto.

2. DELIMITACIÓN DEL TEMA

Qué

Tiempo

Espacio

3. INTRODUCCIÓN

Cómo se hizo el proyecto

Lo que el lector encontrará en este trabajo.

4. JUSTIFICACIÓN

Presentación de la problemática del sector

Importancia de atender el problema seleccionado con base en la información recuperada del diagnóstico

Alcances esperados del proyecto.

Límites del proyecto

5. OBJETIVOS

Intenciones principales del proyecto, lo que se pretende lograr.

6.METAS

Resultados concretos, medibles que se esperan obtener.

7. ALGUNOS ELEMENTOS TEÓRICOS EN LOS QUE SE FUNDAMENTA

Planteamientos y conceptos más usados a lo largo del proyecto.

8. DESARROLLO DEL PROYECTO

El contexto de su práctica

Caracterización de los sujetos a los que se dirige el proyecto

En qué consiste la propuesta misma

Etapas y acciones que comprende, explicación de cada una

Compromisos y responsabilidades de las instituciones y personas involucradas; forma y momentos en que deben participar

Beneficios que se obtendrán para la población a la que se atiende

Recursos humanos y materiales que se requieren para la aplicación del proyecto

9. METODOLOGÍA

Procedimientos, estrategias e instrumentos que se utilizarán

10. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Procedimientos

Instrumentos

Tiempos: cronograma de actividades

11. FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas (éstas pueden ir aquí o a pie de página).

Bibliografía

Documentos diversos

Materiales audiovisuales

FUENTE: UPN-Academia de Educación de Adultos. Archivo del SIPREA.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

Archer Laura, *et al.* (2003). “Educadores de Jóvenes y Adultos”. En: *Educación, derechos sociales y equidad*. Tomo II. Bertely, María (coord.). México: COMIE, pp. 745-768. (Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002).

Ávila, Alicia (2005). *Interacción con los números escritos en un círculo de alfabetización*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, 30 de octubre - 3 de noviembre de 2005.

Bracho, Teresa (1994). “Educar y acreditar. ¿Misiones confrontadas?”. En: *Necesidades Educativas Básicas de los Adultos. Encuentro de Especialistas*. México, INEA, pp. 43-50.

Campero Cuenca, Carmen (1994). “La Academia de Educación de Adultos: una experiencia en formación de educadores de adultos”. En: Secretaría de Educación, Cultura y Recreación del Estado de Tabasco-IV Comité Regional de la Conalmex-UNESCO. *Cinco ensayos de educación para adultos*. Villahermosa, pp. 31-50.

—— (2000). “Reflexiones en torno a la profesionalización del educador de adultos”. En: *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México*, Tomo I, Memorias del Foro Nacional: Retos y Perspectivas de la Educación de Adultos en México (13 al 15 de noviembre 1995 México, D.F.). México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 203-210. (Archivos; 11).

- (1996). “Reflexiones en torno a la profesionalización del educador de adultos”. En: *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Egresados del CREFAL*. Pátzcuaro: CREFAL.
- (2005). “La experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional en formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas (México)”. En: Diego B., Rendón y Luis Ignacio Rojas (comps.). *El Desafío de formar los mejores maestr@s*. Bogotá, OREALC-UNESCO-KIPUS-UPN, Colombia, pp. 27-38.
- (2005). “Training adult and youth educators: the experience of the Academy of Adult Education, National University of Education, México”. En: Youngman, Frank y Madhu Singh (ed.). *Strengthening the training of adult educators. Learning from an Inter-regional exchange of experience. Report on the Workshop Held at the CONFINTEA Mid-term Review Conference*. Bangkok, Thailand, September 2003. Alemania: UIE-UNESCO.
- Campero Cuenca, Carmen (coord.) (1999) *Abriendo Espacios. Un proyecto Universitario desde la perspectiva de género*. México: Universidad Pedagógica Nacional. (Archivos; 8).
- Campero Cuenca, Carmen (comp.) (2000). *Recuperando experiencias para construir nuevos caminos*. Memorias de las experiencias educativas de l@s técnic@s docentes que participaron en el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos realizado en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional. Tres tomos. México: UPN-INEA.
- Campero, Carmen, Angélica Terrazas y Genoveva Reyna (2000). “Educación básica”. En: *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México*. Tomo I, Memorias del Foro Nacional: Retos y Perspectivas de la Educación de Adultos en México (13-15 de noviembre, 1995, México, D.F.), México, Universidad Pedagógica Nacional. (Archivos; 11), pp. 129-133.

- Canto Chac, Manuel (1995). “Reforma del Estado, orientación de las políticas y democratización en México”. En: *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 39- 47 (Archivos; 2).
- Castro, Roberto (1996). “En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo”. En: *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México, pp. 57-88.
- Chevalier, Marsha (2000). “La confianza y sus dilemas en la instrucción de adultos del ESL”. En *Antología lecturas para la educación de los adultos. Aportes de fin de siglo*. Tomo V. México: Noriega Editores.
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina (1993). *Nuestras prácticas... perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. México: CEAAL.
- (2003). *Sistematizando experiencias formativas de la sociedad civil en México*. México: CEAAL.
- Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) (2004). *Innovación para la educación y capacitación*. México: Porrúa-CONEVyT.
- Contreras, Domingo José. *La autonomía del profesorado* (1997). Madrid: Ediciones Morata.
- CREFAL. *Memoria del Encuentro Latinoamericano sobre la Formación de Educadoras y Educadores de las Personas Jóvenes y Adultas*. Pátzcuaro, Mich. 9-11 de abril del 2003.
- De Lella, Cayetano (1996). “Formación de educadores populares y de educación básica”. En: *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Egresados del CREFAL*. Pátzcuaro: CREFAL.

- Deltoro, Ana (1995). "Estrategias y prácticas educativas con población adulta en México". En *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*. México: UPN, pp. 86-92. (Archivos; 2).
- Erikson, Eric (1980). *Identidad, juventud y crisis*. España: Taurus Humanidades.
- Freire, Paulo (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. 4ª. ed. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (1996). "Fundamentos de una hermenéutica filosófica". En: *Verdad y Método*. Tomo I. España: Ed. Sígueme.
- Giddens, Anthony (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I. Madrid: Taurus. (Ensayistas; 278).
- Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Jara, Oscar (1994). *Para sistematizar experiencias*. Costa Rica: Alforja.
- Johnson, Terence (1972). *Professions and power*. Mc. Millan Press, pp. 21-38.
- Kalman, Judith (2001). "Las prácticas de lectura y escritura frente a las nuevas tecnologías de comunicación e Informática". En: Matute, E. y Romo M. *Los retos de la educación del siglo XXI*. Jalisco: Universidad de Guadalajara, pp. 243-268.
- (2003). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leggatt, T. (1970). "Teaching as a profession". En: J.A. Jackson (ed.). *Professions and professionalization*. Inglaterra, Universidad de Cambridge, pp. 150-160. (Sociological Studies; 3)

- Loyo, Engracia (1994). “El cardenismo y la educación de adultos”. En: *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. Tomo II. México: SEP-INEA-Colmex, pp. 417-469.
- Madrigal, Juan (2000). *Tendencias hacia la profesión del educador de adultos en América Latina: un estudio exploratorio, comparativo y participativo*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Madrigal, Juan (coord.) (2004). *Memoria del Encuentro Latinoamericano sobre la Formación de Educadoras y Educadores de las Personas Jóvenes y Adultas*. México: UPN.
- Madrigal Juan, et al. (1998). *Propuesta para el Foro Nacional* (documento inédito). México: UPN.
- Mendoza, Ma. del Carmen (1987). “Sistematización de la Práctica. CAMSU. Texto Metodológico”. En: *Antología*. Módulo I del SIPREA. México: SEDEPAC, pp. 269-311. (Pobladores en Acción; 1).
- (2003). *Programa de seguimiento a los acuerdos de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. México.
- Masagão Ribeiro, Vera María, et al. (2000). “La formación de los alfabetizadores”. En: *Antología Lecturas para la educación de los adultos. Aportes de fin de siglo*. Tomo V. México: Noriega Editores.
- Messina, Graciela (1993). *La educación básica de adultos: la otra educación*. UNESCO-OREALC, REDALF. Santiago de Chile.
- Messina, Graciela (comp.) (1999a). *Estrategia Regional de Seguimiento a CONFINTEA V*. Documento final. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, CEAAL, CREFAL, INEA.

- Muñoz Izquierdo, Carlos (1994). “Comentarios a la conferencia de Sylvia Schmelkes y Judith Kalman”. En: *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*. México: INEA, pp. 51-56.
- Pérez Rocha, Manuel (1995). “Educación de adultos”. En: *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*. México: UPN, pp. 67-74. (Archivos; 2)
- Pieck, Enrique (2000). *Comentarios al Modelo de Educación para la Vida del INEA*. I Foro Permanente sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. México: UPN.
- (2002). “Lifelong learning and work in developing countries”. En: Carolyne Medel. *Integrating lifelong learning perspectives*. Filipinas: Año nuevo editores, Instituto de Educación de la UNESCO.
- (2003). “Educación de jóvenes y adultos”. En: María Bertely (coord.). *Educación, equidad y derechos sociales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Pieck, Enrique (coord.) (2001). *Los Jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. México: UIA, IMI, Cinterfor-OIT- UNICEF, CONALEP, RET.
- Peresson, Mario L. (1996). “Metodología de un proceso de sistematización”. En: *Sistematización, recientes búsquedas*. Santa Fe de Bogotá: Dimensión Educativa. (Aportes; 44).
- Porras, L. y Santos, A. Testing a socio-pedagogical model for the integration of ICT in youth and adult education in Mexico. Ponencia presentada en: ED Media 2005. 17th. Annual. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Montreal, Canadá, 27 de junio-2 de Julio, 2005.

- Ramos Escandón, Carmen (1994). “De instruir a capacitar. La educación para adultos en la revolución 1910-1920”. En: *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. Tomo II. México: SEP, INEA, Colmex, pp. 291-34.
- Reyna Marín, Genoveva (2004). *El aprendizaje grupal en la formación de educadores. Una perspectiva psicosocial*. México: Universidad Pedagógica Nacional. (Educación; 24)
- Rivero, José (2000). “Enfoques y estrategias para la formación de educadores con jóvenes y adultos”. En: Schmelkes, Sylvia (comp.). *Antología de lecturas para la educación de adultos. Aportes de fin de siglo*, Tomo V. México: Noriega Editores.
- Ruiz Muñoz, Mercedes (1995). “Políticas de educación con la población adulta en México”. En: *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*. México: UPN, pp. 93-103. (Archivos; 2).
- ____ (2005). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*. México: CREFAL, 480 p.
- Santamaría Galván, Ana y Pedro Guevara Fefer. “El papel de la sistematización en las experiencias de educación ambiental “. En: *Antología*. Módulo I del SIPREA, pp. 261-264.
- Salinas, B., et al. (2004). *Tecnologías de información, educación y pobreza en América Latina. Los telecentros: conceptos, estudios y tendencias*. México: UDLA-Puebla, CEAAL, OREALC-UNESCO, Plaza y Valdés.
- Salinas, B., Porras, L., Huerta, G. (2005). “Autopercepciones de madres rurales: implicaciones en el modelaje a sus hijas en edad escolar”. En: *Equidad en la educación básica en América Latina*. Programa para la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) y Global Development Network (GDN).

- Santos, A. Methodology to facilitate information literacy for telecenter users in low-income regional communities in Mexico. Ponencia presentada en: International Conference on Computers in Education (ICCE). RMIT University School of Business Information Technology. Melbourne, Australia, Julio de 2004.
- Schmelkes, Sylvia (1995). “Comentarios a propósito de las conferencias presentadas en el panel: El Nuevo Entorno de la Educación de Adultos”. En: *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*. México: UPN, pp. 75-79. (Archivos; 2).
- (1999). *Una comunidad de investigadores*. Conferencia de clausura presentada en el V Congreso Nacional Investigación Educativa. Aguascalientes, Méx. 2 de noviembre de 1999.
- Schmelkes, Sylvia (comp.) (2000). *Antología de lecturas para la educación de los adultos. Aportes de fin de siglo*. Cinco Tomos. México: Noriega Editores.
- Schmelkes, Sylvia y Judith Kalman (1994). *La educación de adultos: estado del arte*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Valenzuela y Gómez Gallardo, Ma. de Lourdes (coord.) (1995). *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*. Memoria del Foro Nacional Políticas y Prácticas Educativas con la Población Adulta en el México de Hoy (noviembre de 1994, México, D.F). México: UPN (Archivos; 2).
- (2000). *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México*, Tomos I y II. Memoria del Foro Nacional Retos y Perspectivas de la Educación de Adultos en México (13-15 noviembre de 1995, México, D.F). México: UPN. (Archivos; 11 y 12).
- Valenzuela y Gómez Gallardo, Ma. de Lourdes, et al. (1999). “Elementos constitutivos de la educación de las personas adultas”. En: *Documento base de la Reunión Nacional de Seguimiento a CONFINTEA V*. Pátzcuaro Michoacán, México, enero de 1999.

Varea Falcón, Ma. de los Ángeles *et al.* (1995). “Las políticas públicas y la educación de adultos y adultas”. En: *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*. México: UPN, pp. 57-66. (Archivos; 2).

Yurén Camarena Ma. Teresa (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México, UPN, (Textos; 1).

Zarco, Carlos y Rafael Reygadas (coord.) (2002). *Incidencia pública en las organizaciones civiles en México*. México: CEAAL.

Hemerográficas

Ávila, Alicia (2003). “Cálculo escrito y pérdida de significación”. En: *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*. Pátzcuaro: CREFAL, Primavera 2003. pp. 22-27.

Avilés Allende, Carlos. “Sin educación básica completa, el 40% de los mexicanos”. En: *El Financiero*. México, martes 14 de julio, 1998, p. 44.

Campero Cuenca, Carmen (1999). “La profesionalización de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas”. En: *Educación y sociedad* Año 1, Núm. 3, Época 3, octubre, 1999. San Luis Potosí: UPN.

— (2000). “La sistematización de la experiencia” en *Revista Educ-acción*, Universidad Pedagógica Nacional de Pachuca Hidalgo Año 0, Núm. 1. México. marzo del 2000, pp. 43-47.

— (2001). “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. Trimestre, 2001. México: Centro de Estudios Educativos.

— (2001). “En la encrucijada: avances, retos y perspectivas de la educación básica de personas jóvenes y adultas”. En: *Anuario Educativo Mexicano: visión*

- retrospectiva*. Tomo I. México: UPN-La Jornada Ediciones.
- , (2003). “La formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas: problemáticas y perspectivas”. En: *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, Núm. 5, otoño, 2003. Pátzcuaro: CREFAL, pp. 12 -19.
- (2004). “Rostros y realidades sociales y laborales de los técnicos docentes del INEA”. En: *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Núm. 1, Vol. XXXIV, México: Centro de estudios Educativos.
- (2004). “En la Encrucijada”. En: *Educación 2001. Revista Mexicana de Educación*, Núm. 109, Junio, 2004. México.
- Campero Cuenca, Carmen y Gloria Hernández (2000). “Entretejiendo experiencias y conocimientos”. En: *La Piragua. Revista del Consejo de Educación de Adultos para América Latina y el Caribe*. Núm. 17, mayo, 2000. México, CEAAL.
- Cerón Espinosa, Javier. “Advierten sobre el deterioro salarial”. En: *El Universal*. México, 18 de septiembre de 2000, p. 4, sección A.
- Hernández, Guadalupe, *et. al.* “El Banco de México revisa a la baja las proyecciones económicas”. En: *El Universal*. México, 19 de enero de 2001.
- Herrera Beltrán, Claudia. “En Coahuila se redujo el rezago educativo. 36.2 millones de mexicanos no tienen primaria o secundaria”. En: *La Jornada*. México, 18 de junio de 1998.
- “En marcha, modelo para bajar la cifra de 36 millones de analfabetos”. En: *La Jornada*. México, 8 de mayo de 2000.
- “Piden funcionarios a Vicente Fox aprovechar experiencia del INEA”. En: *La Jornada*. México, 2 de Agosto de 2000.

- “El INEA, organismo de más penetración social en México”. En: *La Jornada*. México, 12 de octubre de 2000.
- Howard Georgina y Guadalupe Hernández. “Viven 65 millones con menos de \$20.00”. En: *El Universal*. México, 12 de septiembre de 2000.
- Kalman, Judith (2003). “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 17, Vol. VIII, enero-abril, 2003. México, pp. 37-66.
- (2002). “La importancia del contexto en la alfabetización”. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Núm 3, Año 24, México, 2002, pp. 11-28.
- Kalman, Judith (ed.) (2003). “Cultura Escrita: El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana”. En: *DECISIO. Saberes para la acción en la educación de adultos*. Invierno, 2003. Pátzcuaro: CREFAL, pp. 3-9.
- Latapí Sarre, Pablo (2000). “La Barrera Infranqueable”. En: *Proceso*, Núm. 1223, 9 de abril del 2000. México, pp. 44-45.
- Madrigal, Juan (2000). “Reflexiones sobre la profesión del educador de adultos”. En: *La Piragua. Revista del Consejo de Educación de Adultos para América Latina y el Caribe*, Núm. 17, mayo, 2000. México.
- Noguez Viguera, Manuel (2000). “Se extenderá a 14 Estados más el nuevo modelo de educación secundaria a distancia para adultos”. En: *Excelsior*. México, 2 de agosto del 2000.
- Observatorio Ciudadano de la Educación. “El Informe México sobre los Acuerdos de Jomtien”. Comunicado Núm. 30. En: *La Jornada*. México, 14 de abril de 2000.

- “La educación de adultos en busca de un nuevo modelo”. Comunicado Núm. 29. En: *La Jornada*. México, 24 de marzo de 2000.
- Pieck, Enrique (2001). “Los jóvenes frente a la capacitación para el trabajo”. En: *Revista de Estudios sobre Juventud*. Nueva Época, Núm. 12. México.
- (2005). “Work-related adult education: challenges and possibilities in poverty areas”. En: *International journal of lifelong education*, Núm. 5, Vol. 24, septiembre-octubre, 2005, pp. 419-429.
- (2005). “La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Núm. 25, Vol. X, 2005. México, pp. 481-507.
- Reyes, Carlos. “Fijan como tarea instruir a adultos”. En: *Reforma*. México 25 de noviembre de 2000.
- “Toca al INEA 0.9 % de gasto”. En: *Reforma*. México 26 de diciembre de 2000.
- Soriano, Porfirio (1998). “La nueva estrategia de operación del INEA”, teleconferencia, 15 de septiembre, 1998. En: *Boletín extraordinario*, Núm. 2, noviembre 1998. Toluca, INEA.
- Torres, Rosa María (1996). “El método reflect: El futuro del marketing en el campo de la alfabetización”. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Órgano de Difusión del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo (PMET) de la Organización de Estados Americanos, Nueva Época, Núm.1, Vol. 4, enero-abril, 1996. Pátzcuaro: OEA, CREFAL, CEDEFT.
- Vargas, Rosa Elvira. “En marcha dos nuevos modelos de educación para adultos”. En: *La Jornada*. México, 28 de marzo de 2000.

Tesis

- Aguilar Ramírez, Miriam (2003). *Una propuesta de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los educadores de personas jóvenes y adultas. Capítulo 2: Identidad.* Tesis de Doctorado en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Añorve Añorve, Gladys (2005). *Necesidades de Formación de Educadores/as de Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas.* Tesis de Maestría en Planeación y Desarrollo por la Educación por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. México. (En proceso).
- Aravedo Reséndiz, María de Lourdes (2004). *Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas: La dimensión social en el aprendizaje de la lengua escrita.* Tesis de Maestría en Ciencias con la Especialidad en Investigaciones Educativas por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México. (En prensa).
- Baltazar Montes, Roberto (2004). *El trabajo grupal como una estrategia para disminuir el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.* Tesis de Doctorado en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona.
- De Agüero, Mercedes (2002). *El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores. Estrategias para la solución de problemas en situaciones matematizables de la vida cotidiana.* Tesis de Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Hernández Flores, Gloria Elvira (1988). *Política educativa y educación para la población en estado de pobreza. La educación básica de adultos.* Proyecto de tesis de Doctorado en Pedagogía por la Universidad Autónoma de México.
- (2004). *Políticas educativas para población en estado de pobreza. La educación de personas jóvenes y adultas. Estudio de un caso.* Tesis de doctorado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México.

Hurtado Badiola, Margarita (2001). *La Escuela Nacional de Educación Popular Ambiental: Una propuesta para la formación de promotores y promotoras ambientales*. Tesis de Maestría en Innovación Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, Cuernavaca, Morelos, México.

Méndez Puga, Ana María (2001). *El aprendizaje profesional y la construcción de la identidad de los educadores/as de personas adultas en contextos de exclusión*. Tesis de Doctorado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

Reyna Marín, Genoveva (2005). *El educador de adultos ¿sujeto del malestar docente o depositario del malestar social?* Tesis de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la UAM-Xochimilco. México. (En proceso).

Rosas Carrasco, Lesvia (1999). *El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su concepción pedagógica*. Tesis de Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.

Documentales

Documentos internacionales

CREFAL (1999a). *Memoria de la Reunión Nacional de Seguimiento a CONFINTEA V*. Pátzcuaro Michoacán, México, 28 al 30 de enero de 1999.

— (1999b). *Memoria de la Reunión Subregional de los Países de América Central, Golfo de México y el Caribe de Seguimiento a CONFINTEA V*. Pátzcuaro Michoacán, México, 22 al 25 de marzo de 1999.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básico, artículo 1. Jomtien, Tailandia, marzo de 1990.

Delors, Jacques, et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París, Ediciones UNESCO.

- OREALC-UNESCO (2004). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe: hacia un estado del arte. Informe Regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFINTEA V. Bangkok, septiembre de 2003.* Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- *Memoria del II Encuentro Internacional “El desafío de formar los mejores maestr@s”.* Red de Formación Docente de Latinoamérica y el Caribe de OREALC-UNESCO. San Pedro Sula, Honduras, 8-10 de septiembre de 2004.
- UNESCO (1997). *La Educación de las Personas Adultas. La Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro.* v Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V). Hamburgo, 14-18 de julio de 1997. México: CREFAL, UPN.
- (2003a). *La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos. Informe síntesis sobre el Balance Intermedio, CONFINTEA V. Bangkok, Tailandia, 6-11 de septiembre de 2003.*
- (2003b). *Relatoría de la Mesa de trabajo del Tema 2: Mejoramiento de las condiciones y la calidad en la educación de adultos: formación de educadores y calidad en los programas de este campo educativo.* Conferencia Internacional de Balance Intermedio de CONFINTEA V. Tailandia Bangkok, del 6 al 11 de septiembre de 2003.
- UNESCO, CEAAL (1997). *Conferencia Regional Preparatoria de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos: La Educación de las Personas Jóvenes y Adultas para el Siglo XXI. Temas.* Brasilia, 22-24 de enero de 1997.
- UNESCO, CEAAL, CREFAL, CINTERFOR-OIT. *Marco de Acción Regional de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (2000-2010).* Noviembre del 2000.
- UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA (1998). *Hacia una educación sin exclusiones.* Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Documentos nacionales

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1990). *XI Censo General de Población y Vivienda*. México.

Poder Ejecutivo Federal (1993). “Ley General de Educación”. En: *Diario oficial*. México, 13 de julio de 1993.

— (1995a). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México.

— (1995b). *Primer Informe de Gobierno. Anexo*. México, 1 de septiembre de 1995.

— (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000*. México.

— (2000). *Sexto Informe de Gobierno. Anexo Estadístico*. México, 1 de septiembre de 2000.

— (2001a). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Capítulo 5. Área de desarrollo social y humano*. México, pp. 73-95.

— (2001b). *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Capítulo 4. Educación para la vida y el trabajo*. México, septiembre del 2001, pp. 219-235.

— (2002). “Acuerdo por el que se crea el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo”. En: *Diario Oficial*. México, 22 de febrero de 2002.

Rangel Sostman, Rafael, *et al.* (2000). *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*. Coordinación del Área Educativa del Equipo de Transición del Presidente Electo Vicente Fox Quesada. México, noviembre de 2000.

Secretaría de Educación Pública (1997). *Informe de Labores 1996-1997*. México.

— (1999). *Informe de Labores 1998-1999*. México.

— (2003). *Informe de Labores 2002-2003*. México.

Documentos institucionales

Academia de Educación de Adultos (1986). *Programa para la Formación en Educación de Adultos (PROFEDA)*. México: UPN.

— (1993). *Especialización en Formación de Educadores de Adultos. Presentación General*. México: UPN.

Ávila, Alicia (2004). *Propuesta alternativa de alfabetización en matemáticas. Resultados de una primera experimentación. (Reporte inédito)*. México: UPN.

— (2005). *Del cálculo ágrafo al cálculo escrito: una batalla por acceder a una nueva significación. (Reporte inédito)*. México: UPN.

Campero Cuenca Ma. del Carmen (comp.) (1995). *Relatoría de la Mesa de Educación Básica del Foro Nacional Retos y Perspectivas de la Educación de Adultos en México*, noviembre de 1995. (Documento Inédito). México: UPN.

Campero, Carmen y Ana Beatriz Rendón (comps.) (1996). *Relatoría de la Mesa La Alfabetización y la Educación Básica: Derechos Universales del Foro Nacional La Educación de las Personas Jóvenes y Adultas para el Siglo XXI*, México, D.F., 10 de septiembre de 1996. UPN, CREFAL, INEA, CEAAL.

Castro, Luz María (1999). *Presentación del Modelo de Educación para la Vida del INEA. Realizada en la Reunión Nacional de Seguimiento a CONFINTEA V. Pátzcuaro Michoacán, México, 28 al 30 de enero de 1999.*

CECAVI, UDLAP (2002). *Caracterización socioeducativa de las Plazas Comunitarias INEA-CONEVYT: Estudio exploratorio cualitativo a un año de su operación. Informe de investigación*. México.

- (2002). *Práctica y potencial de los agentes educativos de las plazas comunitarias INEA- CONEVyT. Hacia una propuesta pedagógica innovadora de integración de la tecnología en educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)*. Informe de investigación. México.
- (2003). *Modelo TEJA (Integración de las tecnologías de información y comunicación a la educación de jóvenes y adultos): Diseño global de estrategias pedagógicas para la plaza laboratorio*. Informe de investigación. México.
- (2003). *Reporte de aplicación de la innovación en la plaza laboratorio de Tepetitla, Tlax.* (Tablas descriptivas). Informe de investigación. México.
- (2003). *Versión revisada del Modelo TEJA tras su aplicación en la plaza laboratorio. Proyecto “Modelo educativo piloto para la integración de las TIC en la EPJA”*. Informe de investigación. México.
- (2003). *Plazas experimentales en Sonora y Morelos: Selección en campo y diseño de instrumentos de evaluación pre-post (Reporte de avances en las plazas experimentales)*. Informe de investigación. México.
- Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, CONEVyT (2002). *Programa de Mediano Plazo 2001-2006*. México: CONEVyT.
- De Gortari, Enrique (1995). “Presentación Sintética del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos”. En: *Foro Retos y Perspectivas de la Educación de Adultos en México*. Mesa de Educación Básica de Adultos. México, 13-15 de noviembre de 1995. (Mimeo).
- Huerta, Guadalupe (2004). *Experiencias exitosas desarrolladas por los jóvenes y adultos en las plazas comunitarias al integrar las TIC, el MEVYt y los intereses de las personas. Los casos del Método TEJA*. Informe de investigación. México.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA (1989). *Reglamento de las delegaciones*. México.

- (1990). *Manual de organización de las delegaciones*. México.
- (1993a). *Caracterización de los departamentos estatales para la formación del personal educativo*. Dirección para la Formación del Personal Educativo. México.
- (1993b). *II Jornada Nacional para la Formación de Educadores de Adultos*. Dirección para la Formación del Personal Docente. México, agosto de 1993.
- INEA (2000a). *Formación Permanente de Técnicos Docentes*. Subdirección de Formación. México, mayo de 2000.
- INEA (2000b). *Concentrado de información-etapa de generalización*. Subdirección de Formación, México, septiembre de 2000.
- (1995). *Documento rector. Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos*. México.
- (1966). *Programa del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 1996-2000*. México, febrero de 1966.
- (1996). *Un paso más en la educación básica para adultos*. México.
- (1999). *Presupuesto Modificado del INEA y del Proyecto Capacitación de Agentes Operativos, para los años 1996, 1997, 1998 y 1999*. Dirección de Planeación y Evaluación. Subdirección de Programación y Presupuesto. México.
- (2000). *Bases para la instrumentación de la nueva estrategia de operación*. México, agosto del 2000.
- (2000). *Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA)*. Estado de México, 12 de junio de 2000.
- (2000). *Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA)*. Estado de Querétaro. 14 de junio de 2000.

- (2003). *Libro del asesor*. México.
- (1999) *Concentrado de la escolaridad de los agentes educativos del INEA*. Dirección de Operación. Documento de trabajo. México, D.F., agosto de 2000.
- (1999) *Proyecto de Formación a Distancia*. Subdirección de Formación. México, abril 1999.
- INEA (Distrito Federal) (1996). *Manual de la Delegación del INEA en el Distrito Federal*. México.
- (2005). *Criterios de Operación 2005*. México.
- INEA (Estado de México) (1997). *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. Documento integrado para el equipo docente de la UPN que impartió el SIPREA. Toluca, México.
- INEA- SNTEA (2004). *Contrato Colectivo de Trabajo 2004-2006*. México, agosto de 2004.
- INEA-SNTEA (2000a). *Reglamento de Ingreso y Promoción del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. México, diciembre de 2000.
- (2000b). *Manual de capacitación, adiestramiento y profesionalización del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. México, diciembre de 2000.
- Lobatón Hernández, Edgar. *Diagnóstico de Necesidades para la Formación de Educadores*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Investigación en Educación de las Personas Jóvenes y Adultas. Universidad Pedagógica Nacional, México D.F., 23-24 de mayo de 2005.
- Messina, Graciela (1999b). *Comentarios realizados en la Reunión de Reflexión sobre la Profesionalización de los y las Educadoras de Personas Jóvenes y Adultas*. Relatoría de dicha reunión realizada por Carmen Campero y Gloria Hernández. México UPN, mayo de 1999. (Documento Interno).

Poder Ejecutivo Federal (1981). “Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos”. En: *Diario Oficial*. México, 31 de agosto de 1981.

Pieck, Enrique (2004). *La oferta de formación para el trabajo en México*. México: Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE-UIA), 2004. (Documento de Investigación; 3).

Rubio, Maura (1998). *La Deserción*. Conferencia impartida en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. México D.F. Mayo de 1998. (Mimeo).

SEP, INEA (1999). *Educación para la Vida*. Tríptico. México.

UPN, INEA, SNTEA (2005). *Convenio General de Colaboración*. México, Distrito Federal, 16 de mayo del 2005.

De campo

Cuestionario de Ingreso de la primera y segunda generación de estudiantes del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA) aplicado respectivamente en junio de 1997 y 1998.

Cuestionario de Evaluación de los Módulos de la primera y segunda generación de estudiantes del SIPREA; aplicado respectivamente en julio de 1998 y 1999.

Cuestionario de Evaluación de la Etapa de Seguimiento de la primera y segunda generación de estudiantes; aplicado respectivamente en noviembre de 1998 y en diciembre de 1999.

Entrevista a la Directora de Formación del INEA, que ocupó ese cargo durante el período de diseño y prueba piloto del SIPREA. México, D.F., 4 de septiembre de 2000.

Entrevista a la Subdirectora de Diseño Curricular, que fue responsable del diseño del SIPREA. Aguascalientes, 6 de septiembre de 1999.

Entrevistas a la Jefa del Departamento de Evaluación de la Formación, actual Departamento de Formación Permanente, quien tuvo a su cargo el seguimiento del SIPREA a nivel nacional, durante su impartición en la UPN Ajusco. México D.F., 3 de agosto del 2000 y 15 de abril de 2005.

Entrevista al Subdirector de Formación del INEA, que fue la autoridad responsable del SIPREA durante su desarrollo en la UPN. México, D.F., 4 de septiembre de 2000.

Entrevista al Delegado del INEA en el Estado de México. Toluca, Edo. de México, 6 de junio de 2000.

Entrevista al Delegado del INEA en el Estado de México. Toluca, Edo. de México, 12 de junio de 2005.

Entrevista al Delegado del INEA en el Distrito Federal. México D.F., 15 de junio de 2000.

Entrevista al Subdelegado del INEA en el Valle de México. Toluca, Edo. de México, 6 de junio del 2000 y en junio de 2005.

Entrevista al Secretario General del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). México D.F., mayo de 2000.

Entrevista a la Jefa del Departamento Técnico-pedagógico de la Subdirección de Educación Básica de Adultos de la Secretaría de Educación Pública. México D.F., abril de 2000.

Entrevista a un participante en el Diplomado Líderes de Plazas Comunitarias, adscrita a la Delegación del INEA en el Distrito Federal. México D.F., junio de 2005.

- Entrevista a una integrante de la Dirección Académica del INEA que participaba en las acciones de formación. México D.F., 21 abril de 2005.
- Entrevista a una asesora del INEA del estado de Michoacán. Pátzcuaro, Mich. 19 de marzo de 2005.
- Entrevista a cuatro asesoras del INEA del Distrito Federal y en el Estado de México. México D.F. marzo y abril de 2005.
- Entrevistas a dos técnicos docentes del Distrito Federal que son integrantes del Comité Delegacional del D.F. del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para Adultos (SNTEA). México D.F., abril, mayo y junio de 2005.
- Entrevistas a dos técnicos docentes del Estado de México. México D.F., mayo y junio de 2005.
- Entrevista a una integrante del Departamento de Servicios Educativos de la Subdelegación del INEA en el Valle de México Estado de México. México D.F., junio de 2005.
- Fichas de Seguimiento de las Reuniones de Evaluación e Integración de la primera y segunda generación realizadas a lo largo de los años de 1997-1999.
- Minutas de las reuniones de evaluación de la etapa de los módulos del SIPREA en la cual participaron los equipos docentes de la UPN de la primera y segunda generación de estudiantes, realizadas respectivamente en agosto de 1998 y en septiembre de 1999.
- Minutas de las reuniones de evaluación final del SIPREA en la cual participaron los equipos docentes de la UPN de la primera y segunda generación de estudiantes, realizadas respectivamente en enero de 1999 y de 2000.

Virtuales

CECAVI-UDLAP. *La autopercepción de las mujeres rurales: eje de la equidad de acceso a la educación primaria y secundaria y a las tecnologías de información*. www.preal.cl/FIE/propuestas2.php. Puebla, 2004.

CONEVYT (2003). *Informe de actividades 2003*. México: CONEVYT. (Versión digitalizada).

— (2003). *Compendio de Experiencias en Educación a Distancia en México y en el Mundo*. México, diciembre de 2003. (Versión en CD).

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2000). *Encuesta Nacional de empleo Urbano 1990-2000*. Estadística sociodemográfica. México. www.inegi.gob.mx

Salinas, B., et. al. (2004). *Otra mirada sobre la demanda educativa y la contribución de la familia al aprendizaje de los hijos: autopercepciones de madres rurales pobres mediadoras de equidad educativa y digital*. www.preal.cl/FIE/propuestas2.php.

Valenzuela y Gómez Gallardo, Ma. de la Paz (2000). “Los Pueblos indígenas y la educación de adultos en México”. En: *Encuesta Internacional de Educación de Adultos Indígenas*. Linda King (coord.). Pátzcuaro: UNESCO-CREFAL. www.unesco.org/education/uie/publications/survey.shtml

Verbales

Galeano, Eduardo. *Cápsula radiofónica transmitida en Radio UNAM*, mayo-junio, 2005.

INEA-Distrito Federal. *Información proporcionada por el Departamento de Planeación de la Delegación del INEA en el Distrito Federal*. México D. F., junio de 2000.

INEA-Estado de México. *Información proporcionada por el Departamento de Planeación de la Delegación del INEA en el Estado de México*. Toluca Méx. , junio de 2000.

Valenzuela y Gómez Gallardo, Ma. de Lourdes. Comentario sobre lo importante del papel de los educadores de la EPJA, hecho a la autora, al dialogar sobre el Programa Corrientes en Educación de Adultos, de la Especialización en Formación de Educadores de Adultos, realizado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. México D.F., 1987.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO 1	
DE LAS POLÍTICAS NACIONALES A LA CRISTALIZACIÓN DEL SIPREA	49
Entretejando una mirada más amplia	49
Algunos rasgos de la situación nacional y sus vínculos con la educación de las personas jóvenes y adultas	51
Políticas relacionadas con la educación de las personas jóvenes y adultas, en particular con la formación de los educadores	55
Planteamientos que distan de concretarse en políticas integrales	55
La educación de las personas jóvenes y adultas: un campo poco prioritario	61
El INEA, sus principales políticas y sus educadores	64
Principales servicios que ofrece	65
Su organización, sus agentes de campo y sus funciones	66
Principales políticas	70
Surgimiento y desarrollo del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos	91
Surgimiento de una propuesta más integral: el SIPREA.	91
Generalización del Diplomado y período de latencia	94

Características del SIPREA y su desarrollo en la Unidad Ajusco de la UPN	97
Consideraciones	106
La educación de personas jóvenes y adultas, su papel social y las políticas del Gobierno Federal	107
La formación de educadores de personas jóvenes y adultas y sus implicaciones	110
Avatares y resultados del SIPREA a nivel nacional	111
Necesidad de políticas integrales	115
CAPÍTULO 2	
ROSTROS Y REALIDADES SOCIALES Y LABORALES DE LOS TÉCNICOS DOCENTES DEL INEA	117
Ante un vacío de información	117
Miradas sobre los técnicos docentes	119
El técnico docente como educador de adultos	121
Sus rasgos sociales y su experiencia: recursos para su formación y su práctica	131
Una mirada más amplia de sus perfiles	152
Análisis de su perfil con relación a los rasgos de una profesión	153
Consideraciones sobre sus perfiles y la importancia de seguir impulsando su formación	155
CAPÍTULO 3	
ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN Y SUS APORTACIONES	159
Nuestra visión de la formación y sus referentes conceptuales	161
El proceso de formación sobre la educación de las personas jóvenes y adultas	166
Principales aprendizajes	167
Una identidad en proceso	200
El desempeño del equipo docente y el enriquecimiento que tuvieron por participar en el SIPREA	213

Relaciones entre los resultados del proceso de formación, su práctica educativa y el INEA	215
Impacto de la formación de los estudiantes en el trabajo que realizan en el INEA y en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas	216
Presencia del INEA a lo largo del proceso de formación	221
Visión de los Delegados del INEA sobre el SIPREA y sus logros	234
Consideraciones	236
Aportaciones a la construcción de rasgos profesionales	237
La relevancia del proceso de formación	245
La influencia del contexto institucional del INEA en el proceso de formación y sus resultados	247
Aspectos académicos y operativos que requiere atender el INEA	250
 CAPÍTULO 4 DESAFÍOS Y PROPUESTAS PARA SEGUIR AVANZANDO	 255
Viendo más allá de lo inmediato: política social, política educativa y educación de las personas jóvenes y adultas	256
En la encrucijada: propuestas para seguir avanzando	268
Necesidad de superar la visión compensatoria de la educación de personas jóvenes y adultas	269
Necesidad de resolver las tensiones académicas-operativas del INEA	272
El SIPREA: rupturas respecto a otras propuestas de capacitación impulsadas por el INEA y aportaciones a nuevos procesos de formación	274
Rasgos de los programas que favorecen la relevancia	276
Rasgos de los programas que favorecen la flexibilización	281
Rasgos de los programas que favorecen la integralidad	283
Rasgos relacionados con el clima de los espacios de formación	288
Rasgos de la gestión del proceso de formación	289
Recomendaciones para impulsar la formación y la actualización del personal de campo del INEA	291

Reflexión final: requerimientos de formación de los técnicos docentes como adultos, educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas	292
---	-----

EPÍLOGO

PASOS PARA AVANZAR EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS... AÚN NOS QUEDA CAMINO POR RECORRER	297
---	-----

Pasos para avanzar en la formación de los educadores	298
Visualización del campo	311
Consideraciones finales	323

ANEXOS

I. Conferencia Internacional de Balance Intermedio de CONFINTEA V	331
II. Diplomado Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos. Cuestionario de ingreso	336
III. Diplomado Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos Primera generación. Cuestionario de evaluación de los módulos	341
IV. Diplomado Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos Segunda generación. Cuestionario de evaluación. Etapa de seguimiento.	348
V. Diplomado Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos Segunda generación. Ficha de seguimiento de las sesiones de evaluación e integración. Módulo II	352
VI. Diplomado Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos. Segunda generación. Ficha de la etapa de seguimiento de los proyectos socioeducativos	356
VII. Mapas curriculares de los programas que ofrece el INEA	359
VIII. Nuevas estrategias de operación	363
IX. Cursos cortos que han tomado los estudiantes vinculados con la educación de las personas jóvenes y adultas	367
X. Mapas curriculares del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos. SIPREA	369
XI. Dificultades que tienen en su práctica cotidiana	372
XII. Escolaridad de los padres y de las madres de los estudiantes.	375
XIII. Qué se llevan del SIPREA	377
XIV. Sumarios de las Memorias Recuperando Experiencias para Construir. Nuevos Caminos	381

XV.	Dificultades para la realización de sus proyectos relacionados con el INEA	391
XVI.	Sugerencias que hacen los estudiantes a las autoridades del INEA para mejorar los servicios que ofrecen	394
XVII.	Instituciones de educación superior que impartieron el SIPREA	397
XVIII.	Factores que influyeron en las asistencias y ausencias de los estudiantes a lo largo del SIPREA. Ficha de seguimiento	399
XIX.	Diplomado en Sistematización de la Práctica Educativa con Adultos. Segunda generación	401
	FUENTES DE CONSULTA	403



Entretejando miradas. Sistematización de una experiencia de formación con educadoras y educadores de jóvenes y adultos, de Carmen Campero, se terminó de imprimir en los talleres de High Print, S. A. de C. V., de Monterrey, México, en el mes de noviembre de 2005.

La edición estuvo al cuidado de Margarita Mendieta; el diseño de la portada y la formación de interiores por Francisco Javier Galván. En su composición se usó tipo Garamond de dieciséis, doce, once, diez, ocho, y seis puntos. Se tiraron 1 000 ejemplares en papel cultural de 90 gr (interiores) y keratone forrado en papel couché plastificado mate (portada), más sobrantes de reposición.

Fotografía en la portada de Francisco Mata Rosas (incluida en el libro *Voluntades. Aseores del INEA*, 1997).