



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UN PASO MÁS EN LA FORMACIÓN DE LOS Y LAS
EDUCADORAS DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS ... AÚN
NOS QUEDA CAMINO POR RECORRER. SISTEMATIZACIÓN
DE UNA EXPERIENCIA.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

PRESENTA

MA. DEL CARMEN CAMPERO CUENCA

ASESORA

MTRA. SYLVIA SCHMELKES

MÉXICO, D.F., MAYO DEL 2002

“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 “.

Freire, 1998 :52

“ Mejorar las condiciones para la formación profesional de los educadores de adultos y de monitores ... laborando 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: 28

A quienes han sembrado el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, a sus educadores y promotores sociales.

A los estudiantes del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos, educadores del INEA, que me brindaron sus conocimientos y vivencias a lo largo del proceso de formación, quienes tienen mi afecto y reconocimiento, y además, forman parte de mi riqueza personal y profesional.

A Sylvia Schmelkes, mi asesora de tesis, por sus valiosas orientaciones académicas y ánimos en los momentos oscuros del proceso, además del ejemplo que me ha brindado desde hace muchos años de compromiso y superación.

A Carlos, compañero de vida, mi amor.

A Rafael, Elena y Alejandro, por su cariño y aliento cotidiano.

A 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 de brindarme su amor, respeto y apoyo incondicional.

A mis hermanas María, Marilupe, Pacheli e Inés por su interés en el proceso de esta investigación y su apoyo permanente. A Alberto y Miguel por estar siempre presentes.

A Malú Valenzuela y Gladys Añorve, amigas y compañeras de trabajo con quienes he compartido sueños y proyectos.

A Verónica Veerkhamp, que con su ausencia me impulsa a vivir. A su hija Karina que ocupa un lugar en mi corazón.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a múltiples amigos, amigas y colegas quienes me apoyaron en la realización de esta tesis.

Las y los educadores que han participado en los programas de formación que imparte la Academia de Educación de Adultos de la UPN, desde hace veinte 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 se les han ofrecido con el fin de avanzar hacia su profesionalización. Así surge esta investigación.

Lourdes García, Miriam Aguilar, Roberto Baltazar y Juan Madrigal fueron insustituibles en el desarrollo del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA) y un gran apoyo para mí a lo largo del proceso, en mi función de Coordinadora Académica del mismo. 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 profesionalidad.

Largas horas dedicó Sylvia Schmelkes, asesora de esta tesis, a discutir y enriquecer mis planteamientos, a leer mis borradores y corregirlos. Gloria Hernández, Lesvia Rosas, Lourdes García y Roberto Baltazar, lectores de la misma, me hicieron valiosas aportaciones y agudos comentarios que 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 Giménez 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. A todos y todas les agradezco sus conocimientos, tiempo y paciencia que me brindaron.

Con Lucía Huerta López y Fabiola Martínez López, estudiantes de la carrera de Sociología de la Educación, compartí 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 de género; la ayuda de todos fue fundamental.

Gracias nuevamente a todas y todos ustedes.

INDICE

INTRODUCCION	1
1. – Presentación	1
2.- Importancia de impulsar la formación de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas.	2
3. - Finalidad y objetivos de la sistematización	8
4. - Elementos teórico – metodológicos	9
5. - Contenido de la tesis	17
CAPÍTULO 1.	
EL CONTEXTO NACIONAL, LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS Y LA FORMACIÓN DE SUS EDUCADORAS Y EDUCADORES.	
1.- Entretejiendo una mirada más amplia.	19
2.- Algunos rasgos de la situación nacional y sus vínculos con la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA).	19
3.- Las políticas públicas relacionadas con la educación de las personas jóvenes y adultas, en particular con los y las educadoras y su formación.	22
3.1. Planteamientos que distan de concretarse en políticas integrales.	23
3.2. La educación de las personas jóvenes y adultas: un campo poco prioritario.	25
4.- El INEA, sus principales políticas y sus educadores.	28
4.1. Principales servicios que ofrece.	28
4.2. Su organización, sus agentes de campo y sus funciones.	29
4.3. Principales políticas.	32
4.3.1. Políticas relacionadas con la relevancia.	33
4.3.2. Políticas relacionadas con la equidad.	36

4.3.3. Convocar a la sociedad a participar en la EPJA e impulsar el trabajo interinstitucional.	37
4.3.4. Políticas relacionadas con el logro de la eficiencia y eficacia.	38
4.3.5. La formación de los y las educadoras: una política ausente.	43
5.- Consideraciones	47
5.1. La EPJA, su papel social y las políticas del Gobierno Federal.	48
5.2. Presencias y ausencias en las políticas del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).	49
5.3. La formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas y sus implicaciones.	50
5.4. Necesidad de políticas integrales.	52
CAPÍTULO 2.	
SURGIMIENTO DEL DIPLOMADO Y SU DESARROLLO EN LA UNIDAD AJUSCO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN).	
1.- Surgimiento de una propuesta más integral: el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA)	53
1.1. Diseño curricular y prueba piloto.	53
1.2. Generalización del Diplomado y periodo de latencia.	55
1.3. Logros.	57
2.- El SIPREA y su desarrollo en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional.	58
2.1. Su cristalización en la Unidad Ajusco, de la UPN.	58
2.2. Principales rasgos del SIPREA y su desarrollo en la UPN Ajusco.	59
2.3. Desarrollo del proyecto socioeducativo durante el SIPREA.	64
3.- Consideraciones.	67
3.1. Avatares de un proyecto más integral de formación.	67
3.2. Resultados del SIPREA.	68
3.3. Aspectos a considerar en la implantación de otras propuestas de formación.	69

CAPÍTULO 3.

ROSTROS Y REALIDADES SOCIALES Y LABORALES DE LOS ESTUDIANTES.

1.- Ante un vacío de información.	71
2.- Perfil social de los y las estudiantes del SIPREA.	73
2.1. Sexo, edad, estado civil y entidad de origen.	73
2.2. Estudios que han realizado.	75
2.3. Experiencia laboral.	81
3.- Su estancia en el INEA	83
3.1. Incorporación, antigüedad y trayectorias.	83
3.2. Condiciones laborales.	86
3.3. La práctica de los técnicos docentes en el INEA: funciones, dificultades y satisfacciones.	88
3.4. Algunos datos sobre el perfil de los asesores y su vínculo con el INEA.	91
3.5. Su percepción del campo de la educación de las personas jóvenes y adultas.	95
4.- Expectativas hacia el Diplomado.	97
5.- Algunas diferencias entre los hombres y las mujeres respecto a sus rasgos, vivencias y percepciones.	100
6.- Consideraciones sobre sus perfiles y la importancia de seguir impulsando su formación.	101
6.1. Análisis de su perfil con relación a un estudio latinoamericano.	102
6.2. Análisis de su perfil con base en los rasgos de una profesión.	103
6.3. Importancia de que el INEA siga impulsando la formación de los TD.	105

CAPÍTULO 4.

ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN Y LAS APORTACIONES DEL DIPLOMADO

1.- Algunos elementos referenciales sobre la formación profesional.	110
---	-----

1.1. El papel de la formación para avanzar en el proceso de profesionalización de los técnicos docentes.	110
1.2. Nuestra visión de la formación.	112
2.- Formación específica sobre el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas.	113
2.1. Cambios en la visión de los estudiantes sobre la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).	114
2.2. Principales aprendizajes vinculados con los ejes de formación.	116
2.2.1. Aprendizajes relacionados con el eje de sistematización.	119
2.2.2. Aprendizajes relacionados con el eje de ámbitos de la educación de adultos.	123
2.2.3. Aprendizajes vinculados con el eje psicopedagógico.	126
2.2.4. Desarrollo de habilidades.	129
2.2.5. Cambios o fortalecimiento de algunas actitudes.	131
3.- Una identidad en proceso.	134
3.1. El trabajo grupal.	135
3.2. La reflexión.	139
4.- Relevancia de la formación recibida durante el SIPREA.	143
5.- El desempeño del equipo docente y el enriquecimiento que tuvieron por participar en el SIPREA.	147
6.- Impacto de la formación de los estudiantes en el campo de la EPJA, en particular en el trabajo que realizan en el INEA.	148
7.- Presencia del INEA a lo largo del proceso de formación.	152
7.1.- Dificultades que enfrentaron los estudiantes	153
7.2.- Acciones que los y las estudiantes pensaban realizar para mejorar sus prácticas.	158
7.3.- Sugerencias que hacen los estudiantes a las autoridades del INEA	160
8.- Visión de los Delegados del INEA sobre el SIPREA y sus logros.	162
9.- Diferencias entre los hombres y mujeres respecto a su proceso de formación.	164

10.-Consideraciones.	165
10.1. Aportaciones a la construcción de ciertos rasgos profesionales.	165
10.1.1. Formación sólida y sistemática sobre la EPJA.	166
10.1.2. Construcción de su identidad.	167
10.1.3. Impacto de la formación que favorece su reconocimiento social.	169
10.2. Respuestas a sus expectativas de formación.	170
10.3. La influencia del contexto institucional del INEA en el proceso de formación y sus resultados.	171
10.4. Aspectos académicos que requiere atender el INEA.	173

CAPÍTULO 5.

APORTACIONES Y DESAFÍOS PARA SEGUIR AVANZANDO

1.- Viendo más allá de lo inmediato: política social, política educativa y educación de las personas jóvenes y adultas.	175
2.- En la encrucijada: propuestas para avanzar.	183
2.1. Necesidad de rebasar la visión compensatoria de la EPJA.	183
2.1.1. Propuestas para avanzar en la profesionalización de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas.	184
2.2. Necesidad de resolver las tensiones académicas – operativas del INEA.	186
2.2.1. Recomendaciones al INEA para fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje.	186
3.- El SIPREA: aportaciones y rupturas respecto a otras propuestas de capacitación impulsadas por el INEA.	187
3.1. Rasgos del SIPREA vinculados con la relevancia.	188
3.2. Rasgos del SIPREA relacionados con la flexibilización.	192
3.3. Rasgos del SIPREA relacionados con la integralidad.	193
3.4. Clima de los espacios de formación de educadores.	196
3.5. Rasgos del SIPREA vinculados con la gestión del proceso de formación.	196
3.6. Recomendaciones para impulsar la formación y la actualización del personal de campo del INEA.	198
4.- Reflexión final: requerimientos de formación de los técnicos docentes como adultos, educadores y educadores de personas jóvenes y adultas.	199

ANEXOS

CAPITULO 1

1.1. Organigramas del INEA	
1.1.1 Organigrama de las Oficinas Centrales (1997)	207
1.1.2 Organigrama de la Delegación del INEA en el Distrito Federal (1997)	208
1.1.3 Organigrama de la Coordinación de Zona en el Distrito Federal (1997)	209
1.1.4 Organigrama de la Delegación del INEA en el Estado de México (1997)	210
1.2. Mapas curriculares de los Programas que ofrece el INEA	211
1.2.1 Modelo de Educación para la Vida	211
1.2.2 Otros Programas Vigentes	212
a) Alfabetización en Español	212
b) Modelo Pedagógico de Educación Básica para Adultos (MEMEPA)	213
c) Secundaria Abierta para Adultos (SECAB)	213
1.3. Nueva Estrategia de Operación	214
1.3.1 Funciones del Técnico Docente y del Punto de encuentro	214
1.3.2 Responsabilidades del punto de encuentro	215
1.3.3 Punto de encuentro, ingreso por administración y asesoría	216

CAPITULO 2

2.1. Mapas curriculares del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA)	219
2.1.1. Mapa curricular diseñado por el INEA	219
2.1.2. Mapa Curricular de la 1ª. Generación de Estudiantes del SIPREA en la UPN.	220
2.1.3. Mapa Curricular de la 2ª. Generación de Estudiantes del SIPREA en la UPN	221
2.2. Aspectos a desarrollar en el proyecto socioeducativo.	222

CAPITULO 3

3.1. Escolaridad de los padres y de las madres de los estudiantes.	227
3.2. Cursos cortos que han tomado los estudiantes vinculados con la educación de las personas jóvenes y adultas.	228
3.3. Dificultades que tienen en su práctica cotidiana	229

CAPÍTULO 4

4.1. Concepción que tienen los estudiantes sobre la EPJA al concluir el estudio de los módulos.	233
4.2. Aprendizajes obtenidos en el proceso de aplicación de su proyecto socioeducativo.	235
4.3. Qué se llevan del SIPREA. Sintético.	237
Qué se llevan del SIPREA. Desglosado.	237
4.4. Índices de las Memorias Recuperando Experiencias para Construir Nuevos Caminos.	239
Memoria de la Primera Generación de Estudiantes del Distrito Federal	239
Memoria de la Primera Generación de Estudiantes del Estado de México	241
Memoria de la Segunda Generación de Estudiantes del Estado de México	244
4.5. Razones por las que realizaron modificaciones a su proyecto socioeducativo.	246
4.6. Sugerencias a las autoridades del INEA para mejorar los servicios que ofrecen.	248
4.7. Expectativas cumplidas.	250
4.8. Dificultades para la realización de sus proyectos relacionadas con el INEA.	252
4.9. Factores que influyeron en las asistencias y ausencias de los estudiantes a lo largo del SIPREA. Ficha de seguimiento	254

FUENTES DE CONSULTA

De campo	257
Bibliográficas	258
Hemerográficas	262
Tesis	263
Documentales:	
Documentos Internacionales	264
Documentos Nacionales	265
Documentos Institucionales	265
Virtuales	267

INTRODUCCIÓN

1. - *Presentación*

Para muchas personas interesadas en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas es fundamental la formación de los y las educadoras en sus diferentes figuras como son: promotor social, capacitador, asesor de sistemas abiertos y a distancia, profesor de educación básica, entre otras. 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; todas estas experiencias en el transcurso de la historia de nuestro país han sido emprendidas por diversos actores, instituciones y organizaciones, con múltiples intencionalidades, destinadas a diferentes sujetos.

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)¹ así como de las articulaciones y convergencias entre ellas, para desde ahí replantearnos la formación de los y las educadoras; son dos tareas que corren paralelas.

Sin embargo, en México casi no se le ha dado importancia a la formación de las y los educadores de personas jóvenes y adultas, siendo que 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 las y los usuarios a iniciar y/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, quienes desempeñan funciones académica – 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, colaboró en este esfuerzo impartiendo al personal de las Delegaciones del INEA, tanto en el Distrito Federal como en el Estado de México. Fue así como se realizó el proceso de formación de octubre de

¹ Este manera de nombrar el campo se introduce a partir de los trabajos de seguimiento a la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V), realizados en América Latina, al considerar 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.

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 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, sumando un total de 221 horas.

La presente *tesis 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 los y las educadoras que se abocan a este campo educativo. Los temas de análisis son el perfil de los participantes, el proceso de formación y las aportaciones del mismo, considerando 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 periodo de estudio abarca de 1997 al 2000, aunque se incluyen algunos antecedentes e información posterior.

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

La importancia de la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas se fundamenta en la tarea que ellos y ellas han venido realizando a lo largo de la historia de nuestro país, en los retos que este campo educativo reviste en el momento actual, en los perfiles de las y los educadores, así como en la demanda explícita de formación que han manifestado tanto educadores como especialistas en el tema.

A lo largo de la historia de nuestro país, los y las educadoras 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.*

A manera de ejemplo, el INEA, Instituto al que se aboca esta tesis, cuenta entre su *personal de campo* con los técnicos docentes, los promotores y asesores. De los primeros, para 1995, el 26.4 % tenía estudios completos de licenciatura y sólo el 5% se relacionaba con la educación; además, un 5% tenía formación normalista, tanto de normal

básica como de normal superior². En cuanto a los asesores y promotores, datos de 1993 muestran que el 64.4% únicamente había concluido la educación básica, siendo que realizan un trabajo primordial, porque tienen a su cargo los procesos de enseñanza - aprendizaje³. Ellos y ellas 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*, 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, la licenciatura, los diplomados y los cursos de actualización que ofrece la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, así como así como el Diplomado la Práctica Educativa con Adultos que imparten las Unidades de San Luis Potosí y de Zacatecas, y el de la Práctica Educativa de los Educadores de Adultos que imparten otras cinco Unidades más; el Diplomado en Sistematización de la Prácticas Educativas impulsado por el INEA, que se ofreció en diversas instituciones de educación superior del país, el cual constituye el tema de estudio de esta tesis; el Diplomado en Formación de Educadores de Adultos y los cursos del CREFAL; así como algunos diplomados que imparte la Universidad Iberoamericana y la Universidad Autónoma Metropolitana. Sin embargo, estas acciones de formación han tenido poca trayectoria sostenida y su alcance es aún limitado, por lo cual se requiere dar continuidad a los programas existentes, 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.

² De una muestra de 2 779 técnicos docentes, el 43.8 % contaba con estudios de nivel medio superior (11.5% de preparatoria, 16.4 bachillerato tecnológico y 15.9% carreras técnicas); el 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; y el 12% contaba con otros estudios. (INEA 1995: 21).

³ En 1993 el INEA tenía 69 739 promotores y asesores que contaban con el siguiente nivel de escolaridad: el 2.5% tenían licenciatura completa, el 3.5% licenciatura incompleta, 29% estudios de nivel medio superior, 42% secundaria y 22.5% primaria; se carecen de datos del 1.5%. (INEA, 1993 b).

El Gobierno Federal reconoce esta situación; el Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000 menciona 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, 1996: 107) y establece como una de las estrategias "...la capacitación del personal que participa en estos procesos, tanto el que efectúa acciones de campo, como del que asesora las tareas de apoyo técnico y administrativo" (Poder Ejecutivo, 1996: 118); sin embargo, aún no se han establecido líneas concretas de acción.

La necesidad de contar con personal profesional en EPJA es urgente ante los *retos actuales*: una demanda de educación básica que ascendía a treinta y seis millones de personas jóvenes y adultas en 1998⁴, aunque el Gobierno actual la ubica en los 32.5 millones en el Programa Nacional de Educación 2001-2006⁵; 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, así como para impulsar procesos democráticos en las diferentes esferas de la vida cotidiana.

Por otra parte, en los *foros nacionales e internacionales* realizados durante esta década, los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas así como 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(as)* que participan en esta labor educativa.

Las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos⁶ 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; en dicha conferencia se promueve la educación a lo largo de toda la vida, se destaca el derecho a la educación, la inserción de los procesos educativos en las actividades vinculadas con el desarrollo personal y social, científico y económico, cultural y político; todo ello convocando a una mayor participación de la sociedad y a la interinstitucionalidad.

⁴El Director General del INEA, Ing. José Antonio Carranza, informó que el rezago en México había tenido un aumento de 1.2 millones en el presente sexenio, ascendiendo a 36.2 millones de mexicanos, lo cual equivale al 55 % de la población mayor de 15 años en nuestro país. (La Jornada, 18/VII/98: 25). El aumento registrado es significativo respecto a las cifras del Censo General de Población de 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. (INEGI, 1990).

⁵ 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: 224).

⁶ Elsinore Dinamarca en 1949, Montreal Canadá en 1960, Tokio Japón en 1972, París Francia en 1985 y Hamburgo Alemania en 1997.

Respecto a las y los educadores, la Declaración no los menciona, tal vez porque pone el énfasis en la sociedad educativa; como contra parte, el inciso 20 del Plan de Acción alude a ellos y ellas, al plantear el compromiso de mejorar las condiciones para la formación profesional de los educadores de adultos, destacando 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 bastante integral; ojalá se avance en nuestro país conforme a este compromiso.

Entre las *aportaciones latinoamericanas más significativas a CONFINTEA 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 EPJA con la superación de la pobreza.

En cuanto al tema que nos ocupa, 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 tanto la profesionalización de los y las educadores, como 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 CONFINTEA V en América Latina, al hablar de la necesidad de construir la política de la EPJA 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.

La necesidad de formar a los y las educadoras de este campo educativo fue reiterada 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*, ambos eventos realizados en Pátzcuaro Michoacán, en la sede del CREFAL, en 1999. La Reunión Nacional fue de gran relevancia debido a que significó un esfuerzo interinstitucional importante con la asistencia de más de cien 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 temáticas⁷, una demanda constante fue la formación de los y las educadoras. Dicha demanda se centra en el reconocimiento de éstos 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

⁷ 1) Educación básica, 2) educación y trabajo, 3) educación y ciudadanía, 4) educación con campesinos e indígenas, 5) educación y jóvenes, 6) educación, desarrollo local y desarrollo sustentable y 7) educación y género.

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 con 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 espacios 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).

Además, 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)⁸; 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, incluyen como una de las grandes líneas estratégicas para avanzar en la EPJA la profesionalización del servicio, “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: 89-90).

⁸Los 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.

Rosa María Torres se suma a plantear 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 otro aspecto, pero 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).

Si bien los párrafos anteriores evidencian la necesidad de impulsar la formación de los y las educadoras 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 y líneas específicas de acción al respecto, articuladas en un programa, con compromisos institucionales específicos y con suficiente presupuesto para dar respuesta a esta necesidad.

Con relación a la educación básica de las personas jóvenes y adultas, recientemente en nuestro país, el INEA ha impulsado el Modelo de Educación para la Vida (MEV) 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 reconocer 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, sino 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 tanto 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 y las educadoras; así como a las estrategias operativas de los servicios y a la valoración de los resultados de la EPJA 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 y las asesoras, recobra gran importancia para que ellos y ellas 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 académica – 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, vinculándose directamente con 20 a 30 asesores, dependiendo las características de la microrregión que está a su cargo.

3. - Finalidad y objetivos de la sistematización

Esta tesis se orienta a visualizar la labor que realizan los técnicos docentes del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y a indagar los aspectos más significativos del proceso de formación y los logros que obtuvieron mediante el mismo los estudiantes que participaron en el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional; todo ello a fin de evidenciar la importancia que tiene formar profesionalmente a los educadores y educadoras de las personas jóvenes y adultas para avanzar en este campo educativo. Además, interesa contribuir a impulsar 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.

Existe poca investigación 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 lo cual, la sistematización de la experiencia del SIPREA apunta a la acumulación de 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 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, arroja información sobre cómo se concretan las políticas de la EPJA en un espacio y un tiempo concreto.

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 y las educadoras de este campo educativo.
2. Dar cuenta del surgimiento y realización del SIPREA en la Unidad Ajusco de la UPN, así como explicar el momento actual de “latencia”⁹ 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.

⁹ Término personal que se utiliza debido a que el SIPREA después de un periodo 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. Esta información se amplía en el 2° capítulo.

4. Conocer las vivencias de trabajo que traen los participantes a su proceso de formación, tanto problemas como satisfactores, y la vinculación de éstos 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, 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 los 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 de la EPJA 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 EPJA dentro del juego de políticas y prioridades educativas en nuestro México y en el INEA.
10. Reflexionar 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.

4. - *Elementos teórico – metodológicos*

En cuanto a la propuesta, esta tesis es un estudio de caso que se enmarca en la metodología de la *sistematización de experiencias* tanto por los objetivos que se persiguen como por algunos de sus planteamientos metodológicos. “Sistematizar quiere decir: recuperar nuestra experiencia con la finalidad de mejorarla” (Sanatamaría y Guevara: 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 “aquella 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, incluyendo la de la propia autora.

La pregunta central que orientó el proceso de sistematización fue ¿qué aportó a los estudiantes del SIPREA haber participado 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 que sirvieron de guía, es decir, conceptos sensibilizadores (Castro, 1996: 68) que orientaron la sistematización, los cuales a lo largo del proceso se fueron enriqueciendo.

1) ¿Qué tan relevante fue para los estudiantes el proceso de formación del SIPREA?.

La *relevancia* se relaciona con los sujetos en contexto, en este caso considerando principalmente su ámbito laboral; la relevancia apunta a la construcción de aprendizajes significativos, a mantener el interés y a lograr 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 EPJA ya que constituye un componente para avanzar hacia una mayor calidad de las prácticas educativas con personas adultas (Rubio 1998: 1). Desde el inicio el equipo docente del diplomado estuvo interesado en considerar 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 ambas dimensiones: los sujetos en sus prácticas como punto de partida y de llegada, pero en este segundo momento enriquecidos, con nuevos horizontes.

Esto me llevó a reflexionar sobre el *concepto de formación*. Uno de los sentidos de este término hace referencia a la preparación que construye una persona para convertirse más adelante en profesional, pero interesaba profundizar en la naturaleza y orientación de la misma, para lo cual se retomaron los planteamientos de Lesvia Rosas (1999) quien basándose en el pensamiento de Gadamer y Honore, 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 “. Complementa más adelante, “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

- 60). Siguiendo esta línea de pensamiento me interesó resaltar cuatro elementos claves de un proceso de formación, íntimamente relacionados entre sí: el carácter social, la apropiación de conocimientos, la reflexión sobre los mismos y la aplicación de éstos en la práctica cotidiana.

Por otra parte me interesaba conocer qué tanto la formación que recibieron los estudiantes apuntó a avanzar hacia su *profesionalización*. Aún cuando es todavía incipiente la reflexión e investigación sobre la profesionalización del educador de adultos, fue dentro de este marco que se analizaron algunos aspectos del proceso de formación en el SIPREA, es decir, qué tanto la formación del SIPREA favoreció en los estudiantes la construcción de algunos rasgos profesionales: la adquisición de conocimientos teórico-metodológicos, habilidades y actitudes específicas de este campo educativo que los apoyen en su trabajo cotidiano así como el fortalecimiento de su identidad que involucra su autovaloración, entre otros.

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 "status" 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: 21-38 y Leggatt 1970: 150 a 160). Para el caso de México, la profesionalización del educador de adultos es un camino largo por recorrer en el que convergen diferentes líneas de acción¹⁰.

2). La relevancia de los procesos educativos me llevó a indagar más sobre los *sujetos en su práctica*, de ahí que otro de los ejes centrales de la tesis sea el análisis sobre quiénes son estos educadores de adultos, 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 parte, 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. Algunos de estos rasgos igualmente se analizaron con relación al proceso de profesionalización.

Para explicar diversos rasgos y situaciones que viven los estudiantes del SIPREA, también 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

¹⁰ 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, se puede consultar el trabajo de Ma. del Carmen Campero, 1996.

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 tanto acciones académicas como operativas.

3). Un tercer eje de análisis es la *concreción de las políticas educativas* orientadas a las personas jóvenes y adultas en México, en particular las que impulsa el INEA, en este estudio de caso, 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 que ofrece el INEA las cuales afectan directamente la labor de los técnicos docentes, me remitió a diferentes vías de análisis.

Por una parte, se consideran los planteamientos de la Ley General de Educación y del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 así como la concreción de los mismos, y por otra, el lugar que ocupa la EPJA en el Sistema Educativo Nacional así como las políticas del INEA vinculadas con la tarea de los técnicos docentes y su formación. De igual manera se analizaron 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, pasando a segundo plano el sentido último de sus acciones, que es lograr aprendizajes significativos; además, se analizan los riesgos de dicho criterio.

4) Finalmente, los ejes anteriores me remitieron a la pregunta inicial sobre los alcances y los límites de los procesos de formación en un contexto particular, considerando por una parte el lugar que ocupa la EPJA 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 la EPJA, como es el caso del surgimiento del SIPREA y de algunos técnicos docentes que realmente avanzan en sus prácticas, aunque el impacto es localizado y/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 de trabajo, entre las cuales se ubica la educación básica; siendo un sector de sus educadores los destinatarios del SIPREA; ésta se orienta 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.

En el desarrollo de esta tesis se consideran 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:

A) Se requiere haber participado en ella; es una tarea que *involucra*, en diferentes niveles y momentos, a los *distintos actores* (Santamaría y Guevara: 264). A lo largo del desarrollo del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos me desempeñé como coordinadora académica y docente de varias unidades que incluye el plan de estudios, por lo cual participé en las reuniones de planeación, seguimiento y evaluación del equipo docente. También se recupera información de las fichas de seguimiento de las sesiones de evaluación e integración en las que participaban tanto el equipo docente como 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 profesores(as) que estuvieron más involucrados en el diplomado, para compartir los avances de esta sistematización y profundizar en el análisis.

Hasta ahora, ya se han socializado parte de los resultados de la sistematización con el personal docente de la academia de educación de adultos y otras personas interesadas en el tema, y una vez concluida la tesis, se buscará un espacio para compartirla 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.

B) El proceso de sistematización no es lineal; se pasa alternadamente de una etapa a otra (Santamaría y Guevara: 264). En los ejes de análisis que se mencionaron anteriormente queda plasmado que a lo largo de esta tesis 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: 22-26). De ahí la importancia tanto de la descripción como del análisis.

- C) Debido a que conocemos por 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: 264). El desarrollo de *la sistematización fue enriqueciéndose* con las valiosas *aportaciones* de mi asesora de tesis 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 EPJA 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, al igual que se profundizó en varios temas mediante la nueva información y la realización de un análisis más fino de la misma.
- D) A lo largo de la sistematización de esta experiencia se *consideran las miradas de los principales actores* que participaron en el SIPREA con relación a los diferentes ejes de análisis; con esta intención se rescataron:
- a) La mirada de los estudiantes de las dos generaciones, es decir de los técnicos docentes; dentro de ésta se visualiza la de las mujeres respecto a algunos aspectos.
 - b) La de la institución INEA, en particular la de la Directora de Formación y otras 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 SIPREA durante el periodo de la investigación; todos ellos pertenecían a las oficinas centrales del INEA. La de los Delegados del INEA en el Distrito Federal y en el Estado de México así como la del Subdelegado en el Valle de México, cuyo personal participó en el Diplomado en la UPN Ajusco; también la de uno de los Coordinadores Operativos. Todos y todas estuvieron involucrados en el desarrollo del SIPREA y/o en su concreción en la UPN Unidad Ajusco.
 - 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 2a. generación de estudiantes y la de una compañera que se involucró con gran interés y profesionalismo en la primera generación.

Para la realización de esta tesis 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. Fue a la mitad de la formación de la segunda generación de estudiantes que decidí realizar la sistematización de esta experiencia como trabajo de titulación, utilizando la información que se tenía y complementándola en lo posible; es decir, los instrumentos no se diseñaron específicamente para esta tesis, por lo cual existen algunos vacíos sobre algunos temas, sin embargo, encierran una gran riqueza de información.

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 la aplicación de los proyectos socioeducativos de los estudiantes. Los 92 *cuestionarios de ingreso* proporcionan información sobre las características sociales de los estudiantes, el trabajo que desempeñan como técnicos docentes, sus intereses y expectativas respecto al diplomado.

También se aplicó el *cuestionario de evaluación de los módulos* a 75 estudiantes; éste se orienta a conocer qué les aportó el diplomado a nivel personal, a nivel de formación y a nivel de su práctica cotidiana.

Un tercer cuestionario fue respondido por 64 estudiantes para evaluar la *etapa de seguimiento*, 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, así como sobre los alcances y límites que tuvieron al aplicarlos.

Como se puede apreciar el número de cuestionarios fue disminuyendo conforme avanzó el proceso de formación, llegando 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 poca asistencia durante la etapa de seguimiento aunque cubrían con las actividades académicas correspondientes. Igualmente influyó que uno de los días en que se aplicó el cuestionario de evaluación de los módulos tuvo lugar un partido de México en el Campeonato Mundial de Fútbol por lo cual la asistencia bajó considerablemente. Además, faltó interés por parte del equipo docente para completar el número de instrumentos respondidos, lo cual en este momento se lamenta; sin embargo, sigue siendo relevante el número de informantes con los que se cuenta.

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 veinte 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 proporciona una visión general de las tendencias de respuesta con un análisis cualitativo mediante el cual se especifica 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.

Se elaboró una base de datos en Access en la cual se vació la información de los tres cuestionarios, la cual se encuentra a disposición de las personas interesadas al igual que los diferentes reportes que se obtuvieron mediante la misma.

También se revisaron los escritos de su experiencia que fue el producto final del Diplomado con el fin de complementar el análisis de los logros del SIPREA. Dichos escritos forman parte de una publicación sencilla, 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* que se realizaban al concluir cada módulo así como las de las sesiones de la etapa de seguimiento a los proyectos socioeducativos. En estas reuniones participaban los estudiantes y el equipo docente, por lo que arrojan información relevante sobre los avances del grupo y problemas que enfrentaban. También se recuperaron las *minutas de las evaluaciones* que realizó el equipo docente al término de la etapa de los módulos así como al finalizar el 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 funcionarios del INEA que estuvieron involucrados en el diseño y desarrollo del SIPREA; al Subdirector de Formación, responsable del Diplomado durante el tiempo de la investigación, así como a los Delegados del INEA en el Estado de México y en Distrito Federal y al Subdelegado del Valle de México, ya que de él dependían directamente los estudiantes del SIPREA en el Estado de México.

En cuanto a la *información documental* se revisaron diversos artículos y libros sobre el tema, así como los informes de labores de la SEP y varios documentos que me proporcionaron los Delegados del INEA.

Para el *análisis global de cada uno de los temas*, primero se realiza 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, cuando resulta significativo, se desglosa la manifestación de algunos elementos para profundizar en un análisis cualitativo, por lo cual en este segundo momento el número de respuestas disminuye; además, se incluye información de las respuestas a otras preguntas que se vinculan con ese tema. Además, el análisis se complementa con las aportaciones del equipo docente y de las autoridades del INEA, o con la información recabada de diferentes fuentes documentales, lo cual favorece un análisis a mayor profundidad 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 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) así como en los aspectos más significativos del proceso de formación y los logros obtenidos por 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. La información proporcionada sobre el contexto nacional, las políticas del estado respecto a la EPJA 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.

Finalmente, al realizar la sistematización me interesaba incluir la *perspectiva de género* en el análisis de algunos aspectos: conocer qué diferencias se encontraban en los niveles de escolaridad de los educadores con relación a los de las 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 y las estudiantes.

Aun cuando los instrumentos utilizados no fueron elaborados para realizar la investigación desde esta perspectiva, se elaboró la base de datos para que pudiera reportar las respuestas diferenciando las de los varones de las de las mujeres, y además, debido a la necesidad que existe de desglosar la información por género, la cual quedó plasmada en la mayoría de los cuadros y en algunas gráficas que se presentan en los capítulos 3 y 4. Si bien la diferencia de los porcentajes entre ambos resultan interesantes para varios indicadores, la mayoría de éstas no fueron significativas estadísticamente al aplicarles la prueba de χ^2 por lo que no se puede llegar a ninguna conclusión, aunque por otra parte, esta información puede servir para plantear nuevos proyectos de investigación desde la perspectiva de género.

Estos resultados me llevan a considerar que para conocer las diferencias de género entre los y las educadoras de personas jóvenes y adultas se requiere que la investigación sea diseñada integralmente desde sus planteamientos hasta sus instrumentos considerando esta perspectiva.

5. - *Contenido de la tesis*

En el primer capítulo se presenta una visión de conjunto de la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) 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. 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 desarrollo del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA).

En ese contexto, caracterizado por la poca prioridad que se otorga al campo de la EPJA 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, en el capítulo segundo, sus principales características, logros, dificultades y perspectivas así como su desarrollo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 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 tercer capítulo se aboca a mostrar quienes son los técnicos docentes, personal académico - operativo del INEA con relación a sus principales características socioeducativas, sus vivencias de trabajo y la vinculación que guardan éstas con sus expectativas de formación cuando el INEA les ofrece la oportunidad de estudiar el SIPREA. También se analizan algunos de sus rasgos con relación al proceso de profesionalización. En este marco, se muestra la importancia que tiene que el INEA siga impulsando la formación de sus TD considerando tanto su perfil como la importancia de sus funciones y las dificultades que enfrentan en el desarrollo de las mismas.

En el cuarto capítulo se analizan las aportaciones del diplomado a la construcción de ciertos rasgos profesionales en los estudiantes, interrelacionándolos con los componentes de un proceso de formación. Así se hace referencia a la adquisición de conocimientos específicos sobre este campo educativo; a las aportaciones a la construcción de su identidad de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, mediante la reflexión y el trabajo grupal, lo cual puede ser semilla de su organización.

Otro eje de análisis de ese capítulo, entrelazado con el anterior, es la relevancia de la formación que recibieron los estudiantes durante el SIPREA: si respondió a sus expectativas, la vinculación de los contenidos con su práctica laboral y la aplicación de algunos conocimientos y productos a su práctica. De igual manera se abordan las dificultades que enfrentaron los estudiantes durante su proceso de formación y las limitaciones del mismo así como la influencia del contexto institucional del INEA en el desempeño de los estudiantes y resultados del SIPREA.

Finalmente, se recuperan los hallazgos más importantes de la investigación y se aporta un conjunto de reflexiones sobre la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) 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 dichas reflexiones se desprenden una serie de 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 involucrados, 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.

CAPÍTULO 1

EL CONTEXTO NACIONAL, LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS Y LA FORMACIÓN DE SUS EDUCADORAS Y EDUCADORES.

1. - 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, así como a la organización y a la participación democrática.

Para tener una visión de conjunto de este campo educativo, es necesario establecer algunos vínculos del mismo con aspectos centrales del contexto nacional que nos permita visualizar sus principales retos y posibles aportaciones, tanto para la población adulta como para situaciones 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 (EPJA), y en particular, en la educación básica de adultos (EBA) 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 profundizará en las políticas que dicho Instituto impulsó durante ese periodo de tiempo, a fin de entender varias situaciones que se presentaron a lo largo del desarrollo del Diplomado, las cuales serán abordadas en capítulos posteriores. A este respecto, cabe señalar que el Director General anterior, Ing. 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 (MEV). 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 del SIPREA de la UPN Ajusco.

2. - 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 contradicciones en el plano económico, político y social, las cuales enfrenta la población adulta de nuestro país, y a la vez, es afectada por las mismas.

En el plano económico, frente a la globalización y a la preponderancia del modelo neoliberal, el cual ha implicado el aumento de la pobreza¹ con el consecuente deterioro de la calidad de vida y la pérdida del poder adquisitivo², así como el cierre de empresas con el consecuente incremento del desempleo - situación que en los últimos dos años se ha revertido³ -, 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 micro empresas y las empresas sociales⁴.

En lo político, frente al mantenimiento de 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 de organización y rebeldía en cuanto a: un mayor rejuogo 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 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 otros⁵, 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 los mismos. 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, existen de manera creciente un número considerable 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 la singularidad de problemáticas y sujetos concretos. Por otra parte, en el discurso oficial plasmado en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, existe un cuestionamiento de las concepciones, orientaciones y operación de los programas y acciones que se han venido desarrollando, y se está en la búsqueda de nuevas alternativas y se empiezan a impulsar algunos programas para avanzar en este campo educativo⁶.

¹ 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 éstos 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 del 2000.

² 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 del 2000: A4.

³ La tasa de desempleo abierto de 1994 a 1995 ascendió de 3.7% a 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. [http:// www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx); Estadística sociodemográfica.

⁴ 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 se conjunto de la situación del empleo en nuestro país. Citado por Hernández y otros en El Universal, 19 de enero del 2001.

⁵ 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: 70-71).

⁶ Gran parte de estas ideas fueron tomadas de Madrigal y Valenzuela, 1998: 2-3.

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 formas de operación de las mismas, para dar respuesta real a la demanda de educación básica calculada 32.5 millones ⁷. 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 de igual manera, la capacitación orientada al fortalecimiento de los sectores informales de la economía. 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; de igual manera se requiere de una educación para contribuir a reforzar los valores y la identidad de los y las mexicanas.

Para atender los retos mencionados es imprescindible impulsar programas de formación de educadores(as) 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 de formación, la atención a necesidades específicas que el ejercicio de su trabajo le demanda, y la posibilidad de formar con contenidos que provean de un horizonte amplio respecto de la labor social que desarrollan.

Las respuestas a los retos actuales de la educación de las personas jóvenes y adultas implican decisiones políticas por parte del Estado Mexicano, y un trabajo conjunto, de carácter 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 nuestra experiencia y en la investigación así como propiciar una mayor conciencia en los destinatarios sobre sus derechos y obligaciones; de esta manera, entre todos, impulsaremos una educación de adultos de calidad.

Finalmente, para tener una visión de conjunto sobre las relaciones del contexto nacional y la EPJA, cabe destacar que diversos especialistas en el campo y autoridades educativas han señalado el *potencial que significa impulsar la EPJA* para coadyuvar a superar muchas situaciones que vive la población adulta, y nuestro país en su conjunto, y por otra parte, 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.

⁷ 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: 224).

De igual manera, propicia 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 otros⁸.

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, que todos los mexicanos tengan participación democrática y es “germen de conflictos sociales”. Además, las personas que cuentan con ella tienen mayores posibilidades de empleo, y por otra parte, se ha comprobado que las amas de casa que estudiaron la primaria tienen el 80% de probabilidades que su hijo termine la secundaria. (Herrera, 2000: 47).

Por su parte, 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 lo 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).

3. - Las políticas públicas relacionadas con la educación de las personas jóvenes y adultas, en particular con los y las educadoras y su formación.

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 educación orientada 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.

⁸ Este Foro fue organizado, de manera conjunta, por la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 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); participaron especialistas en el tema; se realizó el 10 de septiembre de 1996 (Campero y Rendón, 1996).

3.1. - Planteamientos que distan de concretarse en políticas integrales.

La *Ley General de Educación*⁹ (1993) ofrece lineamientos que permiten fortalecer y orientar la educación de adultos con relación a superar graves problemas existentes en el campo como son: los sistemas de acreditación y de revalidación de estudios (Art. 12); la incorporación de contenidos regionales (Art. 13) así como de 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. Por otra parte, 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 fundamenta 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.

En el mismo sentido, se podría pensar que el Gobierno Federal, en ese momento, otorga mayor importancia a la educación de adultos ya que el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, le dedica un capítulo completo a este campo educativo; además, en el texto, 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. Sin embargo, en lo que concierne al educador de adultos, que es un elemento clave del proceso educativo, únicamente se menciona su formación, dejando de lado otros aspectos que son igualmente relevantes para avanzar hacia su profesionalización como son las condiciones laborales. (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 97 –124); en la misma línea, el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* plantea únicamente la necesidad de transformar que los educadores sean voluntarios con escasa formación específica sobre

⁹ Al entrar en vigor esta Ley quedó sin vigencia la Ley Nacional de Educación de Adultos de 1975; ésta última era más amplia ya que se refería a las diferentes áreas de la educación de adultos (EDA), mientras que la primera se restringe a la educación básica de adultos y a la capacitación para el trabajo. Una ventaja de la Ley General de Educación, es que incluye la EDA 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 como éstos están difusos a lo largo de todo el texto de la Ley General de Educación, se pierden y muchos educadores y usuarios los desconocen.

este campo educativo (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 97 –225), sin plantear ninguna línea de acción concreta.

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 desarrollado por el INEA, los trabajos relacionados con las competencias laborales que se han llevado a cabo en el marco del Proyecto para la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación, así como 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). Sin embargo, respecto a 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 gran prioridad tanto a los aspectos académicos - programas, materiales, procesos y criterios de evaluación - como a los aspectos vinculados con los y las educadoras de las personas jóvenes y adultas en cuanto formación y condiciones laborales, las estrategias operativas de los servicios educativos y la valoración de los resultados de la EPJA, más allá de metas cuantitativas.

Respecto a *los educadores de personas jóvenes y adultas* existe en los hechos una serie de contradicciones o ambigüedades que dificultan avanzar en este campo educativo. En cuanto a su *formación y capacitación*, 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; se avanza 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 de los 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 embargo, aún cuando se plantea la necesidad y la importancia de la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, en nuestro país no se ha concretado una política que se traduzca en líneas específicas de acción, articuladas en un programa, con compromisos institucionales específicos y con suficiente presupuesto para dar respuesta a esta necesidad. Esta situación también se contradice con el hecho de que en los últimos dos años uno de los programas estratégicos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha sido la actualización del magisterio, en el cual se incorpora sólo a una mínima parte de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, ofreciéndoles opciones muy limitadas de capacitación.

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 profesional 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), derechos que deberían ser extensivos a los educadores de personas jóvenes y adultas; sin embargo como, sigue prevaleciendo el planteamiento de la solidaridad social de los agentes educativos, considerándola uno de los pilares de la EPJA en su artículo 43, queda implícito que con buena voluntad se puede trabajar la EPJA sin tomar en cuenta toda la complejidad de los procesos educativos con adultos, y sin reconocer los limitados resultados obtenidos hasta la fecha, tanto cuantitativa como cualitativamente. 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).

Como se puede apreciar, el Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000 considera limitadamente la precariedad de las condiciones laborales de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, las cuales influyen fuertemente en el desempeño de su labor. Finalmente, las situaciones arriba mencionadas, relacionadas con la formación y las condiciones laborales de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, entran 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).

3.2. - 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. Algunos ejemplos bastan para evidenciarla:

- 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 raquíto presupuesto global asignado a la EPJA 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 estas 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), superando ligeramente el que se le otorgó en 1999, el cual constituía el 0.84% del presupuesto total de la SEP (Latapí, 2000: 45).
- e) El gasto porcentual por alumno en educación de adultos (EDA), rubro que incluye los servicios de educación básica así como 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%. Al interior del gasto por alumno en EDA, también encontramos diferencias al interior del país que va de 0.39% en Baja California Sur a 1.16 % en Colima. Un hecho notorio es que tanto en el nivel nacional como en los diferentes estados, de 1992 a 1997, tuvo lugar una disminución del gasto que se destina por alumno, siendo de 0.15 puntos el promedio nacional (0.83% a 0.68 %), (SEP, 1997: 291- 294).
- 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 bastan para evidenciarlo. La Subdirección de Educación Básica de Adultos, asignó en el año 2000, el 14.3% del presupuesto que queda, una vez descontados los gastos de operación y sueldos, al proyecto de Actualización en Educación de Adultos¹⁰. 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 años¹¹; en particular una Delegación de dicho Instituto, le asignó entre el 3 y el 4% de su presupuesto anual. Cabe mencionar que tres de las direcciones del INEA a nivel nacional, 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 tanto administrativo como educativo, debido a la introducción de cambios en su operación como son el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), los Puntos de Encuentro vinculados al pago por productividad, así como el Modelo de Educación para la Vida.

¹⁰ 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 del 2000.

¹¹ 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)

Estas cifras contrastan con el presupuesto que asignan a este rubro 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 populares¹².

Como se puede apreciar 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 temas de los cursos que se imparten, sus objetivos, 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 buena parte de su presupuesto de capacitación a los altos mandos, realizando ésta en hoteles de lujo, y consecuentemente, queda poco dinero para la capacitación de los obreros y cuadros medios. Sobre todos estos aspectos existe un gran vacío de información.

Lo limitado del presupuesto destinado a la formación se relaciona no sólo con los montos en sí mismos, sino también con la gran necesidad que reviste debido a los perfiles educativos de las personas que se abocan a este campo educativo; como se mencionó en la introducción, sus niveles de escolaridad son bajos y, además, carecen de formación específica sobre la EPJA.

Para tener una perspectiva más amplia, cabe mencionar que la Declaración de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) (1997), no menciona a los y las educadoras, tal vez porque el énfasis lo pone en la sociedad educativa, al convocar a los diferentes sectores sociales a participar en esta tarea. Sin embargo, en el inciso 20 del Plan de Acción se alude a ellos y ellas, al plantear como uno de los compromisos mejorar las condiciones para la formación profesional de los educadores de adultos y monitores, destacando 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 de CONFINTEA V es bastante integral a diferencia de los hechos en México; en nuestro país no se menciona explícitamente la profesionalización de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, y además, sólo se considera relativamente su papel y su situación; respecto a ésta última, separan los aspectos de formación de sus condiciones laborales, siendo que ambos están íntimamente relacionados y tienen una influencia directa en el desarrollo de este campo educativo.

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

¹² Información proporcionada por su Secretario General en mayo del 2000.

4. - El INEA, sus principales políticas y sus educadores.

En nuestro país 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 Mexicana¹³ y las Secundarias para Trabajadores, proyecto que recibió un fuerte impulso en el periodo Cardenista (Loyo, 1994:434 - 436); más adelante, en 1968 se crearon los Centros de Educación Básica de Adultos que recientemente se transformaron en Centros de Educación Extraescolar¹⁴; estos tres servicios están integrados en la Secretaría de Educación Pública. Para 1981 se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos INEA; 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. 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.

El INEA, institución en la cual se centra el 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 dar respuesta al 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).

4.1. - 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; 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

¹³ La historiadora Carmen Ramos Escandón menciona que durante el gobierno de Carranza existían en la Ciudad de México 40 escuelas nocturnas que brindaban instrucción primaria y capacitación de oficios (Ramos, 1994 : 327).

¹⁴ En 1968 se crearon los Centros de Educación para Adultos los cuales 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; cabe señalar que este último objetivo sólo se ha abordado de manera limitada y sólo en algunos centros, por la falta de recursos humanos y materiales.

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 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).

Tanto los CEC como los CUEP, con diferencias en las distintas entidades del país, han reducido o suspendido sus actividades de educación comunitaria y capacitación para el trabajo, concentrándose en la educación básica, a partir de la anterior administración. El Director General en turno, al inició de su gestión, en diciembre de 1995, decidió centrarse en la educación básica, debido por una parte, a diversos problemas que existían al respecto¹⁵, y por otra, a la falta de recursos tanto humanos como materiales y financieros. En fechas recientes, con la NEO, muchos de ellos se han transformado en Puntos de Encuentro (PE).

4.2. - Su organización, sus agentes de campo y sus funciones.

Para el desempeño de sus funciones a nivel nacional, el INEA para 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 (Anexo 1.1.1).
- El nivel estatal lo conformaban 32 delegaciones que correspondían a cada una de las entidades federativas. Cada delegación tenía algunas variantes en su estructura, las cuales se pueden apreciar en el Anexo 1.1.2 y 1.1.4 donde se presentan los organigramas de las Delegaciones del INEA en el Estado de México y en el Distrito Federal.
- 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 las cuales estaban 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 de las mismas y de los recursos con que cuentan. Por ejemplo, en relación con las dos 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 con 19 coordinaciones de zona; la existencia de la Subdelegación se debía al elevado número de población que atendían y a las semejanzas de las características sus destinatarios (Anexo 1.1).

¹⁵ 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.

El INEA en su conjunto 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 de los mismos. Es este último tipo de personal el que interesa para este estudio, el cual en su mayoría está adscrito a la coordinación de zona¹⁶.

Cabe señalar que 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 (PP) 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 periodo 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 o la *coordinadora de zona* es el 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, 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 –Edo. 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, que son los sujetos de análisis de esta tesis, es una figura que existe desde la creación del INEA pero en sus inicios se le nombraba coordinador técnico¹⁷.

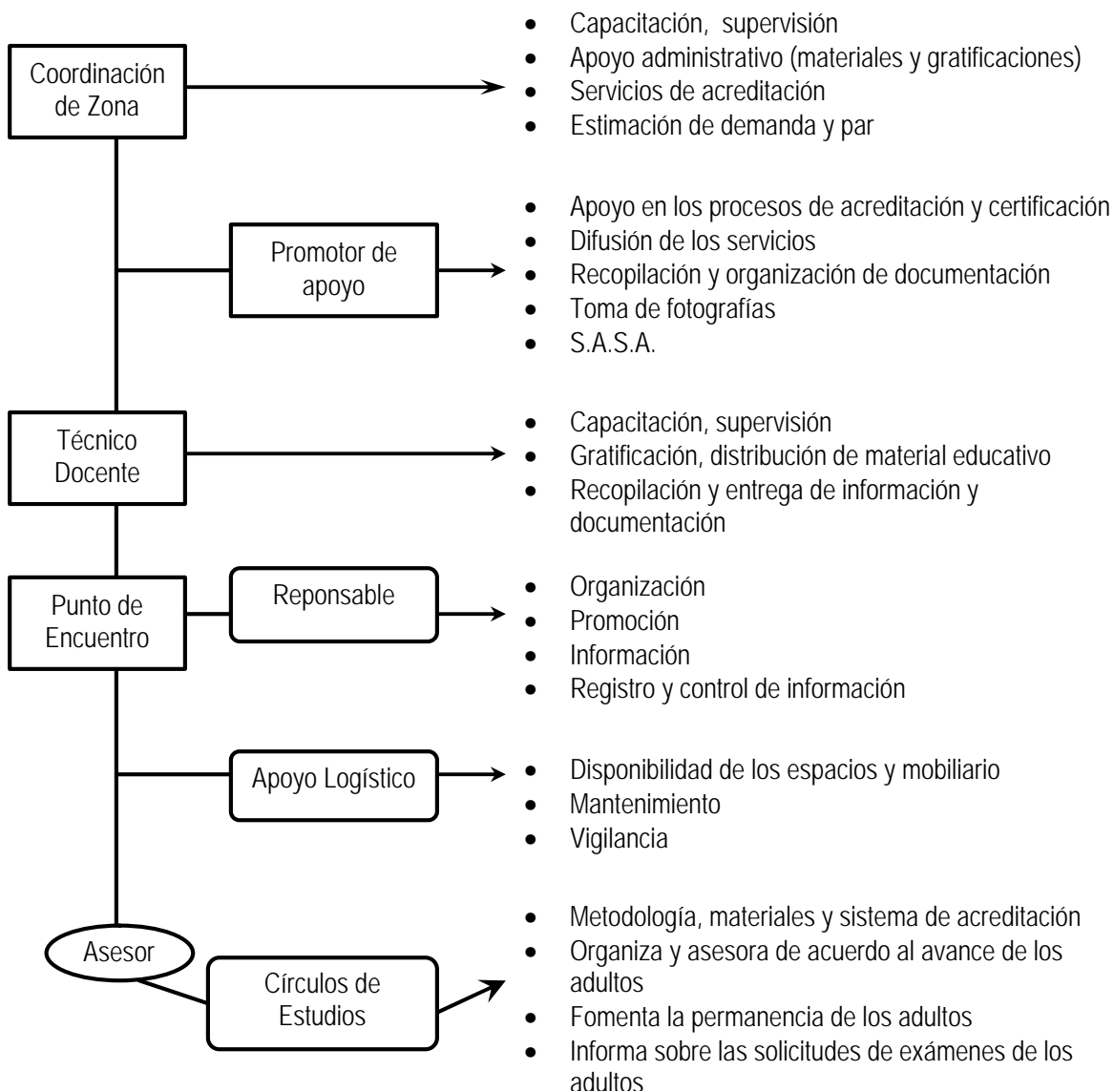
Para las fechas de esta investigación (1997 – 2000), en la Delegación B que era donde se había introducido la Nueva Estrategia de Operación del INEA, se planteaba que los técnicos docentes (TD) se vincularan con los responsables de los puntos de encuentro y que éstos últimos asumieran buena parte de las funciones administrativas que realizaban

¹⁶ 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.

¹⁷ 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 cuanto salario y prestaciones.

los TD y, además, se hicieran cargo de buscar asesores y formar los grupos de estudio, para que ellos se pudieran 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 plasma en el esquema operativo de la coordinación de zona que se presenta a continuación.

Esquema operativo de la Coordinación de Zona en 1997



Fuente: INEA – Estado de México. *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. Toluca, Méx. 1997. Documento integrado para el equipo docente de la UPN que impartió el SIPREA, p. 3.

Cabe señalar que las adecuaciones recientes a la Nueva Estrategia de Operación reduce las funciones académicas de los TD 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, las actividades del TD se centran, por una parte, en la promoción y establecimiento de los puntos de encuentro negociando la participación de diferentes sectores de la sociedad, y por otra, en atender los requerimientos de los puntos de encuentro en cuanto expedientes, materiales y exámenes. La poca o nula consideración de las funciones académicas es preocupante (INEA, 2000: 10 -11), (Anexo 1.3).

A su vez, el técnico docente se vincula con los *promotores*, asesores y alfabetizadores (Anexo 1.1.3). 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 disperso ¹⁸ (INEA - Distrito Federal, 1996 y INEA, 2000: 13). 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: 8).

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, que es 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).

4.3. - 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 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 (EPJA) 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

¹⁸ 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 hacia la EDJA era de carácter social.

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, como se mostró en el apartado 3.2 de este capítulo.

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 y 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 y SEP, 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, 1988: 1).

Cabe señalar que estos componentes guardan una vinculación estrecha, así como 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 en aquél 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 diferentes entidades, dependiendo de las características de cada una, así como de las dinámicas de las delegaciones del Instituto; serán comentados en mayor medida aquellos programas que están más relacionados con los técnicos docentes y los asesores, así como los procesos de formación y capacitación de los mismos; es decir, no se pretende hacer un análisis de las mismos ni de los avances y resultados que se van teniendo, sino proporcionar un marco referencial. Por otra parte, a lo largo del texto, y 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.

4.3.1. - 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 son capacitados 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 mi comunidad. Por otra parte, este programa también se orienta a ampliar la cobertura de los servicios. (SEP, 1997: 94 –95 y SEP, 1999: 257 – 258).

En paralelo a la operación del Programa SEDENA – SEP – INEA se inició la construcción del *Modelo de Educación para la Vida* (MEV), que permite ofrecer 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* así como la revisión de los fundamentos conceptuales de la enseñanza aprendizaje para adultos. (SEP, 1997: 90). Los contenidos del MEV consideran diferentes contextos, y se parte de la reflexión de la realidad donde se desenvuelven las personas adultas para construir los 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 las cuales 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 a fin de promover 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 y 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, y se tenía diseñado la propuesta para el nivel avanzado y se han desarrollado algunos módulos; éste último corresponde a la secundaria. Para conocer la estructura y contenidos de este modelo y poder compararlo con los anteriores, se sugiere consultar el Anexo 1.2.

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 Luz María, 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 irán realizando algunas adecuaciones al MEV.

Salta a la vista los avances que representa este modelo así como las implicaciones que tiene llevarlo a cabo; para lograr su implantación y obtener los objetivos que se propone, se requiere entre otras cosas, que los agentes educativos, en particular los asesores y los técnicos docentes, reciban la capacitación necesaria sobre el campo de la EPJA y el MEV de manera continua, lo cual se vuelve aún más urgente dados los perfiles educativos de los mismos, tema que se abordará en el siguiente capítulo, ya que la propuesta y los materiales, no bastan.

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 estos procesos a las características específicas de estos grupos indígenas (SEP, 1997: 93).

Además, en estos últimos años, el Instituto dispone de baterías de reactivos para la evaluación en primaria y secundaria, las cuales son renovadas 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, introdujo la *evaluación diagnóstica*¹⁹ para reconocer 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. Cabe señalar que 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, en el cual no se puede dejar de lado la importancia de generar realmente procesos educativos en los círculos de estudio, a fin de que los certificados que emite el INEA realmente correspondan tanto a las habilidades como a los conocimientos de los niveles educativos que certifica.

¹⁹ Antes de 1995 era una evaluación más sencilla, servía para ubicar a los adultos. A partir de 1995 se elaboraron baterías bien hechas. Eran 3 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.

Otro programa que se ubica dentro de la política de orientación para la vida es la *Secundaria a Distancia para Adultos*, 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 saberes previos de las personas y sistemas flexibles de acreditación. Su funcionamiento se apoya en asesorías sabatinas, así como en materiales impresos y audiovisuales. (SEP, 1997: 93 –94). 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) (Noguez: 2 de agosto del 2000 y Vargas: 28 de marzo del 2000).

4.3.2. - 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, limitándose a emprender acciones con el fin de ampliar la cobertura y favorecer la permanencia de las personas jóvenes y adultas en los procesos educativos.

Al logro de estos objetivos, se orientan buena parte de las políticas y acciones del Instituto como es el caso de la política de orientación para la vida, ya que 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.

Además se han impulsado otros programas. Para atender a la población adulta de los grupos jornaleros migrantes se crearon los *Campamentos de Educación y Recreación* (CER) los cuales ascendían a 114, en 1999. En estos campamentos se ofrecen servicios de educación básica así como talleres relacionados con el consumo de alimentos y la salud; además se enseñan oficios y manualidades, y se realizan actividades de promoción de la lectura y de recreación. Este servicio, para 1999 estaba siendo objeto de evaluación 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. Además en 1998, se puso en marcha un plan emergente de alfabetización en estados donde se registran elevados índices de analfabetismo como son 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 en existencia, 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 así como 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 son presionados a realizarlas; sus dudas al respecto de las mismas 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, independientemente de que las metas correspondan a generar 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, el cual se enmarca en lo mencionado a lo largo de este inciso; sin embargo, la Delegación A se orientaba principalmente a ampliar la cobertura de secundaria porque ahí se ubicaba la demanda real de esa delegación, y en la primaria, a la atención de la mujer para lo cual buscaba la colaboración de las iglesias. Por su parte, la Delegación B buscaba ampliarla en los tres niveles.

4.3.3. - Convocar a la sociedad a participar en la EPJA 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 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 periodo del servicio social generalmente abarca seis meses, y son pocos los que permanecen, una vez que han cumplido con este requisito de titulación.

Impulsar *proyectos interinstitucionales* ha sido otra de sus políticas. Entre éstos se encuentra el programa *SEDENA – SEP – INEA* del cual se habló con anterioridad; 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 y SEP, 1999: 258).

Por otra parte, se han realizado *convenios con distintas instituciones de educación superior* en el país, para que éstas 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 coadyuvado, por una parte a ampliar la cobertura de los servicios de educación básica de adultos, y por otra, a brindar un mejor servicio al contar con más recursos humanos y materiales.

4.3.4. - 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 éstos se adecuen 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 éstos operan y se favorece la articulación de la EPJA 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 y SEP 1999: 273 – 274). Para finales del 2000, veintinueve de las entidades federativas habían formado sus respectivos institutos estatales de educación para adultos (Herrera: 12 de octubre del 2000). 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.

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 y SEP 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 –92); en este sentido se podría hablar de una *política de transparencia*. Entre las bondades de este sistema están: los adultos tienen un registro único que facilita sus trámites, en diferentes momentos e independientemente que cambien 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.

Por otra parte se ha logrado “...eliminar el sobre registro 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 - 254).

La Nueva Estrategia de Operación (NEO) fue impulsada por el INEA para avanzar en la respuesta a problemas centrales del Instituto 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 a las características de cada entidad. En 1998 ya operaba en once Delegaciones del INEA, entre las que se ubicaba la Delegación B, que introdujo esta estrategia en 1997, mientras que en Delegación A inicio 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 (MEV) constituye un componente clave ya que se orienta a proporcionar contenidos relevantes para los diversos grupos de adultos, la cual ya fue mencionada. 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 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 (SEP) en su conjunto, las universidades, las cúpulas empresariales, las organizaciones sociales, aspecto que parcialmente fue abordado. 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 –13).

Otros dos de sus 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 los cuales fueron mencionados en el inciso 4.2; 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 por un lado los adultos y por otro 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 1.3.1).

En los hechos éstos se han concretado 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 están en sus alrededores.

Cuando se abre un PE se presenta una solicitud de registro en la cual se anota el nombre del responsable, el del encargado de apoyo logístico, así como los nombres de los asesores que pertenecen al mismo y la copia el acta de nacimiento de cada uno de ellos y ellas; esta información es capturada en el SASA. Todos los asesores que tiene INEA se tienen que reportar en algún punto de encuentro porque a través de ellos se les paga. El técnico docente (TD) es el vínculo entre la coordinación de zona y los PE. Cabe señalar que las adecuaciones actuales a la Nueva Estrategia de Operación, reduce las funciones académicas de los TD 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, las actividades del TD se centran, por una parte, en la promoción y establecimiento de los puntos de encuentro negociando la participación de diferentes sectores de la sociedad²⁰, y por otra, en atender los requerimientos de los puntos de encuentro en cuanto 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. La poca o nula consideración de las funciones académicas es preocupante (INEA, 2000: 10 -11), (Anexo 1.3.1).

Por tal razón, en la Delegación B existe la inquietud de ver si en este proceso de implantación de la NEO, algún TD de cada coordinación de zona se aboca principalmente a la formación de asesores y otras funciones académicas, ya que en los hechos estas funciones están descuidadas y son 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, no vaya a funcionar el modelo.

²⁰ Al respecto el Delegado A comentó " ahora su actividad está más centrada en negociar y vender la idea de abrir puntos de encuentro".

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 acuerdo 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 recibe 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 éstos, 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 a ese PE; además, reciben cierta cantidad por cada estudiante que registran, una vez que éste ha presentado su examen diagnóstico (Anexo 1.3.3). 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 – 250).

En la Delegación B, también los TD obtienen un mes de sueldo si logra el 100% de su meta anual; el o la coordinadora 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.

Cabe señalar que estos pagos los realiza una asociación civil que fue creada en cada uno de los estados desde los inicios del INEA, la cual recibe diferentes nombres en cada uno de ellos. 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, tanto positivos como negativos*, según lo reportan las autoridades, el personal de las delegaciones que participó en este estudio y el último Informe de Labores de SEP. Por una parte 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 adultos que terminan sus estudios. Las once 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 los 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 más tiempo a esta tarea.

Como contraparte, comentó un coordinador regional del INEA a finales de 1999, muchos asesores entusiastas, pero que sus alumnos no certifican, se están yendo – se les nombra “poco eficaces” -. Tal pareciera que asesores con menor escolaridad tienen menores resultados en cuanto metas, aunque muchos TD comentaban que tenían excelentes asesores con poca escolaridad. Además, antes, el INEA también cumplía el

papel social de ocupar a gente poco capacitada, el cual está dejando de lado. Otro inconveniente de la NEO es que el enfoque es principalmente productivista, dejando de lado 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”.

Vinculados al punto anterior, vale la pena hacer algunos comentarios sobre la *manera en que se mide y valora 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 EPJA.

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 PE; en una delegación también se considera el número de asesores capacitados. Se considera que otros criterios para evaluar su trabajo, podrían ser el funcionamiento y desempeño de los PE así como los índices de reprobación. Cabe señalar que a éstos 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 transcendental. Si bien cada una de ellas define en primera instancia sus propias metas²¹ 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 un porcentaje más respecto a las 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 Instituto²².

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 permea 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, en los cuales se profundizará en los siguientes dos capítulos.

²¹ 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 de la integra; 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.

²² Información proporcionada por los Delegados A y B.

4.3.5. - La formación de los y las educadoras: una política ausente.

Aún 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 y las educadoras de personas jóvenes y adultas, necesidad que también ha 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, con compromisos institucionales específicos y con suficiente presupuesto para dar respuesta a esta necesidad.

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, en ellas se abordaban algunos temas de formación, definidos por las oficinas centrales, e implicaban muchos recursos financieros; además, en las Jornadas se obtenía información sobre los perfiles del personal del Instituto, que hasta la fecha, es la que existe disponible con relación al país en su conjunto. Por otra parte, los recursos de formación se utilizaron para la publicación de los folletos “Para Aprender Más”. Cabe señalar que las jornadas también cumplían un objetivo político, en éstas “se manifestaba la fuerza política del Director del INEA ya que evidenciaba ante los gobernadores su poder, y además, significaban votos para el PRI”²³. En este periodo, 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 optó por orientar los esfuerzos hacia el diseño de una propuesta de formación integral, orientada hacia los técnicos docentes del Instituto, la cual se concretó en el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), cuya prueba piloto inició en 1995, y a la fecha, se ha impartido en veintiocho entidades del país; este programa será interrumpido una vez que se concluyan las generaciones actuales. Cabe señalar que el SIPREA recibió el apoyo del Ingeniero Javier López Moreno, quien fungió como Director General del INEA de finales de 1994 a fines de 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 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). Las acciones de capacitación emprendidas se han vinculado tanto con los programas que

²³ Mencionado por una persona que trabajaba en la Dirección de Formación.

ofrece el INEA como con los aspectos operativos de los mismos; los cursos han tenido una duración promedio de 10 horas (Anexo 2.2). Es así, que el INEA ha jugado un papel relevante para la capacitación de su personal sobre este campo educativo, pero también ha sido limitado, debido al reducido número de cursos y horas de éstos, así como por la orientación de los mismos, ya que se 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. 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 años²⁴. En ese año, tres de las direcciones del INEA a nivel central, la de Operación, la Académica y la de Sistemas, destinaron un buen porcentaje de su presupuesto a la capacitación debido a la introducción de cambios en el INEA como son el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), los Puntos de Encuentro vinculados al Pago por Productividad, así como el Modelo de Educación para la Vida.

En el nivel estatal, por ejemplo, la Delegación A contaba con la cantidad de \$ 17.00 por día para la capacitación de cada TD y se contemplaba una semana para realizarla, y para cada uno de los y las asesores, la cantidad disminuía a \$ 3.50 por día, por lo cual 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 el 3% y el 4% de su presupuesto anual se destinaba a la capacitación del personal. Ambos Delegados coincidieron que esas sumas de dinero eran totalmente insuficientes para realizarla.

Cabe señalar que los dos delegados consideraban fundamental proporcionar capacitación permanente a 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 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 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 TD, tuvieran acceso a programas de formación como el SIPREA, y para tal efecto, realizar algún convenio con la

²⁴ 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).

UPN; estaba esperando 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 y las educadoras 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; formación que involucre aspectos relacionados con la investigación, la psicopedagogía y los grupos destinatarios, que es fundamental para generar hechos educativos, que deberían ser el objetivo último del Instituto.

Al respecto llama la atención, que aún cuando el INEA había impulsado el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), en la mayoría de las entidades del país, a lo largo del periodo de tiempo que abarca el último Informe de la SEP, sobre éste no se hace ninguna alusión. A través de este programa de formación el INEA se vinculó con 35 instituciones de educación superior en el país y formó a 2 188 educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en el país.

En otro aspecto, preocupa que la formación y capacitación de los asesores, en la Nueva Estrategia de Operación se le asigna al punto de encuentro, que es personal que colabora con el INEA, hecho que plantea la interrogante sobre los conocimientos que tienen las figuras responsables de los mismos, respecto a la EPJA; por otra parte, no se establece ninguna relación explícita de los técnicos docentes y los coordinadores de zona con esta función (INEA, 2000: 9 – 12). La capacitación para la introducción del Modelo de Educación para la Vida ha estado a cargo del personal de la Dirección Académica, el cual se ha desplazado a los estados en que se está implantando este modelo para impartirla; falta investigar sobre el desarrollo de la misma.

Para dar cumplimiento al Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000 y al Programa del INEA 1996 - 2000, las oficinas centrales del INEA, a través de la Subdirección de Formación, adscrita a la Dirección de Operación, impulsó en los últimos años, dos programas que se han ido introduciendo paulatinamente en el país. El *Programa de Formación a Distancia*, inició su etapa experimental en mayo de 1999; se orienta 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 - Subdirección de Formación, 1999:2).

Incluye el estudio de un tema cada mes, el cual se envía mediante el correo, acompañado de una síntesis del mismo y una propuesta didáctica para facilitar el análisis y el intercambio de ideas. La propuesta plantea llevar a cabo dos sesiones mensuales, una al interior del personal de la delegación del INEA, y otra, con alguna delegación a través del correo electrónico. Si bien los objetivos y los temas²⁵ que se proponen se inscriben más dentro de una perspectiva de formación, ya que entre estos últimos se abordan aspectos generales de la educación, de la educación de adultos, así como otros de carácter instrumental, resta analizar la articulación de los mismos y la concreción de la metodología propuesta, en cuanto a las posibilidades de lograr realmente la formación que implica entre sus componentes la reflexión y el análisis.

El *Programa de Educación Permanente*, por su parte inició en mayo del 2000. El documento no plantea explícitamente sus objetivos, pero se pueden derivar de otros de sus apartados, siendo el central “reorientar el desempeño operativo del técnico docente hacia una visión estratégica de su labor” (INEA - Subdirección de Formación, 2000 a: 7) y sus resultados se deberán reflejar en los logros de los técnicos docentes (TD) (INEA - Subdirección de Formación, 2000 a: 10), por lo cual sus contenidos tienen más un carácter instrumental relacionado con las funciones operativas de los TD, como lo muestra el Cuadro 1.1; cabe destacar que incluye únicamente un curso pedagógico. 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 - Subdirección de Formación, 2000 a: 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 4 años, para lograr que los TD 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 (INEA - Subdirección de Formación, 2000 (a): 11-12). Surge el 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. Por otra parte, hay que esperar a ver como se desarrollan estos dos programas.

²⁵ 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 (INEA - Subdirección de Formación, 1999:5).

Cuadro 1.1. Programa de Formación Permanente de los Técnicos Docentes.

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

Fuente: INEA – Sudir. De Formación. Formación Permanente de Técnicos Docentes. México, Mayo del 2000. P.9.

Nota.- Este programa de formación está programado para llevarse a cabo durante 3 años, iniciando a partir de mayo del 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.

5. - Consideraciones.

Las reflexiones de este capítulo se orientan a ubicar la EPJA dentro del juego de políticas y prioridades educativas en nuestro México, así como a analizar las acciones de formación hacia los y las educadoras de personas jóvenes y adultas y los planteamientos respecto a sus condiciones laborales, en el marco de las políticas y programas que se han impulsado para este campo educativo, en particular para la educación básica de adultos.

5.1. - La EPJA, su papel social y las políticas del Gobierno Federal.

Frente a diversas situaciones políticas, económicas y sociales que vive el país actualmente, 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 (EPJA) 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 se contradice con las políticas generales que impulsa en el conjunto del Sistema Educativo Nacional, el cual se plasma tanto en documentos oficiales como en los programas y acciones que emprende.

Por una parte 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, por lo que ésta constituye una política del sector educativo; además, se adhiere al planteamiento de la EPJA 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 que se asigna a este campo educativo respecto a la educación de los niños y de los jóvenes, así como la falta de inclusión de los proyectos de la EPJA entre los proyectos más importantes que ha emprendido en los últimos cuatro años; éstos dos últimos constituyen aspectos centrales para entender el desarrollo y estado actual del campo.

Al no existir un documento explícito de política respecto a la educación de las personas jóvenes y adultas, las políticas se infirieron de la Ley General de Educación, del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, de los Informes de la Secretaría de Educación Pública de los cuatro últimos años, de los programas que ha impulsado y de las declaraciones de algunos de los funcionarios públicos vinculados a este campo educativo.

Durante los últimos siete años, el Gobierno Federal ha hecho planteamientos importantes para avanzar en la resolución de problemas significativos de este campo educativo, tanto en la Ley General de Educación como en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, 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 desarrollado por el INEA, los programas impulsados para hacer más eficaz la gestión de los servicios que ofrece este Instituto y los trabajos relacionados con las competencias laborales que se han llevado a cabo en el marco del Proyecto para la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación.

Sin embargo existe un vacío respecto a la formación de los educadores y educadoras, a sus condiciones laborales y de trabajo, así como 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, la calidad y la pertinencia de la educación que constituyen los propósitos fundamentales del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

5.2. - Presencias y ausencias en las políticas del INEA.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, es la institución de mayor importancia en el país para impulsar la educación básica, considerando los recursos humanos y financieros con que cuenta, así como el número de personas adultas que atiende. 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); modelo flexible, relevante y más integral, que reconoce los saberes previos de las personas jóvenes y adultas, e inició su implantación a principios del año 2000.

Por otra parte, la mayor parte de los programas y acciones, tanto las vinculados con la orientación para la vida como con la eficacia de la gestión de los servicios que ofrece, se orientan a aumentar la cobertura de los servicios de educación básica de adultos así como a favorecer la permanencia de las personas adultas en los procesos educativos, encontrando un *vacío en cuanto a programas orientados a avanzar hacia una mayor equidad*.

Con el propósito de aumentar la *eficiencia y eficacia* de los servicios que proporciona a las personas adultas, el INEA emprendió su Federalización y la reforma de sus estructuras de operación. Para tal fin, ha impulsado una serie de programas tales como el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), la Nueva Estrategia de Operación (NEO), que incluye, entre sus componentes, el establecimiento de Puntos de Encuentro (PE) y el Pago por Productividad (PP).

Si bien las acciones mencionadas significan aportaciones importantes para avanzar en este campo educativo, también se detectan una serie de *vacíos en la NEO y en las otras políticas del INEA*, los cuales requieren ser atendidos. Uno de ellos es la gran prioridad que se asigna a las funciones de promoción y administración de los servicios vinculados con la incorporación y la certificación, que realizan los técnicos docentes (TD), dejando 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 EPJA al personal de campo en general, ya que carecen de formación específica sobre este campo educativo.

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 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 permea 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, situación sobre la cual se profundizará en los capítulos segundo y tercero.

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, por una parte, obtener beneficios de tipo laboral y, por otra, 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.

5.3. - La formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas y sus implicaciones.

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, con compromisos institucionales específicos y con suficiente presupuesto para dar respuesta a esta necesidad, siendo que 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 esta necesidad, la cual también ha sido reiterada en diversos foros nacionales e internacionales, por especialistas y educadores de este campo educativo.

En particular, las acciones de capacitación que ha emprendido el INEA, han transitado por diversas modalidades y orientaciones, desde las jornadas nacionales, hasta cursos puntuales vinculados con los programas que ofrece el Instituto y los aspectos operativos de los mismos; cursos que han tenido una duración promedio de 10 horas. Es así, que el INEA ha jugado un papel relevante para la capacitación de su personal sobre este campo educativo, pero también ha sido limitado, debido al reducido número de cursos y horas de éstos, así como por la orientación de los mismos, ya que se 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, lo constituye el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), programa de formación más integral orientado al personal del INEA, en particular a los técnicos docentes, que inició en 1995, del cual se hablará más adelante.

Esta situación de falta de prioridad a la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas se vincula con la precariedad de las condiciones laborales de los mismos – tema que será abordado en el tercer capítulo -, hecho que 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, planteamiento que cuenta con el respaldo de funcionarios claves dentro del sector educativo del país y que se contrapone a la mayoría de las posiciones que tienen los especialistas abocados a este campo educativo, como se mostró en la introducción de esta tesis.

Cabe señalar, sin dejar de reconocer el valor que tiene la colaboración de diversos sectores de la población en esta tarea educativa, que la solidaridad, ha dejado implícito que con buena voluntad se puede trabajar la EPJA sin tomar en cuenta toda la complejidad de los procesos educativos con adultos y sin reconocer los limitados resultados obtenidos hasta la fecha, tanto cuantitativa como cualitativamente, a lo largo de la historia de nuestro país.

Por otra parte, el planteamiento de la solidaridad ocasiona, en parte, que no se consideren 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, y el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* únicamente presta parcialmente atención a las condiciones laborales de los educadores de adultos, inquietud que tuvo como respuesta el pago por productividad, del cual se habló con anterioridad.

Esta falta de políticas por parte 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 ambos requerimientos, está muy distante de los planteamientos que hace la UNESCO en el Plan de Acción de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V), realizada en 1997. El inciso 20 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, 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; todo ello a fin de garantizar la calidad y estabilidad.

Finalmente cabe destacar, que el Modelo de Educación para la Vida (MEV) 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 del INEA, que constituye un elemento clave del mismo MEV, se corra el riesgo de que no funcione el nuevo modelo.

5.4. - Necesidad de políticas integrales.

Los grandes retos de la EPJA 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 convoca a una reflexión seria para mirar de manera integral los procesos educativos de las personas jóvenes y adultas, considerando tanto los aspectos académicos como los operativos; es decir, éstos últimos deben considerar y ser acordes con los planteamientos educativos, para favorecer realmente aprendizajes en los y las destinatarias. Es decir, la estructura organizativa y la propuesta operativa deben apoyar la formación y capacitación a las diferentes figuras del INEA, en particular de los TD y asesores, sobre aspectos específicos de las prácticas educativas con adultos, principalmente sobre aspectos psicopedagógicos; además, el seguimiento de los grupos y la resolución de problemas vinculados al aprendizaje de los mismos, así como la elaboración y 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 en la calidad de los procesos.

CAPÍTULO 2

SURGIMIENTO DEL DIPLOMADO Y SU DESARROLLO EN LA UNIDAD AJUSCO DE LA UPN.

Al constatar en el capítulo anterior, por una parte la poca prioridad que ha otorgado el Estado y el INEA a la formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas, y por otra, la tendencia que ha tenido la capacitación en el Instituto, centrada en impartir cursos puntuales, breves e instrumentales, resulta de interés profundizar en las situaciones y los factores que hicieron posible el surgimiento del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA) y su generalización en la mayor parte de las entidades del país; sus principales rasgos, logros y dificultades, así como en la situación actual de latencia en que se encuentra y sus perspectivas. De igual manera se aborda en este capítulo su desarrollo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

1. - Surgimiento de una propuesta más integral: el SIPREA.

1.1. - Diseño curricular y prueba piloto.

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 TD que rebasara el nivel instrumental, debido a la necesidad de brindarles formación educativa más sistemática y prolongada, así como variada y que permitiera la retroalimentación, 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 le 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 convoca 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 fueron considerados al igual que 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 –23).

De igual manera fue considerado en la elaboración del mapa curricular 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 estructura fuera modular y los ejes de formación¹. Una vez elaborado el prediseño del plan de estudios del diplomado, se presentó en las Reuniones de Expertos que se realizaron en los Estados de Aguascalientes, Baja California Sur, Chiapas, Michoacán, Jalisco, Estado de México y Tlaxcala, a fin de ser discutido, enriquecido y validado; en estas reuniones participaban especialistas de educación de dichos estados.

A finales de 1994 ocupa la Dirección General del INEA, el Licenciado Javier López Moreno, quien una vez que conoce el proyecto del diplomado le indica a la Directora de Formación que lo dé a conocer a las diferentes direcciones del INEA; hecho esto, el planteamiento general es presentado al conjunto de ellos, en una junta. Les hacían el cuestionamiento de que una vez formados los TD se irían del INEA, entonces, ¿qué sentido tenía invertir en su formación?, a lo que respondían que de todas maneras los TD trabajarían para el país, por lo que no habría pérdidas. También algunos de los asesores de la SEP habían estado presentes en las juntas en que se había hablado del SIPREA. El Director Administrativo se hizo cargo de las gestiones administrativas con los estados.

El procedimiento para poder ofertar este servicio consistía en que cada delegación, apoyada por la Dirección de Formación, seleccionaba a la institución superior 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 (SEP). A cada estado se le otorgaba diferente cantidad para impulsar el SIPREA, ya que en algunos casos se consideraban gastos de transporte y viáticos de los técnicos docentes, además del pago a las universidades, que fue diferenciado.

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, formando a 367 personas; los materiales eran en fotocopias.

Nuevamente al término de 1995, se cambia al Director General del INEA; ocupa el puesto el Ing. José Antonio Carranza, quien apoya el proyecto del SIPREA, cubriendo los gastos que implicaba así como los costos de la impresión de los materiales, que eran el Documento Rector, las Guías didácticas para cada uno de los cinco módulos y cuatro Antologías.

La nueva gestión introduce cambios en la estructura, entre ellos, la Dirección de Formación disminuye su rango al de subdirección, la cual actualmente está adscrita a la Dirección de Operación; la Subdirección de Formación es ocupada por una persona que llevaba trabajando varios años en la Dirección de Formación. La disminución de rango es indicativa de la importancia que se le asigna en esta administración a la formación del personal del INEA.

¹ 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.

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, les 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, teniendo lugar poca comunicación y retroalimentación con las diferentes direcciones; en este contexto, la Dirección de Contenidos y Métodos no se involucró, aspecto que era fundamental.

Las *dificultades externas* se relacionaron con que algunas instituciones superiores no tenían experiencia en educación de las personas jóvenes y adultas, situación que tuvo diferentes desenlaces; en algunos casos, se realizó un proceso enriquecedor mediante el cual ambas partes aprendieron juntas; en otros cuantos, 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, y al contar con poco tiempo para diseñarlo, tuvo como resultado proyectos poco acabados.

1.2. - Generalización del Diplomado y periodo de latencia.

La nueva administración del INEA apoyó explícitamente el SIPREA, aunque por una serie de programas que fue introduciendo, en los hechos, este programa de formación entró paulatinamente en un proceso de "latencia" ².

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 paulatinamente 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 fue impartido el diplomado en 11 estados, en los cuales se atendieron 18 grupos; para 1997, 13 estados más se involucran en este programa y 4 abren nuevos grupos, sumando en total 24 los grupos atendidos; ya para 1998 el interés empieza a decrecer, algunos estados ya habían formado a buena parte de sus TD, en estas fechas 4 estados más impulsan el SIPREA, 2 lo siguen ofreciendo y se atienden 8 grupos; en 1999 y 2000, ninguna entidad más se suma a este esfuerzo, y una en cada año, continua la formación de su personal mediante el SIPREA, en 1999 se imparte a 3 grupos y en el año 2000 a 4.

² Término personal que se utiliza debido a que el SIPREA después de un periodo 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.

Cuadro 2.1. 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 sus inicios había un gran interés del personal del INEA por participar en el diplomado, por ser éste un programa novedoso y a mayor profundidad, además les permitía estudiar en una institución superior y abrirse a otros espacios; también se había realizado una amplia difusión del mismo. Fue así como a lo largo de este periodo de generalización se atendieron a 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 9 más, realizaban diversas actividades (INEA -Subdir. de Formación, 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 implanta 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, lo que ocasionó que para generaciones posteriores fuera menor el interés del personal por estudiarlo, ya que 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 actual de formación, 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 capítulo anterior. Está como proyecto la reformulación del 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 está 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.

1.3. - Logros.

Fueron varios los logros de la impartición del SIPREA y de diversa índole. Por una parte se atendieron en total 2 288 personas, la mayoría de ellas personal de campo que tiene a su cargo los procesos educativos orientados a las personas jóvenes y adultas, de las cuales 1527 lo acreditaron en la etapa de generalización, lo cual significa una eficiencia terminal del 79.5% en esta etapa; además se calcula que el 80% de los estudiantes que lo cursaron durante la prueba piloto, también lo acreditaron (INEA - Subdir. de Formación, 2000).

Al término de sus estudios muchos de ellos continuaron aplicando los proyectos socioeducativos que habían elaborado como parte del diplomado, los cuales consistían en propuestas de formación de alfabetizadores y asesores, de acreditación, de difusión de los servicios, elaboración de material didáctico, entre otros, que fortalecen el trabajo del INEA. Además, las personas que se involucraron en este proceso de formación desarrollaron habilidades y actitudes, mayor confianza en sí mismos y autovaloración. También se favoreció el intercambio entre el personal del Instituto de diferentes estados, hecho que se pudo apreciar en las reuniones regionales y nacionales que se llevaron a cabo sobre otros proyectos. Dos aportaciones más, fueron lograr que los delegados se involucraran en la formación de su personal y el vínculo que se estableció con las instituciones de educación superior del país³.

Mediante el diplomado, el INEA se vinculó con 35 instituciones de educación superior en el país, de las cuales 23 eran Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, 4 Universidades del Estado, 3 Normales Superiores, 3 Universidades particulares, 1 Instituto Tecnológico y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) (INEA - Subdir. de Formación, 2000). Dicha

³ Información proporcionada por el Subdirector de Formación, responsable actual del SIPREA, en la entrevista que se realizó en septiembre del 2000.

vinculación significó ventajas importantes tanto para el INEA como para el desarrollo del campo de la EPJA en su conjunto; por una parte, se logró la participación de estas instituciones en la formación de los educadores de adultos que es un planteamiento del Programa de Desarrollo Educativo 1995 –2000, y además, se logró una mayor visualización del campo de la EPJA en las mismas, que de haberse continuado, favorecería que seminarios y talleres relacionados con este campo educativo se fueran introduciendo en los planes de estudio de diferentes carreras que confluyen en la práctica educativa como son psicología, sociología, ciencias de la educación, pedagogía, trabajo social, normal básica y normal superior, entre otras, en los cuales tiene muy poca presencia; de esta manera, poco a poco, otros sectores de la población reconocerían más la importancia de la EPJA y posiblemente se involucrarían; así, se contaría con personas con un perfil más adecuado a las necesidades del campo.

2. - El SIPREA y su desarrollo en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional.

2.1. - Su cristalización en la Unidad Ajusco, de la UPN.

A finales de 1996, Universidad Pedagógica Nacional recibió la solicitud de las Delegaciones del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 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 Pedagógica Nacional (UPN) 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 país⁴. 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 el PROFEDA se transforma 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 actualización, diplomados y licenciatura) y de posgrado (especialización), los cuales 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 a la docencia.

⁴ Universidad Pedagógica Nacional, *Proyecto Académico*, México 1985, p.1.

Cuando se recibió la solicitud formal para impartir el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos, los y las 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 UPN 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 UPN, dos maestras responsables de su impartición, aprovecharon una reunión de trabajo en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (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 de la UPN al SIPREA y para especificar algunos puntos en el convenio de colaboración.

2.2. - Principales rasgos del SIPREA y su desarrollo en la UPN Ajusco.

El Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos, estaba orientado al personal del INEA; en la UPN Ajusco participaron en su gran mayoría técnicos docentes, también, 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 no están formulados en términos de aprendizajes de los y las destinatarias, sino en función de las acciones que se espera que realicen sus egresados en el marco de su labor en el INEA.

Además, el *equipo docente* de la Unidad Ajusco de la UPN, planteó explícitamente las siguientes *orientaciones para el proceso de formación*: a) aportar una visión amplia de la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) 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 y las 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 cuarto.

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 2.1.1). 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; los aspectos más significativos de su proceso de elaboración se mencionan en el apartado 2.3. El material didáctico consistía en cinco Guías Didácticas y una Antología para cada uno de los cuatro primeros módulos.

Una vez aprobado por las autoridades de la UPN la impartición del diplomado, 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 tanto en la propuesta curricular como 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; éstos fueron el *eje psicopedagógico*, el eje de ámbitos de la educación de adultos y el eje de sistematización (Anexo 2.1.2 y 2.1.3). 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 a 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; 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 contempla esta campo educativo. De igual manera, se modificaron algunas lecturas buscando que fueran más actualizadas o más pertinentes para

abordar el tema, las cuales se integraron en una carpeta que ha estado a disposición de todas las personas interesadas.

- B) Por otra parte, se asignó un *asesor* a cada estudiante, quien lo apoyaba en la elaboración del proyecto socioeducativo, leía sus avances y lo retroalimentaba; el asesor o asesora iniciaba sus funciones durante el segundo módulo.
- C) 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, considerando las situaciones que se les iban presentando. Durante las sesiones que abarcaba esta etapa, se realizaron algunos talleres orientados a apoyar el desarrollo de sus proyectos; para la definición de éstos se procedió 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; en la segunda fueron sobre estrategias didácticas, en particular mapas conceptuales, y sobre la elaboración del escrito de su experiencia. Además se hacía el balance de la aplicación de los mismos a partir del análisis de sus avances, de los problemas enfrentados y de las alternativas de solución; también se brindaba asesoría grupal, e individual cuando se solicitaba. 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.
- D) Una innovación más, fue el *escrito de su experiencia* como educadores de adultos, último producto que se les solicitó. Se les pidió 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 fueron integrados en los tres volúmenes de las Memorias Recuperando Experiencias para Construir Nuevos Caminos, las cuales fueron distribuidas a cada uno de los estudiantes, a las delegaciones del INEA en el país, a las coordinaciones de zona del Distrito Federal y del Estado de México, a las Unidades de la UPN en la república, así como en bibliotecas y a especialistas de este campo educativo.
- E) Al finalizar la primera generación, el equipo docente llevó a cabo la evaluación del SIPREA; considerando los resultados de la misma así como las opiniones vertidas por los estudiantes, acordó incorporar a lo largo del estudio de los módulos una serie de *talleres metodológicos* para apoyar la realización del proyecto; también, modificó el orden del módulo III y del IV, así como el enfoque y contenido de algunas unidades; estos cambios están plasmados en el Anexo 2.1.3.

Respecto a la *metodología de trabajo*, a lo largo del proceso de formación se recuperaban los conocimientos y experiencias de los estudiantes para enriquecerlos con nuevas aportaciones teórica – metodológicas, buscando así la vinculación teoría – práctica. También se favorecía 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. Por otra parte, se buscó la articulación de diferentes productos parciales que fueron elaborando a lo largo de diplomado en el proyecto socioeducativo, que constituyó el producto central; en éste cristalizaron buena parte de sus aprendizajes.

Para llevar a cabo la metodología se combinaba 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, que eran comentadas y enriquecidas en equipo y plenarias; además, se aplicaron técnicas grupales y se realizaron varios talleres para trabajar algunos temas. Finalmente, tuvieron lugar conferencias con invitados externos para el enriquecimiento de los estudiantes, se realizó el Foro Nuestras Prácticas Educativas con Personas Adultas a fin de presentar y enriquecer los proyectos socioeducativos de los estudiantes, y se visitó una experiencia en educación de las personas jóvenes y adultas en provincia⁵.

Las *prácticas pedagógicas de los docentes* fueron muy diversas; éstas variaban según la formación de los mismos, la temática a abordar en las diferentes unidades y su personalidad, aunado a 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 4.

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 agosto la UPN 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*, si bien en el inicio un pequeño grupo de 4 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, todos y todas las integrantes de la Academia de Educación de Adultos que eran quince, haciéndose cargo de la impartición de las diferentes unidades de acuerdo a 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; el 20% en sociología, el 13.3% en comunicación, y un 6.6% en antropología social y en administración de empresas. También, entre ellos la quinta parte estaba titulada de maestría, y un 46.6% más, había concluido sus estudios de este nivel y se encontraba en diferentes momentos de la elaboración de su tesis. Todos y todas habían participado en otros programas de formación de educadores y educadoras

⁵ 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.

de personas jóvenes y adultas impulsados por la Academia, y además, el 66.6 % contaba con experiencia laboral en otras instituciones que se abocan al campo de la educación de las personas jóvenes y adultas.

En cuanto a la *organización del trabajo*, el equipo inicial se quedó como responsable del diplomado; cada uno de ellos y ellas se hizo cargo de la coordinación de uno de los ejes de formación y otra de la coordinación académica en su conjunto; un compañero estuvo de año sabático. También se nombró un responsable para cada uno de los tres grupos de estudiantes el cual se responsabilizó de dar seguimiento al mismo; dos maestras del equipo inicial realizaban simultáneamente dos de las funciones antes mencionadas. La segunda generación estuvo atendida principalmente por dos profesores y una profesora quienes fueron apoyados en diferentes unidades y actividades por 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 la totalidad del equipo docente, en las cuales se presentó y analizó el programa de formación del SIPREA en su conjunto 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, ellos y ellas 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 quince días o antes cuando la situación lo requería. Las del equipo docente que participaba en cada módulo, se llevaban a cabo previamente a 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 plasmaba 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 tanto para vincular algunas sesiones entre sí como para los docentes que impartieron esas unidades en la segunda generación. En las *fichas de las sesiones de evaluación e integración*, se recababa 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 así como 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 fue incorporado.

Para mantener la *comunicación con las delegaciones del INEA*, como se mencionó, en cada una de ellas se nombró un coordinador operativo que se vinculaba directamente con la coordinadora académica y con la o 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 y el responsable de los grupos, con el titular de cada una de las delegaciones del INEA, con el fin de mostrar los avances y comentar situaciones relacionadas con el desarrollo del proceso de formación de los estudiantes. Por otra parte, al concluir cada generación, el equipo docente de la academia llenó un informe sobre los aspectos centrales del proceso que el coordinador operativo entregaba a las Subdirección de Formación del INEA.

2.3. - Desarrollo del proyecto socioeducativo durante el SIPREA

El desarrollo de proyectos de intervención socioeducativa orientados a mejorar su práctica, considerando las características, necesidades e intereses de los y las destinatarias así como el contexto en que se desenvuelven, constituye una parte importante del proceso de formación de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. Sin embargo, el desarrollo de los mismos constituyó uno de los problemas que enfrentó el SIPREA en general como se mencionó en el apartado 1.1 de este capítulo; en particular en la Unidad Ajusco de la UPN, pudimos constatar la complejidad de ese proceso y las dificultades que involucra, por lo que a continuación se mencionan los aspectos más significativos del proceso de elaboración de éstos durante la segunda generación de estudiantes, la cual fue enriquecida con la experiencia de la generación anterior, a fin de que sirvan de orientación para nuevas acciones de formación.

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, entendiendo por sistematizar, recuperar nuestra experiencia para transformarla. Fue así como en cada una de las sesiones se recuperaban diferentes aspectos de su práctica educativa, principalmente en las unidades del eje de sistematización; por lo mismo, la sistematización jugó un papel muy importante en la vinculación teoría - práctica.

La sistematización de su práctica aportó conocimientos relevantes sobre el perfil de los destinatarios, los contextos de trabajo, las características de las comunidades, las metodologías que utilizaban, los problemas que enfrentaban, sus aciertos, entre otros, que les fueron de 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, así como el proyecto socioeducativo.

Como se mencionó, las diferentes unidades del SIPREA se articularon en tres ejes de formación, que guardaban una vinculación estrecha entre sí: el eje de sistematización, el eje psicopedagógico y el eje de ámbitos de la educación de adultos. Fue en el primero que se integraron las unidades que aportaban conocimientos teórico – metodológicos que apoyaban la reflexión de su práctica y la elaboración del proyecto de intervención, el cual constituyó el producto central del diplomado, por lo mismo, fue este eje, el articulador de todo el proceso de formación. El proyecto socioeducativo consistió en la acción transformadora que los estudiantes llevaron a cabo para mejorar su trabajo en el INEA.

Nueve fueron las unidades que conformaron el eje de sistematización (anexo 2.1.3); se trabajaban apoyadas en alguna lectura previa sobre la temática correspondiente y la actividad a realizar; sin embargo, éstas hubieran sido muy difíciles de llevar a cabo, si no se hubieran enriquecido con los insumos - conocimientos teórico-metodológicos, reflexiones, problemas detectados, información de la práctica, productos parciales - que proporcionaban las unidades de los otros ejes; a su vez los avances en este eje enriquecían a los otros.

En cada una de las nueve unidades se concretaban partes o insumos del proyecto socioeducativo, los cuales se habían desarrollado en el tiempo asignado a esa unidad, o en un periodo de tiempo comprendido entre varias. A continuación se mencionan los aspectos más significativos del proceso de elaboración y aplicación del proyecto socioeducativo⁶.

M1-U3.- Los resultados de las prácticas de gestión educativa en la microrregión. Análisis de las condiciones que favorecían experiencias exitosas y principales dificultades que enfrentaban. Análisis y enriquecimiento de la propuesta de esquema para realizar el diagnóstico de su práctica. Inicio de la aplicación del diagnóstico.

M1-U5.- Sistematización de las prácticas educativas con adultos. Esquema de sistematización que favorecía una primera delimitación del anteproyecto de intervención.

MII-U1.- Algunas propuestas de investigación en educación de adultos. Principales metodologías de investigación educativa y sus técnicas.

MII-U2.- Diseño de los proyectos socioeducativos. Análisis de los resultados del diagnóstico e identificación de los problemas más relevantes. Elección de un problema para la elaboración del proyecto. Elaboración del esquema del anteproyecto considerando los puntos que se les sugerían en la guía que diseñó el responsable del eje de sistematización⁷, los cuales habían sido previamente explicados planteando las

⁶ M significa módulo, U unidad.

⁷ En la primera generación, cada uno de los tres docentes que trabajaron el diseño de los proyectos elaboró su guía; para la segunda generación, con base al análisis de éstas y a la evaluación que realizó el equipo docente sobre las dificultades encontradas para la elaboración de los proyectos de intervención, se elaboró una guía enriquecida a partir del trabajo previo realizado.

interrelaciones entre éstos y enriquecidos con las intervenciones de los estudiantes. En esta sesión redactaron el tema y sus objetivos -qué y el para qué-. En la 6ª. Unidad de este módulo entregaron su anteproyecto, y durante este tiempo se les asignó su asesor.

Sesión de Evaluación e integración del MII. El tiempo de asesorías se destinó a retroalimentar los anteproyectos, y además, parte del tiempo de éstas se utilizó para elaborar un programa de trabajo para terminar el diseño de su proyecto y aplicarlo. En las subsecuentes sesiones de evaluación e integración se destinó un tiempo a asesorar el desarrollo de los proyectos socioeducativos; en el Anexo 2.2 se puede consultar el esquema que se propuso para la elaboración de los proyectos socioeducativos en la segunda generación.

MIII-U1.- Vaciado, sistematización e interpretación de datos. Vaciado e inicio del análisis de la información de las guías de observación y de los cuestionarios a asesores, las cuales habían aplicado a partir de la unidad 3 del segundo módulo.

MIV-U4.- Análisis de la factibilidad de los proyectos socioeducativos. Se trabajó nuevamente los diferentes aspectos que debía contemplar su proyecto. Se analizó la factibilidad de los mismos; se preparó la presentación de los proyectos a las autoridades del INEA, en equipos, integrados a partir de sus semejanzas.

MV-U1.- Diseño de la estrategia para la operación de los proyectos. Definición de las estrategias de operación.

MV- U2.- Seguimiento y evaluación de los proyectos. Criterios e instrumentos de seguimiento y evaluación.

MV-U3.- Integración de contenidos y características específicas y regionales en los proyectos socioeducativos. Versión final del proyecto socioeducativo.

Al evaluar el desarrollo de los módulos en la primera generación, nos percatamos que existía una contradicción en el plan de estudios, ya que se asumía que los estudiantes contaban con los elementos para realizar investigación de campo lo cual no era cierto, en la mayoría de los casos. Para subsanar esta carencia se incorporaron una serie de talleres metodológicos con el propósito de apoyar la realización del proyecto socioeducativo. Estos fueron 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 (Anexo 2.1.3). En estos talleres se proporcionaron algunos lineamientos generales sobre el tema de los mismos, se revisaron y ajustaron propuestas de instrumentos de investigación, y se dio espacio y asesoría para elaborar instrumentos sobre otros temas que requiriera el estudiante para la realización de su proyecto.

Para apoyar la elaboración y el seguimiento de los proyectos socioeducativos se asignó un asesor a cada estudiante, quien leía sus avances y lo retroalimentaba, principalmente, en los espacios destinados a esta actividad que son las Sesiones de Evaluación e Integración, a partir de la 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.

También, como se mencionó en el apartado anterior, 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, que era el tiempo previsto en el plan de estudios del SIPREA, no bastaba para que los estudiantes pudieran desarrollarlo y percatarse de sus avances, dificultades y aspectos que requerían modificar, considerando las situaciones que se les iban presentando. En estas sesiones se realizaron algunos talleres orientados a apoyar el desarrollo de sus proyectos, los cuales se mencionaron en el apartado anterior de este capítulo; además, se hacía el balance de la aplicación de los mismos considerando los avances, las situaciones problemáticas que enfrentaban y los ajustes que requerían hacerle; también se les brindaba asesoría grupal, e individual cuando lo solicitaban. En la penúltima sesión se trabajaron las indicaciones para realizar los escritos de sus experiencias, los cuales una vez concluidos, se integraron en los tres volúmenes de las Memorias Recuperando Experiencias para Construir Nuevos Caminos.

Para tener una visión más completa sobre los proyectos socioeducativos, en el capítulo cuarto se amplía la información sobre su desarrollo, las principales dificultades que enfrentaron los estudiantes y los docentes, así como sus aportaciones.

3. - Consideraciones.

3.1. –Avatares de un proyecto más integral de formación.

Una vez identificado, en el capítulo anterior, un contexto de poca prioridad a la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas dentro de las políticas educativas orientadas a este campo, y en este marco, la tendencia en el INEA a impulsar acciones breves y puntuales de capacitación, llama la atención la gestación y el desarrollo de un programa más integral de formación: el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA).

Los *factores que intervinieron en su cristalización* fueron de diversa índole; por una parte se dio la coyuntura del cambio del titular del Instituto, siendo que los responsables de la nueva gestión, tanto el Director General como la Directora de Formación, estaban interesados en impulsar una formación a profundidad del personal de campo, identificando como figura clave al técnico docente (TD). Por otra parte, se contaba con un equipo comprometido con dicha orientación, el cual contaba con experiencia de trabajo previa en el INEA, y varios de ellos, estaban o habían realizado estudios específicos sobre la EPJA en la Universidad Pedagógica Nacional. Además, el programa tuvo el respaldo de los dos Directores Generales subsecuentes.

Aún con estas condiciones favorables tuvieron *dificultades para impulsarlo*; la más importante, y que a la vez explica su estado actual de latencia, es que este proyecto fue asumido parcialmente como proyecto institucional y prioritario; otras áreas del Instituto lo veían como un proyecto de la Dirección de Formación, y algunos Delegados del INEA en el país, brindaron un apoyo parcial a la realización del mismo en sus estados.

El *carácter marginal del SIPREA para el Instituto*, se desprende de diversos hechos; a lo largo de la administración del titular en turno se fueron introduciendo una serie de programas orientados principalmente a mejorar la gestión de los servicios y se diseñó el Modelo de Educación para la Vida. El desarrollo de los nuevos programas operativos, paulatinamente, va ocupando los recursos humanos, el tiempo y el esfuerzo del personal del Instituto en sus diferentes niveles, situación que resta fuerza al SIPREA, la cual se manifiesta en la disminución del número de grupos atendidos en los diferentes estados, después de 1997, aún cuando únicamente se había atendido a un poco más del 50 % del personal destinatario de este programa de formación. Al haber otras prioridades en el INEA que orientan la vida institucional, el personal, en sus diferentes niveles, centra 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 dos capítulos.

Fue así, que en la administración en turno, la función de formación, poco a poco vuelve a tomar la orientación anterior, centrada en impartir cursos puntuales, breves e instrumentales con el fin de apoyar los nuevos proyectos, perdiendo la perspectiva amplia de formación.

La información anterior muestra, por una parte, 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 consciencia 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, lo cual se manifiesta en que su impulso y desarrollo se vinculan principalmente al interés de un grupo, que se hace cargo de su gestión durante un cierto periodo de tiempo, y posteriormente van entrando en un periodo de latencia, aún cuando los resultados sean positivos. Por otra parte, la información proporcionada evidencia la necesidad de una política de formación amplia que considere a todos y todas los educadores de personas jóvenes y adultas que trabajan en campo, dentro del INEA, pudiendo haber sido el SIPREA, el inicio de una política seria en dicho sentido.

3.2. - Resultados del SIPREA.

Los resultados de la impartición del SIPREA en el país aluden tanto al número de personas formadas como a algunos indicios del impacto del proceso de formación en la práctica de los mismos. Se formaron en total 2 288 personas, cuyos proyectos socioeducativos han enriquecido sus prácticas mediante materiales educativos, procesos de formación de asesores y estrategias de difusión, entre otros. Además, los estudiantes adquirieron mayor confianza en sí mismos, aumentaron la valoración de su trabajo, son

más participativos y fortalecieron sus vínculos con estudiantes de otras delegaciones. Constituye una aportación más, las relaciones que establecieron las delegaciones del INEA con instituciones de educación superior en sus estados, las cuales permitieron una mayor visualización del campo de la EPJA en las mismas y sumar esfuerzos para atender la necesidad de formación de educadores y educadoras para este campo educativo.

Debido a la falta de personas especializadas en el campo de la EPJA, la impartición del SIPREA en las distintas entidades del país mostró una doble dinámica, la cual es relevante destacar, debido a 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 en el campo de la EPJA, apoyados por el equipo promotor del SIPREA de las oficinas centrales y en los materiales didácticos elaborados. En los menos, sí se contaba con personal con formación específica sobre el campo, lo que facilitó el proceso de formación. La mayoría de los casos estuvieron marcados por el interés y el compromiso.

Al suspenderse el SIPREA las relaciones con las instituciones de educación superior se interrumpen, las cuales representaban un gran potencial para avanzar hacia una formación de recursos humanos más adecuada para este campo educativo, tanto del personal que labora en el INEA como de las nuevas generaciones que forman en sus programas regulares, ya que la visualización del campo de la EPJA en las mismas, constituía un factor importante para impulsar seminarios sobre el mismo, en los programas de formación de las carreras cuyos egresados tienen entre sus opciones laborales la educación.

3.3. - Aspectos a considerar en la implantación de otras propuestas de formación.

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 de la manera en que fue diseñado el diplomado y de la forma en que fue asumido por el equipo docente de la UPN.

El SIPREA fue diseñado a partir de los resultados de un diagnóstico participativo sobre las actividades que realizaban así como las que se requerían que realizaran las diferentes figuras del Instituto, en particular los técnicos docentes, así como sobre los conocimientos que implicaban éstas, los cuales una vez integrados en el mapa curricular fueron puestos a consideración de expertos sobre el tema y responsables del programa de formación. De igual manera se establecieron claramente los lineamientos académicos y operativos tanto en el Documento Rector como en la Guía de Operación y en las Guías Didácticas de cada uno de los módulos.

Destaca la importancia de que se precisaran claramente los lineamientos académicos y operativos del proceso de formación, pero que a la vez, dieran margen para que los equipos de trabajo que los impartirían pudieran adaptarlos a sus realidades locales e institucionales así como enriquecerlos con sus conocimientos y experiencias, sin perder los aspectos esenciales de los mismos, es decir, que fueron flexibles.

Previamente a su impartición, se requiere que los equipos docentes realicen un proceso de apropiación del plan de estudios a partir del análisis detallado del mismo, así como el intercambio con otros equipos que lo hayan 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, al contar con un mayor número de docentes.

Las aportaciones del SIPREA ponen de manifiesto la necesidad de seguir impulsando programas de formación más integrales y sólidos, los cuales formen parte de los programas institucionales y prioritarios, para garantizar su permanencia y mayores resultados.

CAPÍTULO 3

ROSTROS Y REALIDADES SOCIALES Y LABORALES DE LOS ESTUDIANTES.

1. - 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, tanto en nuestro país como en América Latina. Son múltiples las preguntas que nos surgen sobre ellos y ellas: ¿cuáles son sus perfiles socioeducativos?; ¿en qué áreas de la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) 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.

En nuestro país, con este término se hace referencia a asesores, capacitadores, profesores, formadores de educadores de personas jóvenes y adultas, personal que realiza funciones técnicas, de planeación y de coordinación de proyectos, así como de investigación y diseño curricular, entre otras; todas ellas tienen asignadas funciones vinculadas con los aspectos académicos de los procesos educativos con personas jóvenes y adultas. De ahí la importancia de identificar aspectos específicos y otros de carácter general de cada una de las figuras que se abocan a este campo educativo, para ir teniendo una mayor precisión sobre el campo de la EPJA.

Se conoce poco sobre estas figuras; en el país se ha reconocido la necesidad de actualizar o generar investigación sobre las mismas¹. Sobre la educación básica de adultos (EBA), que es el área de trabajo que interesa en esta tesis, existe la investigación sobre América Latina, coordinada por Graciela Messina (1993) la cual constituye una gran aportación; este estudio incluye el análisis de los directores y profesores, si embargo el caso de los técnicos docentes (TD), sujeto central de esta tesis, no fue considerado; para 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 (Messina, 1993:33).

Interesa en particular conocer quiénes son los técnicos docentes, figura académica – operativa que surge cuando el Estado Mexicano, en los inicios de la década de los ochenta, a través de 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

¹ En el Segundo Foro Permanente sobre la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, cuyo tema fue la Formación de los y las Educadoras, se planteó la necesidad de generar y/o sistematizar información sobre los mismos, como un insumo básico para el diseño y operación de programas de formación, a fin de que éstos sean relevantes, y avanzar hacia una mayor calidad de los servicios de este campo educativo. Universidad Pedagógica Nacional, 15 de junio del 2000.

adultos. Los y las técnicas docentes realizan funciones académica – 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.

La importancia de conocer a los sujetos en sus contextos se relaciona con la relevancia de los procesos educativos, que constituye un planteamiento central de la EPJA; la relevancia es uno de los componentes para avanzar hacia una mayor calidad de las prácticas educativas con adultos. En este sentido nos interesa indagar quiénes son los estudiantes del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), personal del INEA que en su mayoría eran TD, con relación a algunas de sus características sociales y de su ámbito laboral.

Por una parte se abordarán algunos rasgos de su perfil en cuanto edad, sexo, estado civil, lugar de origen, niveles de escolaridad y otros estudios realizados, así como la experiencia laboral previa en educación. Por otra parte, se hará referencia a su trabajo dentro del INEA: su antigüedad y trayectoria; las funciones que les asigna el Instituto y a las que ellos otorgan mayor prioridad; las condiciones laborales en que realizan su trabajo, las dificultades que enfrentan cotidianamente y los satisfactores que tienen en su práctica, así como su visión del campo de la EPJA y la manera como se incorporaron a estudiar el SIPREA.

A partir de los planteamientos de Graciela Messina (1993) referentes al abandono en el que se encuentra este campo educativo en los países de América Latina, se explican diversos rasgos y situaciones que viven los estudiantes del SIPREA, tales como los bajos niveles de escolaridad y sus condiciones laborales, hechos que a la vez refuerzan la misma situación de marginalidad de la educación de las personas jóvenes y adultas. Igualmente, para tener una perspectiva más amplia, se realizarán algunas comparaciones con los datos de los técnicos docentes en el país (INEA, 1995)², con los del estudio de Graciela Messina y con los del personal de los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX) en el Distrito Federal; éstos 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 años³.

En síntesis, los objetivos de este capítulo son mostrar quienes son los técnicos docentes, personal académico - operativo del INEA que desempeña un papel clave en la operación de los servicios educativos que ofrece este Instituto y conocer las vivencias de trabajo que traen los participantes a su proceso de formación, tanto sus actividades como dificultades y satisfacciones, y la vinculación que éstas guardan con sus expectativas de formación cuando el INEA les ofrece la oportunidad de estudiar el SIPREA. También se analizarán algunos de sus rasgos con relación al proceso de profesionalización. Finalmente, un tercer cuarto objetivo consiste en mostrar, la importancia que tiene que el INEA siga impulsando la formación de sus TD considerando tanto su perfil como la importancia de sus funciones y las dificultades que enfrenta en el desarrollo de las mismas.

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

³ La información sobre los CEDEX fue proporcionada por la Subdir. De Educación Básica de Adultos y corresponde al año 2000.

2. - Perfil social de los y las estudiantes del SIPREA.

El universo de estudio está constituido por los 95 estudiantes que cursaron el SIPREA en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); 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 que se tiene de 92 estudiantes.

2.1. - Sexo, edad, estado civil y entidad de origen.

En el grupo predominaban las mujeres en una proporción de 2 a 1; el 66% eran mujeres y el 34% restante 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 el 60% hombres. Se considera que dicha diferencia se debe, a que en el caso de los estudiantes del SIPREA en la UPN Ajusco, por ser el área metropolitana, es una de las opciones laborales en las que se incorporan mayor número de mujeres, mientras que en el resto del país todavía más hombres se dedican a la labor docente ya que existe menor número de opciones laborales en general; además, posiblemente la presencia mayoritaria de los hombres a nivel nacional se debe a que el INEA para este puesto no tiene un perfil preestablecido en cuanto al 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 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 a nivel Latinoamericano por Graciela Messina (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.

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

Cuadro 3. 1. 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

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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

Esta última cifra contrasta con los datos correspondientes al nivel nacional, 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, quedando pocos en ambos extremos⁴. Por su parte, la mayoría de los y las profesoras 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 de los y las educadoras 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 el intervalo de 20 a 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: 155-156). Las cifras anteriores ponen de manifiesto que buena parte de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas se encuentran viviendo su tercera o cuarta década.

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 encontró en el rango de 25 a 29 años.

El *estado civil* es un indicador que nos permite inferir algunas responsabilidades en el ámbito familiar y por lo mismo la búsqueda de mayor estabilidad laboral; 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 el 71% eran casados mientras que en el grupo de mujeres sólo el 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.

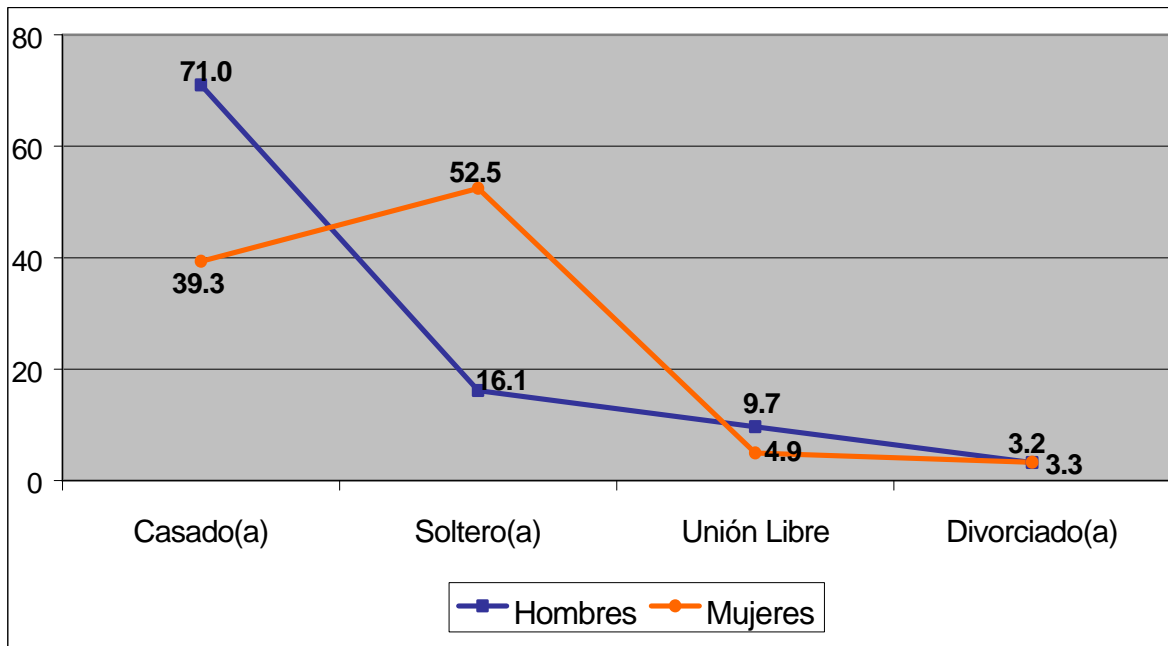
Por tratarse de una de las ciudades más grandes del mundo, la Ciudad de México, que buena parte de su crecimiento se debe a los movimientos migratorios, interesa indagar el *lugar de origen* de los estudiantes. El 86% de ellos nacieron en las entidades que forman parte del área metropolitana; 58.7% en el Distrito Federal y 27.2% en el Estado de México, por lo tanto se considera que no hubo migración. El 14 restante % migró de siete estados de la República Mexicana; de este porcentaje el 4.35% corresponde a Michoacán; 2.17 % a cada uno de los siguientes estados: Veracruz, Oaxaca e Hidalgo, y un 1.09% más a los estados de Tlaxcala, Tamaulipas y Jalisco, en la misma proporción.

En cuanto al momento de la migración, el mayor porcentaje, 8.69%, la realizó hace 15 años o más; el 2.17 % en los últimos cuatro años; en la misma proporción entre 5 y 9 años y sólo un 1.09 % entre 10 y 14 años, quedando integrado de esa manera el 14% de estudiantes que migraron. A partir de esta información se puede considerar que en su

⁴ Desgraciadamente no podemos hacer comparaciones más precisas porque los rangos de edad se establecieron de manera diferente. INEA, 1995: 20.

mayoría era población urbana, ya fuera por su lugar de origen o por el tiempo que llevaban de radicar en el área metropolitana.

Gráfica 3.1. Estado civil de los y las estudiantes del SIPREA.



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

2.2. - Estudios que han realizado.

Con relación a la *escolaridad*, el 68% de los y las estudiantes contaba con estudios de licenciatura (46% eran pasantes, 10% titulados y 12% tenían estudios parciales), un 29% de los estudiantes han realizado estudios de bachillerato o equivalentes, un 2% contaba con estudios de postgrado, y únicamente el 1% tenía estudios de secundaria.

Al relacionar el *nivel de escolaridad de los estudiantes respecto al de su padre y de su madre*, se encontró que en todos los casos, a excepción de uno, los hijos contaban con mayores niveles de escolaridad; el mayor porcentaje, tanto de los padres (42.4%) como de las madres (51.1%), tenía únicamente estudios de primaria (consultar anexo 3.1). El aumento de escolaridad se debe a la expansión del sistema educativo nacional. Además, si al aumento de escolaridad se le suma que todos los estudiantes eran población urbana, dichos datos pueden constituir un indicio de movilidad social de ellos respecto a sus padres.

Por otra parte, al comparar entre sí los niveles de escolaridad del padre y de la madre, se encontró que la brecha era grande; lo evidencian los porcentajes de escolaridad primaria, y también, que mientras el 16.3% de los padres contaba con estudios de nivel medio superior, en las madres el porcentaje disminuía al 13%, con la salvedad que se desconoce el nivel real de las carreras técnicas que cursaron ambos padres; además el

5.35% de los padres tenían estudios de nivel superior. Esta información pone de manifiesto que para esta generación, el acceso y la permanencia de las mujeres en procesos educativos era más limitada.

Pocos estudiantes especificaron el tipo de estudios medios y superiores que realizaron sus padres; de los que lo mencionan, entre sus padres predominan los estudios comerciales y técnicos, y entre sus madres, igualmente los estudios comerciales, además ellas habían realizado cursos para ser secretarias o enfermeras. Respecto al ascendente en educación, únicamente dos padres y una madre contaban con estudios de normal básica, por lo tanto la relación entre la actividad educativa de los padres y de los hijos, es casi nula.

Cuadro 3.2. Nivel máximo de escolaridad de los estudiantes.

Nivel de escolaridad	Hombres		Mujeres		Ambos	
	total	%C	total	%C	total	%
Secundaria	0	0.0	1	1.6	1	1.1
Bachillerato	1	3.2	1	1.6	2	2.2
Preparatoria	4	12.9	3	4.9	7	7.6
CCH	1	3.2	3	4.9	4	4.3
Carrera técnica	3	9.7	11	18.0	14	15.2
Estudios Superiores Parciales	7	22.6	4	6.6	11	12.0
Estudios Superiores Pasantes	13	41.9	29	47.5	42	45.7
Estudios Superiores Titulado	1	3.2	8	13.1	9	9.8
Especialización Pasante	0	0.0	1	1.6	1	1.1
Maestría Pasante	1	3.2	0	0.0	1	1.1
TOTAL	31	99.9	61	99.8	92	100

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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

Al analizar los niveles de escolaridad al interior del grupo de hombres y mujeres de los estudiantes 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 3.3. 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

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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

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 contra parte, 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 postgrado, se tiene un caso de cada género, que proporcionalmente tiene mayor representación en los varones (3.2 – 1.6). Ver cuadro 3.2.

El análisis de las diferencias de género al interior de los niveles de escolaridad tanto en el caso de los estudiantes como 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 las personas que contaban con estudios superiores, se encontró que a mayor edad, mayor número de personas con estudios superiores, por lo cual esta variable tenía un peso importante en el nivel de escolaridad de nuestro universo de estudio, a excepción del intervalo de 35 a 39 años. Además, destaca el hecho que el 91% de los estudiantes titulados caen en el intervalo de 30 a 39 años.

Cuadro 3.4. 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**

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

** Porcentaje respecto al total de estudiantes del SIPREA.

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

Son varias las *instituciones superiores donde realizaron sus estudios*; destacó por su importancia la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con un 42.2% así como las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), vinculadas a la UNAM, con un 26.6%; en segundo término la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), ambas con un 9.4%; además el 4.7% estudiaron en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el 3.1% en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), el 1.6% en la Normal de Teotihuacan y el 3.1% en instituciones privadas.

En otro aspecto, la mayoría de los estudiantes *realizaron sus estudios en escuelas públicas*; únicamente el 1.08% estudió la secundaria en escuelas privadas, el 6.6% el bachillerato y el 3.1 % la licenciatura. Esta información muestra la importancia de formarlos en aspectos específicos de la EPJA y de la propuesta del INEA ya que ambas incluyen planteamientos de una concepción participativa de la educación, que difiere de las posturas tradicionales que imperan en la mayoría de las escuelas públicas del país. Además, constituye un indicador del sector social del que provienen los estudiantes, es decir, familias que no contaban con recursos para pagar los estudios de sus hijos en escuelas particulares.

Con relación a la muestra nacional de TD, se encontró que los estudiantes de la UPN tenían niveles de escolaridad ligeramente superiores 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, como se verá más adelante.

Cuadro 3.5. Comparación entre el nivel de escolaridad de los estudiantes del SIPREA y de la muestra nacional de técnicos docentes.

	NIVEL	Muestra Nacional(1)	Estudiantes SIPREA (2)
		%	%
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

Fuente:

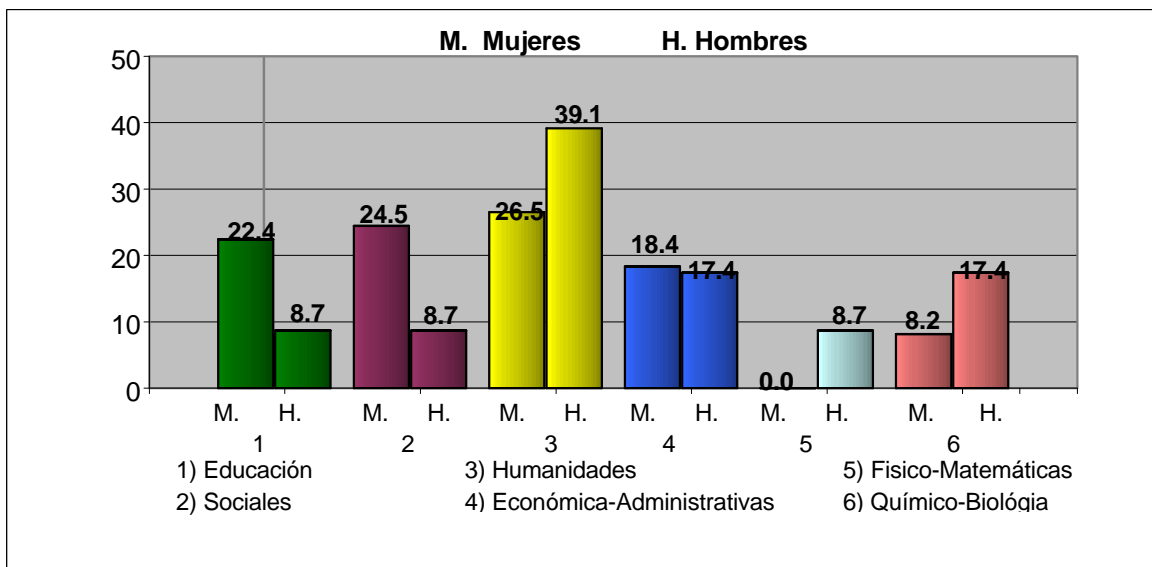
(1) INEA 1995: 21.

(2) 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, como se verá más adelante.

Respecto a las *áreas sobre las que realizaron sus estudios técnicos y superiores*, únicamente el 18% 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 31% - filosofía, derecho, historia, psicología, lengua y literatura y geografía -; un 19% más se abocaron a las ciencias sociales - sociología, trabajo social, antropología social, ciencias políticas y administración pública, relaciones internacionales y estudios latinoamericanos -; otro 18% al área económico-administrativa - economía, administración, mercadotecnia, planeación y desarrollo, relaciones comerciales, economía de la producción -; el 11% al área químico - biológica - medicina, biología, ingeniero agrónomo, ingeniero ambiental, ingeniero en alimentos y químico farmacéutico -, y finalmente el 3 % al área físico - matemática - ingeniero petrolero, matemáticas y arquitectura -.

Gráfica 3.2. 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 el área económico administrativa (17.4 – 18.4); predominaban las mujeres que tenían 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 como 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 personal para ser TD, independientemente, tanto del tipo de estudios realizados como de la experiencia docente previa, es decir contrata al que está disponible.

En cuanto a la *formación específica sobre el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas*, el 76.7% de los estudiantes reportaron haber tomado cursos impartidos por el INEA, vinculados tanto con los programas que ofrece dicho Instituto como con aspectos operativos de los mismos; estos cursos habían tenido una duración promedio de 10 horas. Entre los primeros se encuentra, el Nuevo Enfoque de Educación Básica (NEEBA), el Programa SEDENA – SEP – INEA, el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MEPEPA), la Secundaria Abierta para Adultos (SECAB) y sobre diversos enfoques de alfabetización que ha impulsado el Instituto: palabra generadora, método express, método global de análisis estructural. Entre los cursos relacionados con aspectos puntuales de la operación de los servicios, se ubica el curso de inducción para técnicos docentes y el de elaboración de programas regionales. Además de los cursos anteriores, el 23.3% de los estudiantes habían tomado cursos relacionados con la educación en general y con su labor educativa en el INEA, entre los que mencionaron cursos sobre EPJA impartidos por la UPN, otros sobre pedagogía, técnicas de estudio, técnicas grupales, sexualidad, adolescencia, administración de personal y planeación, (ver Anexo 3.2).

Esta información pone de manifiesto por una parte el *papel* relevante que ha jugado el *INEA para la capacitación de su personal* sobre este campo educativo, pero también lo limitado del mismo, debido al reducido número de cursos (1.9 cursos promedio por estudiante) y horas de éstos (10 horas por curso promedio), así como a la orientación de los mismos en la que se priorizan aspectos instrumentales (Anexo 3.2); esta situación se vuelve aún más grave, al considerar sus perfiles de formación. Salta a la vista que la formación de los TD, no ha constituido una política del INEA, hecho que se relaciona con el *precario presupuesto que se asigna a la formación de personal*, como se mostró en el capítulo primero.

En 1999, la Delegación A, para la capacitación de cada TD, contaba con la cantidad de \$17.00 por día y se contemplaba una semana para realizarla, y para cada uno de los y las asesores, la cantidad disminuía a \$ 3.50 por día. Por su parte la Delegación B comentó que entre el 3 y el 4% de su presupuesto anual se destinaba a la capacitación del personal. Ambos Delegados coincidieron que esas sumas de dinero eran totalmente insuficientes para realizarla, por lo que en ocasiones solicitan presupuesto adicional a las Oficinas Centrales para poder llevar a cabo algunos eventos de capacitación.

Por otra parte, los datos proporcionados evidencian la *necesidad de fortalecer la formación de los TD sobre la EPJA*, brindándoles opciones de formación más frecuentes, a mayor profundidad; esto resulta aún más imperante por la falta de formación específica sobre el campo y por el papel académico que tienen en los procesos educativos con los adultos, hecho que se vincula con los bajos niveles de escolaridad de los asesores, como se verá más adelante. La necesidad de que el INEA promueva la formación de los TD, 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 importantes.

Otro aspecto importante de señalar es que la mayoría de los estudiantes llevaba sin estudiar en el sistema educativo formal más de cinco años, lo cual influyó, como veremos en el siguiente capítulo, en las dificultades que tuvieron en su desempeño como estudiantes; además, pone de manifiesto la importancia de que ellos se actualicen en su formación y practiquen habilidades del trabajo educativo tales como la comprensión de textos así como la expresión oral y escrita, ya que estas habilidades son sustantivas para la labor académica que realizan dentro del INEA.

Cuadro 3.6. 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.

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. Además contaban con experiencia en otras modalidades educativas, y en la mayoría de los casos, se dedicaban de tiempo completo a la labor docente en diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

2.3. - *Experiencia laboral.*

Con relación a su *historia laboral*, se encontró que el 54 % de los estudiantes únicamente había trabajado en el INEA y el 46 % restante también contaba con experiencia laboral en otras instituciones, en las cuales realizaba actividades educativas. Esta experiencia la tuvieron tanto antes como durante su trabajo en INEA, ya que muchos de ellos se iniciaron en el Instituto realizando trabajo voluntario como asesores, alfabetizadores y promotores, o aplicando evaluaciones en ciertos periodos; 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 trabajos realizados dentro del sistema educativo nacional que no corresponden a este campo, tales como los relativos a la educación primaria y secundaria así como al nivel medio superior y superior. Destaca que de la gran mayoría, su primer vínculo con la EPJA fue el INEA (77.2%) y con una diferencia porcentual muy amplia, una gran diversidad de instituciones: organismos civiles (7.6%), instituciones particulares de EPJA (4.3%), servicios de EPJA 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 las funciones educativas que realizaron en su primer trabajo vinculado con la EPJA, prevalecía el trabajo educativo directo con grupos fuera como alfabetizador, asesor, o maestro en otros programas de EPJA, lo cual constituyó una experiencia relevante para desempeñarse, más adelante, como técnico docente. Por otra parte, destaca el hecho que un mayor porcentaje de hombres se inició como técnico docente (51.6 – 26.2) lo que muestra que a los hombres se les ofrecen puestos de mayor nivel. En el siguiente apartado profundizaremos en las trayectorias de los estudiantes dentro del INEA.

Al comparar los datos sobre las instituciones educativas en que trabajaron por primera vez con los proporcionados en el cuadro 3.8, se encontró que la experiencia en el INEA, sumado al avance en sus estudios, les sirvió para involucrarse en paralelo, en otras instituciones, ya que los porcentajes en este último, para los diferentes tipos de instituciones, son más altos.

Respecto a los estudiantes que contaban con *otras experiencias en educación*, el 25% la habían adquirido en una institución, el 13% en dos y el 7.6% en tres o más, sumando en total 71 instituciones en las cuales habían trabajado los estudiantes. En cuanto a su permanencia en dichas instituciones, el 10.9% había trabajado más de dos años, el 27.2% de uno a dos años y el 7.6% menos de un año, lo cual manifiesta bastante movilidad laboral. Además, tal parece que una vez que acceden al puesto de TD, se concentran en su trabajo en el INEA.

Cuadro 3.7. Actividad que desempeñaron en su primer trabajo dentro del campo de la EPJA.

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

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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

Estos estudiantes se desempeñaron en diversos *tipos de instituciones* como lo muestra el siguiente cuadro, prevaleciendo las instituciones de nivel medio superior y superior (26.8%), así como 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 el 57.8% de ellas, los estudiantes adquirieron experiencia específica sobre el campo de la EPJA, y en las restantes, experiencia educativa diversa.

Cuadro 3.8. 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

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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

En cuanto al análisis de género, se encontró que más mujeres habían realizado actividades educativas en otras instituciones, con una diferencia porcentual de 10.5 puntos respecto al grupo de hombres; respecto al tipo de instituciones en que habían trabajado, se encontraron diferencias, arriba de 8 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); esta 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 de manera amplia sobre sus experiencias de trabajo. Se encontró que habían trabajado en instituciones públicas, empresas, comercios y sindicatos, desempeñado actividades tales como 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.

3. - *Su estancia en el INEA*

3.1. - *Incorporación, antigüedad y trayectorias.*

Se desconoce la manera precisa en que fueron *reclutados* los estudiantes por el INEA, aunque se sabe que la mayoría iniciaron como trabajadores de campo, ya sea desempeñándose como alfabetizadores, asesores y promotores (38%) o como técnicos docentes TD (34.8%). Por tratarse de una institución joven, 16 años de vida del INEA al momento de iniciar el SIPREA en la UPN, se puede considerar que los estudiantes contaban con una *antigüedad* media en el Instituto; la mayoría, 65.2%, tenía de tres a nueve años de estar trabajando, un 16.3% diez años o más, y solo el 18.5% era personal con dos años o menos de trabajo en el Instituto. Esta información muestra, por una parte, que la mayoría de los estudiantes cuenta con experiencia acumulada sobre el campo de la EPJA.

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 14 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 4 años o menos (48.4 – 42.6).

Cuadro 3.9. 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

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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

Al momento de iniciar el diplomado SIPREA los estudiantes ocupaban los siguientes *puestos* en el INEA: el 88% eran TD; el 2.17% eran coordinadores de zona y los demás ocupaban puestos académico – administrativos en diferentes departamentos – formación, acreditación, promoción social, planeación - de ambas delegaciones, aunque la mayoría pertenecían a la Delegación A: el 3.26% eran jefes de oficina, el 2.17% técnicos superiores, el mismo porcentaje era capacitador de personal y analista. Como se puede apreciar, la mayoría del universo de estudio son técnicos docentes por lo cual es la figura central de este estudio.

Para llegar a esos puestos habían seguido diferentes *trayectorias dentro del INEA*, siendo las más representativas las siguientes:

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 administrativo	- >		3	3.2
Alfabetizador	> 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.

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 TD; otra vía para llegar a este puesto fue desempeñar antes una función académica - administrativa. En cuanto a los puestos académico - administrativo, se encontró que en total 20 estudiantes habían ocupado alguno durante su trayectoria en el INEA, permaneciendo en éstos sólo nueve de ellos.

Una vez revisadas las trayectorias de los estudiantes, ahora se analizarán, en lo general, *los requisitos y el proceso de incorporación al puesto de TD*. Conforme a la información proporcionada por las dos delegaciones del INEA, los requisitos consisten en presentar un examen en el cual se evalúa los conocimientos que tienen del INEA, habilidades – razonamiento abstracto y verbal -, su capacidad de coordinar grupos, actitudes hacia la cooperación y el trabajo en grupo, entre otras; se buscan estudiantes con estudios de licenciatura, de preferencia en humanidades o sociales, aunque en una de las delegaciones el mínimo es contar con la secundaria; también es importante contar con experiencia de trabajo previa en el INEA, por lo que se buscan candidatos entre los mejores asesores; un último requisito es tener interés por la EPJA. Todos estos aspectos se ponderan, prevalece en la contratación su interés por el campo y las actitudes arriba mencionadas.

En cuanto al procedimiento, generalmente llegan propuestas – recomendaciones - principalmente de las y los coordinadores de zona; solamente en dos ocasiones, y en una de las delegaciones, se solicitaron TD en diarios. Las propuestas se presentan a los coordinadores regionales y a los Delegados, también en una de las delegaciones al responsable de Servicios Educativos, y en la otra, al de Recursos Humanos. Los interesados presentan su examen y documentos, posteriormente son entrevistados; la decisión final es tomada conjuntamente por el coordinador de zona y el coordinador regional. La actitud del coordinador de zona hacia promover a su personal es un elemento clave para que los asesores puedan ser TD, y por otro lado, la relación que se tenga con él es importante para poder ocupar ese puesto, aunque no se tengan antecedentes de trabajo en el INEA.

Al analizar las trayectorias de los estudiantes se encontró que en el 48% de las mismas no se consideró el requisito de contar con experiencia previa en el INEA; esta situación se repite en diferentes periodos del Instituto, ya que de esos estudiantes el 36.4% contaba con 4 a 3 años de antigüedad, el 29.6% de 5 a 9 años, el 22.8% de 1 a 2 años, el 6.8% con 15 años o más, y un 2.3% de 10 a 14 años, y en la misma proporción con menos de 1 año. Por otra parte esta práctica se presenta con mayor frecuencia en la Delegación B (en el 59.8% de los estudiantes de la misma) que en la Delegación A (31.6%).

En otro aspecto, es interesante mencionar que en la Delegación A las propuestas que se presentan para ser TD son personas que cuentan con estudios parciales de licenciatura y en el área de humanidades, mientras que a la Delegación B, las propuestas más recientes, tienen en su mayoría estudios técnicos secretariales y en contabilidad, aunque desearían que contaran con estudios vinculados a la educación. Lo anterior indica el desequilibrio que existe entre la oferta y la demanda de recursos necesarios para el campo y por lo tanto el Estado echa mano de los recursos disponibles. Este desequilibrio guarda relación con las condiciones laborales de los TD, aspecto que analizaremos más adelante.

Una vez que han sido aceptados como TD reciben un curso breve de inducción sobre el INEA, sus funciones de TD; además, en la Delegación B, desde 1999, se incluyen aspectos generales de la EPJA tales como la Conferencia de Hamburgo; en esta misma Delegación presentan un examen del curso, y si la evaluación es menor a ocho, lo repiten. Cabe señalar que en ambas delegaciones, se ha dado mayor importancia a los cursos de inducción, en los últimos años.

3.2. - Condiciones laborales.

Existen dos *tipos de contratación* de los TD; los de confianza o plantilla que son los más antiguos, y los de honorarios que surgen con el Programa SEDENA – SEP – INEA en 1996; ninguno de los dos está sindicalizado. Entre ambos existen diferencias de sueldo, los primeros reciben actualmente \$ 2 900.00 mensuales y los segundos \$ 2 361.00, y a los dos se les proporcionan viáticos mensuales que actualmente ascienden a \$552.00⁵; por otra parte, el aumento salarial en el último año, para los TD de confianza fue del 13.9%, y para los de honorarios, del 5.8%.

En cuanto a las *prestaciones* los TD de confianza cuentan con aguinaldo, vacaciones, despensa quincenal de \$50.00, préstamos de alrededor de \$2000.00 después de 5 años de antigüedad y vales en fin de año por \$ 3500.00, además disponen de servicios médicos que pueden disfrutar en el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE). Por su parte, los TD de honorarios únicamente tienen la prestación, y es discrecional, de recibir vales a fin de año por \$ 3 500.00 o menos⁶.

Otra diferencia significativa entre ambos, es el tipo de contratación; mientras que los TD de confianza firman un contrato que permanece hasta que se presenta algún problema con la institución, los de honorarios renuevan su contrato cada tres meses, por lo cual es más fácil perder su trabajo. En síntesis, son mejores las condiciones laborales de los TD de confianza, por eso la rotación entre los TD de honorarios es mayor, y generalmente cuando queda vacante una plaza de TD confianza, se busca a algún TD de honorarios para ocuparla. Para tener una idea de la magnitud de la situación, la Delegación del

⁵ 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 mediante factura, a excepción de \$150.00; por el bajo monto de los viáticos se les complica conseguir facturas.

⁶ Esta información corresponde a la Delegación B, ya que la A se negó a proporcionarla. Sin embargo, por otras fuentes se sabe que las condiciones son semejantes.

Distrito Federal cuenta con 142 TD de confianza y 81 de honorarios, a su vez la Delegación del Estado de México tiene 139 de confianza y 60 por honorarios⁷.

En cuanto a su *jornada laboral*, tienen que cumplir con 40 horas de trabajo, aunque la mayoría de las veces son más, ya que muchos de ellos y ellas también atienden los sábados a los grupos del Programa SEDENA – SEP – INEA. 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 éstos se reúnen, incluyendo los domingos.

Otros aspectos significativos de sus condiciones de trabajo son que trabajan 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 muy poco material didáctico y existe escasez de libros para los usuarios, lo cual dificulta su labor educativa; sobre estos aspectos se profundizará más adelante.

Las condiciones laborales, bastante limitadas, llevó a los TD a realizar un movimiento para crear un sindicato. La propuesta de las autoridades ha sido que en vez de formar uno nuevo, se integren al Sindicato Único de Trabajadores del INEA, el cual, a la fecha, incorpora principalmente a personal administrativo⁸. Una de sus demandas es que se homologuen los sueldos y prestaciones de ambos tipos de TD. Este movimiento está en proceso por lo que habrá que dar seguimiento a su desarrollo.

Para tener un punto de comparación de sus condiciones laborales se mencionan algunos aspectos de los maestros de los Centros de Educación Extraescolar del Distrito Federal. Ellos y ellas forman parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), están adscritos a la Sección Novena en Niveles Especiales⁹. 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 \$ 1 800.00 pesos mensuales y tienen las mismas prestaciones que los otros maestros. 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 EPJA, 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. Como se puede apreciar, aún con las limitaciones mencionadas, estos maestros tienen mejores condiciones laborales que los técnicos docentes.

⁷ Estos datos fueron proporcionados por los Departamentos de Planeación de cada una de las Delegaciones; se refieren al año 2000.

⁸ El personal sindicalizado cuenta con servicios de guardería, ISSSTE, horarios corridos y generalmente matutinos.

⁹ Llama la atención que en Niveles Especiales están adscritos 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 de la EPJA.

3.3. - *La práctica de los técnicos docentes en el INEA: funciones, dificultades y satisfacciones.*

Tanto los titulares de las Delegaciones del INEA como diferentes cuadros de las mismas, coinciden en que los técnicos docentes constituyen una “figura clave”, “pieza medular” del Instituto; son el contacto con las comunidades, el enlace entre el aparato administrativo y los usuarios, de ellos y ellas depende que los servicios sean eficientes, ya que aseguran el buen funcionamiento del proceso educativo.

Como se mencionó en el capítulo primero, el INEA para el desempeño de sus funciones a nivel nacional comprende tres niveles: el central, el estatal y el regional; la Delegación del Estado de México además cuenta con la Subdelegación del Valle de México (ver anexo 1.1). El nivel regional a su vez está conformado por varias coordinaciones de zona, siendo el responsable de las mismas el coordinador. Este agente institucional 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, así como dirigir y supervisar los procesos de selección, registro, incorporación y capacitación de los círculos de estudio y ahora, con la Nueva Estrategia Operativa (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 –Edo. 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 la prioritaria.

Entre sus funciones que se le asignan se encuentran la planeación y programación de actividades, las cuales realiza a partir del diagnóstico de su micro-región; la promoción y concertación de servicios; el reclutamiento y la formación de los asesores; la organización de los servicios educativos que involucra el registro de asesores y adultos en el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), el establecimiento de horarios de atención, la concertación para utilizar espacios, la solicitud de los materiales educativos y su distribución. Además, le corresponde el seguimiento del proceso educativo: valora la actividad del asesor, identifica el avance del adulto, detecta y propone soluciones para los problemas que se presentan, actualiza y retroalimenta a los asesores, y elabora un reporte mensual. También realiza la evaluación de los servicios a partir de ciertos indicadores y de las reuniones de balance operativo. (INEA - Distrito Federal, 1996).

La Nueva Estrategia de Operación (NEO) del INEA, que se aborda ampliamente en el primer capítulo, tenido algunas modificaciones a lo largo de su implantación. Para las fechas de esta investigación (1997 –1999), en la Delegación B que era donde se había introducido, se planteaba que los técnicos docentes se vincularán con los responsables de los puntos de encuentro y que éstos últimos asumieran buena parte de las funciones administrativas que realizaban los TD, y además, se hicieran cargo de a buscar asesores y formar los grupos de estudio, para que ellos se pudieran dedicar más tiempo, 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 plasma en el esquema operativo de la coordinación de zona que se presenta en el primer capítulo, apartado 4.2. Sin embargo, en los hechos, esto aún no cristaliza ya que los TD realizan múltiples y diversas actividades que les dificulta concentrarse en brindar los apoyos académicos para los procesos educativos de los

grupos de estudio, que es central, como lo expresan los estudiantes del SIPREA al hablar de las funciones que realizan.

En el cuestionario de ingreso se preguntó a los estudiantes sobre las *funciones que realizaban*; el 49.7% de las funciones que mencionaron eran operativas tales como la promoción y difusión de los servicios, la concertación de espacios, la realización de trámites administrativos de las personas adultas, la supervisión de los servicios, la distribución de materiales, la elaboración de informes y la detección de la demanda. Un segundo grupo de funciones eran académicas (31.4%), entre las que incluyeron la capacitación de asesores y promotores, el seguimiento a los procesos educativos, la planeación del trabajo, la realización de reuniones de evaluación y la elaboración de material de apoyo para las capacitaciones; finalmente, el 18.8% de las funciones que expresaron eran académica – operativas como la organización de círculos de estudio y la coordinación del equipo de trabajo. Tanto hombres como mujeres mencionaron las mismas funciones.

Al analizar en su conjunto las funciones, se encontró que los estudiantes otorgan mayor prioridad, ya que son las mencionadas con mayor frecuencia, a la promoción y difusión de los servicios (16%), a la capacitación de asesores (13.9%), a la organización de los círculos de estudio (13.6%), al seguimiento de los servicios educativos (9.9%), a realizar trámites administrativos como registro, evaluación y acreditación (8.64%), y después a las otras actividades mencionadas en el párrafo anterior.

Esta información indica que los TD realizaban principalmente funciones operativas, porque éstas eran fundamentales para el cumplimiento de las metas que les asignaba el Instituto. Las metas concernían al número de adultos incorporados; exámenes presentados así como constancias y certificados emitidos; círculos de estudio y/o puntos de encuentro constituidos y atendidos. Por lo mismo, las funciones académicas, que se orientan a fortalecer la calidad de los procesos educativos, pasaban a segundo término, debido a que el logro de la calidad educativa era poco importante durante el periodo de tiempo en que se realizó esta investigación. Además, el funcionamiento real del INEA no se orientaba a favorecer procesos educativos; en los hechos limitaba que los agentes educativos pudieran llevarlos a cabo, ya que lo prioritario era el cumplimiento de las metas. Por otra parte, los TD tenían que considerar en buena medida las políticas y los lineamientos que establecía el INEA, si no querían perder su trabajo, lo cual era bastante sencillo debido al tipo de contratación que establecían con el INEA.

También interesaba conocer las principales *dificultades* que enfrentaban en su trabajo cotidiano, las cuales guardan una vinculación estrecha con sus funciones, para así, tener una visión más completa de su práctica. Mencionaron múltiples dificultades y de diversa índole; en primer término plantearon dificultades operativas vinculadas con su trabajo en campo como es la falta de espacios físicos, la dificultad para conseguir asesores comprometidos así como la falta de tiempo de los mismos, y que los adultos no tienen sus documentos o éstos 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%). También mencionaron la situación socioeconómica de las personas jóvenes y adultas, por la cual priorizan sus actividades laborales y familiares, lo que

ocasionaba que contaran con poco tiempo para dedicarle a sus estudios (12.8%); esta misma situación un grupo de estudiantes la visualizaba desde otra perspectiva al plantear que los estudiantes tenían apatía, no se responsabilizaban con su aprendizaje, ni eran constantes y 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. También ellos y ellas percibían la falta de capacitación de los asesores en aspectos específicos de la EPJA, su carencia de herramientas para favorecer el autodidactismo y los bajos niveles de escolaridad como otra de sus principales dificultades (11.8%). Otros grupos de dificultades se indican en el siguiente cuadro; si se quiere conocer el desglose de los mismos se puede consultar el anexo 3.3.

Cabe señalar que el mayor número de dificultades caen en el orden de lo operativo, lo cual se relaciona con que son este tipo de funciones a las que dan mayor prioridad y dedican la mayor parte de su tiempo, porque es a partir de éstas que les miden los resultados de su trabajo, como se mencionó en párrafos anteriores.

Cuadro 3.10. 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
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

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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

En cuanto al análisis de género de sus dificultades y problemas se encontró por una parte, que existen diferencias al interior del grupo de mujeres y de hombres respecto a las dificultades que perciben, como lo muestra el cuadro 3.10; 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; esta misma situación se vuelve a presentar cuando hablaron de los problemas del campo,

información que se presenta más adelante. Por otra parte, los varones plantean más las dificultades sociales, sin embargo este hecho no se manifiesta cuando mencionaron los problemas del campo, ya que fueron las mujeres las que se refirieron a éstos en mayor medida.

Además de dificultades, en el desarrollo de su labor educativa los técnicos docentes también tenían *satisfacciones*. El 67.1% de 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; todas estas satisfacciones se vinculan con aspectos sociales y educativos. También el 32.9% expresó satisfacción por las relaciones interpersonales que se van creando; en este sentido mencionaron la relación más cercana con los adultos, los jóvenes, los asesores y promotores; el intercambio y la retroalimentación 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 retroalimentación 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).

3.4. - Algunos datos sobre el perfil de los asesores y su vínculo con el INEA.

La labor que realizan los TD está íntimamente relacionada con la de sus asesores, de ahí el interés de conocer un poco sobre algunos rasgos de los mismos, ya que sin esta información no podemos entender algunas situaciones que viven los TD ni varias problemáticas del INEA. Debido a la carencia de datos actuales sobre el país, porque las Oficinas Centrales del INEA está en proceso de integrarla, se presenta como ejemplo, información de la Delegación del INEA en el Estado de México y en el Estado de Querétaro.

La Delegación del Estado de México cuenta con 7 053 asesores de los cuales el 53.1% son mujeres y el 46.9% restante hombres; a su vez la Delegación del Estado de Querétaro, que es menor de tamaño, tiene 4 006 asesores, siendo el 60.7% mujeres y el 39.3% hombres.

En cuanto a las *edades* encontramos que el mayor porcentaje de los asesores de ambas delegaciones se ubica en el intervalo de 20 a 29 años y le sigue el de 10 a 19 años¹⁰, por lo que se trata de población joven; esta variable se va a relacionar, más adelante, con los niveles de escolaridad de los mismos. Cabe destacar que en general, tanto en la etapa de la adolescencia como en la de la juventud, se da un mayor compromiso social, ya que posteriormente aumentan las responsabilidades familiares y los intereses se concentran en la familia; a esta situación se suman los bajos ingresos que reciben los asesores por su labor educativa, los cuales son insuficientes para el sostén familiar. Información del Estado de Querétaro corrobora esta idea ya que el 61.6% de sus asesores son solteros, el 27.8% están casados, el .6% vive en unión libre, el .4% son viudos, el .2% está divorciado y el 9.4% no especificó.

Cuadro 3.11. 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
4	40 y más	7.2	9.2
	Total	99.9	100

* Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Estado de Querétaro, 14/06/ 2000.

**Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Estado de México, 12/06/2000.

Los *niveles de escolaridad* de los asesores del INEA han sido bajos a lo largo de su historia, presentando un aumento en los últimos años. El cuadro 3.12 muestra que se han incrementado ligeramente los niveles de escolaridad de los asesores, aunque siguen prevaleciendo los asesores con estudios del nivel básico o del nivel medio superior, ya sean parciales o concluidos¹¹; además, pareciera que en aquellos estados en que se ha introducido la Nueva Estrategia de Operación, como es el caso del Estado de México, el aumento es aún mayor; por otra parte resalta el hecho del bajo porcentaje de agentes educativos con estudios en educación en ambos estados. Sin embargo siguen siendo bajos los niveles educativos con relación a la importancia de la labor educativa que realizan los asesores; por lo mismo el INEA debería compensar dicha situación brindándoles capacitación y formación específica sobre la educación de las personas jóvenes y adultas para apoyarlos en su tarea, ya que como se sabe, la buena voluntad y la solidaridad no bastan para impulsar procesos educativos con personas adultas. Estos datos reflejan una inconsistencia del Sistema Educativo Nacional, ya que a las personas

¹⁰ Llama la atención este rango para las edades, sin embargo considero que la mayoría de los asesores tienen 15 años o más y en buena medida son estudiantes.

¹¹ El concentrado sobre la escolaridad de los agentes educativos del INEA que elaboró la Dirección de Operación de las Oficinas Centrales del INEA, proporciona las siguientes cifras a nivel nacional: se cuenta con 131 810 asesores, de ellos el 18.59% no tienen su primaria o secundaria concluida, el 45.89% carecen de educación media superior, el 32.82% tiene estudios de educación media superior y el 2.69% no especificó. (INEA 2000).

jóvenes y adultas, que en su gran mayoría pertenecen a los sectores populares y con los cuales se tienen una deuda social, se destinan recursos humanos poco formados para desempeñarse en dicha tarea.

Aunado a sus niveles de escolaridad, los asesores cuentan con *limitados conocimientos específicos sobre la EPJA*; el INEA les ha impartido cursos puntuales sobre aspectos operativos del INEA y sobre contenidos, metodología y evaluación que resultan insuficientes para la tarea que realizan, por lo tanto es fundamental que el Instituto de prioridad a la capacitación continua de los mismos; por otra parte, esta tarea se dificulta porque como los asesores se dedican parcialmente a esta labor educativa, es difícil coincidir en horarios para realizar la capacitación y que puedan dedicar parte de su tiempo a la misma.

Cuadro 3.12. Comparación de la escolaridad de los asesores en 1993¹² y en el año 2000.

	Escolaridad	Nivel Nacional % (1993)*	Del. Del Edo. de Querétaro % (2000)**	Del. del Estado de 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 tanto estudios parciales como concluidos.

* INEA 1993 (b).

** Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Estado de Querétaro, 14/06/ 2000.

*** Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Estado de México, 12/06/2000.

Como ya se mencionó existe poca información sobre los y las educadoras de personas jóvenes y adultas. Para ejemplificar las *ocupaciones* de los asesores, se presentan datos de la Delegación del INEA en el Estado de Querétaro; el 31.7% son estudiantes, el 26.6% se dedican al hogar, el 9% son trabajadores agropecuarios, el 8.5% artesanos u obreros, el 5.2% trabajador administrativo, el 2.5% trabajador doméstico, el 2.8% educadores, el 1.9% comerciante y el 11.8% se dedica a diversas actividades¹³. Como se puede apreciar estas ocupaciones no tienen relación con la EPJA, y por otra parte, al dedicarse parcialmente a su labor de asesores ocasiona que no la puedan realizar a profundidad, y además, se dificulta que se identifiquen con los otros asesores, hecho que obstaculiza

¹² En 1993, el INEA contaba con 69 739 asesores y promotores; de éstos el 2.5 % tenía licenciatura completa, el 3.5% licenciatura incompleta, el 29% estudios del nivel medio superior, el 42% de secundaria y el 22.5% de primaria. INEA 1993 (b).

¹³ Estos datos corresponden a 880 de los 4006 asesores del INEA en el Estado de Querétaro; los restantes no mencionaron su ocupación. SASA. Estado de Querétaro, 14/06/ 2000.

para avanzar en la construcción de su identidad de educadores y educadores de personas jóvenes y adultas y en su organización, junto con otros asesores y asesoras.

Respecto al *vínculo del INEA con los asesores*, desde los inicios del Instituto, se realiza a través de una asociación civil que fue creada en cada uno de los estados, la cual recibe diferentes nombres en cada uno de ellos. 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. La información disponible parece indicar que estas asociaciones fueron creadas, entre otros fines, para que el INEA no estableciera vínculos y compromisos laborales con los agentes educativos.

Cuando un asesor inicia la prestación de sus servicios, firma con las asociaciones arriba señaladas un convenio de colaboración, de buena fe, en el que se establece que ellos brindarán asesoría a las personas adultas y a cambio recibirán capacitación y un estímulo económico. El nombre de este documento, así como los términos precisos del mismo, han ido cambiando a lo largo de los años y también existen diferencias en los estados¹⁴. También existen diversas situaciones en cuanto a la firma de los mismos, parece que en algunos estados no se firma, simplemente se registra a los asesores que participan en el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA).

Las *funciones que tienen asignadas* los asesores consisten en: a) 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; b) hacer el seguimiento de la operación del servicio considerando el avance académico y la integración del círculo de estudio, y c) conducir al grupo a la acreditación de exámenes y promover la certificación de estudios.

Por realizar todas estas funciones recibe un *estímulo económico mensual* cuyo monto ha sido muy bajo; en el Distrito Federal para 1995 era de \$75.25 y en 1999 ascendió a \$150.00, ya para el presente año, 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 \$ 2 500.00 al mes (Anexo 1.3.3).

Los párrafos anteriores nos muestran que los asesores, que son los responsables directos de promover hechos educativos con las personas jóvenes y adultas, son educadores empíricos y voluntarios, muchos de ellos con un gran compromiso social que no es suficiente para realizar su función. Para estas fechas, la mayoría aún cuenta con estudios de nivel básico, y carecen de conocimientos específicos sobre la EPJA; además, realizan otras ocupaciones que tienen mayor prioridad en sus vidas, lo cual dificulta que se formen más sobre este campo educativo, a lo cual se suma la diversidad de funciones que realizan los TD que impiden que dediquen más tiempo a la formación de los mismos. El

¹⁴ Por ejemplo, en 1983 en el Estado de México existía una situación semejante; el convenio de colaboración estipulaba que la Asociación brindaría al asesor capacitación y una gratificación, siempre y cuando cumpliera las metas; a cambio el asesor se comprometía a brindar asesoría. En esas fechas también existía en cada comunidad los Comités de Educación de Adultos que formaban parte del Patronato, a través de los primeros se establecía el vínculo con los asesores de esa comunidad; éstos estaban integrados por los estudiantes, los padres de familia y otras personas de la comunidad, los cuales eran elegidos. La información que se pudo obtener indica que éstos últimos son letra muerta.

hecho de dedicarse parcialmente a la EPJA también dificulta la construcción de su identidad de educadores de personas jóvenes y adultas, así como de su organización, junto con otros asesores; en este último aspecto también influye el lazo tan frágil que guardan con el INEA; el contrato de buena fe debería enfocarse principalmente a ser el inicio del reconocimiento de su labor por parte del Instituto y a favorecer la construcción de su identidad de educadores de personas jóvenes y adultas, aspecto que debería fortalecerse mediante eventos de formación más frecuentes, convivios y agradecimientos explícitos. Fortalecer su identidad, a la vez favorece un mayor compromiso de los asesores con su labor educativa y a encontrar una mayor satisfacción en la misma.

3.5. - Su percepción del campo de la educación de las personas jóvenes y adultas.

En el cuestionario de ingreso se preguntó a los estudiantes sobre su *percepción de la situación de este campo educativo*; en sus respuestas aludieron principalmente a los problemas (63%), en segundo lugar hicieron referencia a la concepción sobre la EPJA (16.3%), también mencionaron algunas propuestas (10.9%) y algunos avances 8.7%, y un 1% no respondió. Estos datos nos muestran que lo que prevalece en la visión de los estudiantes es la problemática de este campo educativo, lo cual se entiende por la situación que guarda en cuanto a las condiciones en que se desarrolla y los recursos con que cuenta, a la cual se suma la situación socioeconómica de sus destinatarios.

Los *problemas* que mencionaron fueron clasificados en tres grandes grupos: sociales, académicos y operativos, los cuales se mencionan conforme a la prioridad que les otorgaron los estudiantes. Al comparar los problemas del campo con las dificultades que tenían en su práctica cotidiana, se encontró que las tendencias de respuesta cambian para los diferentes grupos, aunque al interior de cada grupo mencionaron las mismas situaciones, aumentando algunos problemas del campo debido a que la perspectiva de análisis es más amplia; a continuación, se hace referencia a los problemas nuevos que aparecen, ya que los otros se pueden consultar en el apartado de dificultades.

Cuadro 3.13. Comparación entre los problemas del campo que perciben y las dificultades de su práctica.

	Clasificación	Problemas	Dificultades
1	Sociales	58.7	29.5
2	Académicos	27	31.6
3	Operativos	14.3	38.2
	No respuesta		0.7
	Total	100	100

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

Los estudiantes mencionaron, además, entre los *problemas sociales*, que las personas jóvenes y adultas cuentan con pocas herramientas y hábitos para continuar sus estudios; la poca incorporación de los adultos al servicio y la alta deserción; que algunas empresas no brindan la oportunidad de estudiar a sus trabajadores y el bajo presupuesto asignado a este campo educativo. Respecto a los *problemas académicos* añadieron que la información de los materiales no está actualizada y que los agentes educativos tienen pocos estímulos. Finalmente sobre los *problemas operativos* incluyeron, además de las dificultades, que existe poca promoción y difusión de los servicios de EPJA en los medios masivos de comunicación y por lo tanto la población está poco informada sobre los mismos; también mencionaron que reciben poco apoyo de las diversas autoridades locales y el bajo estímulo económico que tienen los asesores.

Se considera que las diferencias de porcentajes asignados al tipo de problemas y dificultades, se debe a que los problemas los visualizan desde una perspectiva más amplia que se relaciona con la visión que tienen de la EPJA, de la cual se habla a continuación, y por lo tanto otorgan mucha importancia a los aspectos sociales y académicos globales, mientras que los aspectos operativos constituyen obstáculos muy significativos para el desarrollo de su práctica cotidiana.

Comparativamente, los *avances que existen en la educación de adultos*, fue el aspecto menos mencionado por los estudiantes, cuando expresaron su percepción del campo de la EPJA, únicamente el 8.7% lo mencionó. De ellos y ellas el 51.2% expresó avances generales tales como el aumento del interés por estudiar, el compromiso de los jóvenes que participan en el Programa SEDENA – SEP – INEA y que la modalidad abierta ha favorecido la disminución del rezago. Otro 31% planteó avances académicos como son el desarrollo de estrategias y materiales didácticos para favorecer la participación de los adultos, los cuales parten de los intereses y necesidades de los mismos. Finalmente, el 17.1% mencionó el aumento de la coordinación interinstitucional, como uno de los avances en el plano operativo.

Si relacionamos los avances con los problemas se puede apreciar que estos constituyen pequeños pasos, pero todavía no generalizados y con un impacto limitado, para la resolución de algunos de los problemas existentes en el campo.

También el 10.9% de los estudiantes plantearon *propuestas* para solucionar algunos problemas, a partir de su experiencia y conocimientos. El mayor número de propuestas fue de tipo académico (50%); propusieron sensibilizar y motivar a los adultos para que concluyan sus estudios; diseñar mejores programas y materiales vinculados con los intereses y necesidades de los grupos; brindar capacitación adecuada a los agentes educativos, brindar las asesorías con mayor calidad, buscando la participación de los adultos y adaptando éstas a las necesidades de los mismos. El 45.7% hicieron propuestas más amplias y de carácter social como realizar un análisis profundo de los diferentes aspectos que involucra la EPJA y mejorar sus diversos aspectos a fin de brindar un mejor servicio a los usuarios; dar mayor prioridad a la EPJA e impulsar políticas claras y concretas. Finalmente el 4.3% menciona propuestas operativas como son contar

con mayor apoyo de las autoridades del INEA para conseguir espacios y aumentar la remuneración económica que recibe el asesor.

Es muy significativo que un buen número de las propuestas se refiere a dos aspectos centrales de la EPJA; por una parte la necesidad de dar mayor importancia al campo y de impulsar políticas específicas que consideren integralmente los diferentes elementos que involucra; y por otra parte, aluden a los aspectos académicos de los programas y procesos educativos.

La *concepción de la educación de las personas jóvenes y adultas* fue poco abordada, posiblemente por su falta de conocimientos específicos sobre este campo. De los que la mencionan, el 72.9% plantean una visión amplia referida 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. La visión restringida, representada en un 27.1%, hace referencia al rezago y a la demanda educativa. Destaca el hecho que en los estudiantes que plantean su concepción, predomina una visión amplia lo cual puede relacionarse con que buena parte del grupo contaba con estudios universitarios.

4. – Expectativas hacia el Diplomado.

Como se mencionó en el primer capítulo, el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA) es un programa de formación diseñado e impulsado por el INEA, en todo el país, para favorecer la formación de su personal, en particular de los técnicos docentes. Las Oficinas Centrales comunicaron a las Delegaciones la posibilidad de impulsarlo, y fueron sus titulares quienes, por una parte, realizaron convenios con instituciones superiores para que lo impartieran, y por otra, lo difundieron entre su personal y realizaron la selección de los estudiantes.

Los titulares de ambas delegaciones comentaron que la difusión se había realizado abiertamente a través de las diferentes figuras del Instituto; los estudiantes mencionaron que se habían enterado de la posibilidad de estudiarlo principalmente a través de los coordinadores de zona, de sus jefes de departamento, del personal del departamento de formación, y en menor número, por sus compañeros.

En cuanto al *proceso de selección*, en la Delegación A, fueron los estudiantes los que solicitaron y decidieron estudiar el SIPREA; comentó su titular que no se reunía el número y tuvieron que insistir para que se animaran a estudiarlo, y así poder integrar los dos grupos. Mientras que en la Delegación B, para la primera generación, varios se acercaron a solicitar ser seleccionados; la opinión de su coordinador de zona fue clave, prevaleciendo su interés por la EPJA y su responsabilidad como criterios principales para ser aceptados. Para la segunda generación fue menor el número de interesados debido a la doble carga de trabajo que significaba estudiar el SIPREA y cumplir con el trabajo en el INEA, de lo cual ya habían sido informados por los egresados de la primera generación.

Conociendo el proceso de selección se puede considerar que la gran mayoría de los estudiantes estaban interesados en formarse y comprometidos con su proceso. Cabe señalar que durante el SIPREA, entre ellos y ellas se recordaban que había otros compañeros que deseaban estudiar y no habían podido, por lo cual debían aprovechar la oportunidad que ellos sí habían tenido, y poner mayor interés en sus estudios; ciertamente estos comentarios se escuchaban más entre los estudiantes de la Delegación B.

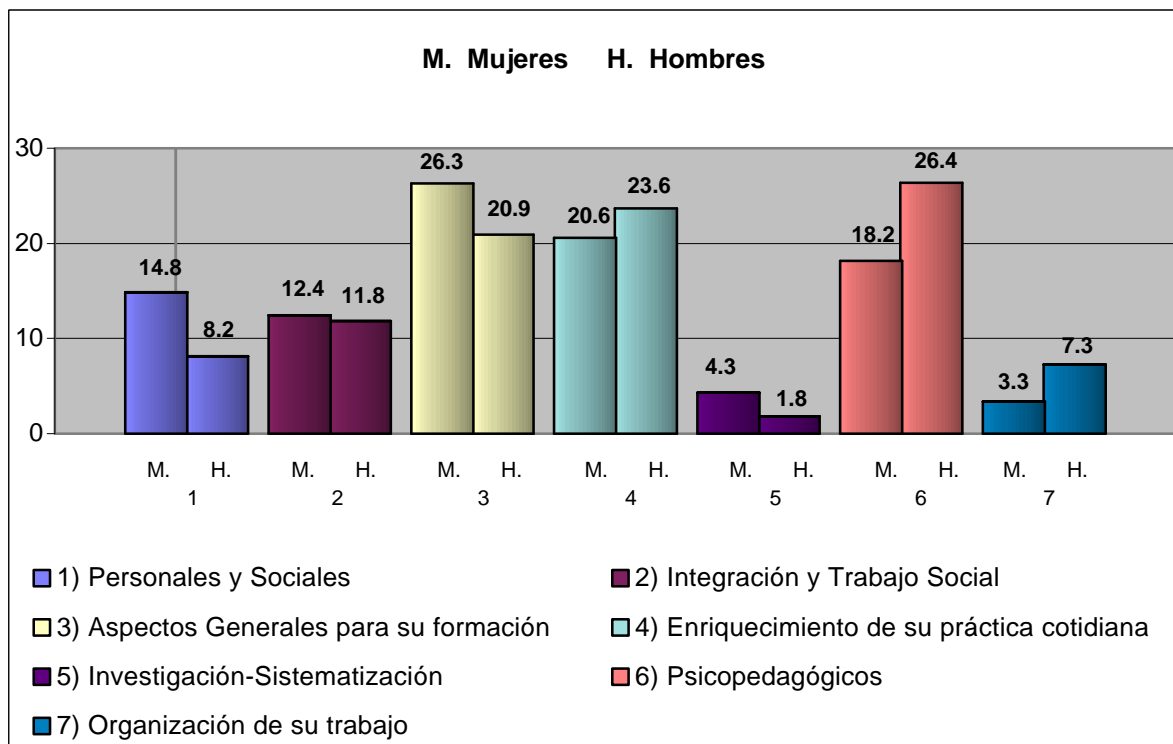
Como se mencionó, este diplomado ha sido el programa de formación más amplio y a mayor profundidad que les ha brindado el INEA sobre el campo de la EPJA, ya que los cursos que les había ofrecido anteriormente, eran breves, puntuales e instrumentales. Por lo mismo, el hecho de involucrarse en este proceso, desencadena una serie de expectativas hacia el SIPREA en las cuales 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. Por otra parte, sus expectativas se relacionan con sus antecedentes de formación, ya que la mayoría de los estudiantes han sido educadores “empíricos” debido a que realizaron sus estudios superiores en áreas que tienen muy poca relación con su campo de trabajo, como se mostró anteriormente.

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 la EPJA, tanto teórico – metodológicos 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%).

Si bien este grupo de expectativas se orienta, implícitamente, a mejorar su práctica, plantean otro grupo de expectativas que se vinculan explícitamente con el enriquecimiento de su práctica: 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 (21.6%). Otro grupo de expectativas se refiere a su integración y al trabajo grupal, esperan retroalimentarse con los otros y otras estudiantes, intercambiar sus experiencias, y aprender a favorecer el trabajo en equipo tanto con sus compañeros de trabajo como con las personas adultas (12.5%). Un 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 (12.4%).

Cabe señalar que buena parte de sus expectativas guardan relación con aquellas dificultades académicas que tienen en su trabajo cotidiano, y que ellos consideran que pueden aportar elementos para superarlas; me refiero a la falta de metodologías específicas para desarrollar los procesos educativos con adultos, la escasa capacitación y formación de asesores y la pérdida de la motivación inicial en los adultos.

Gráfica 3.3. 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.

En cuanto al análisis de género de 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 que las mujeres que logran alcanzar ciertas posiciones ocupacionales tienen el interés de seguir superándose ya que generalmente enfrentan mayores dificultades para permanecer y ascender en sus puestos, además de que generalmente son más comprometidas con su trabajo. Como contra parte los hombres tienen mayores expectativas hacia adquirir conocimientos psicopedagógicos (26.4 – 18.2), lo cual se vincula con que un menor número de ellos realizaron estudios relacionados con la educación.

En cuanto a los *motivos* por los que se interesaron en estudiar el diplomado aparece en primer término mejorar su práctica cotidiana (33.2%); en segundo adquirir información y conocimientos teórico – metodológicos actualizados sobre la EPJA (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.

5. - Algunas diferencias entre los hombres y las mujeres respecto a sus rasgos, vivencias y percepciones.

A continuación se abordan brevemente las diferencias más relevantes que se encontraron entre el grupo de los hombres y el de las mujeres, las cuales ya fueron mencionadas en los diferentes apartados de este capítulo; cabe señalar que esta información resulta interesante, aún cuando la mayoría de las diferencias no resultaron estadísticamente significativas al aplicarles la prueba de χ^2 . La visión de conjunto sobre las mismas, sirve de base para generar a futuro algunas explicaciones y líneas a profundizar, tanto mediante la discusión como la investigación, para así, ir avanzando en el análisis de género.

En el universo de estudio se encontró una tendencia a la feminización del trabajo de TD en la metrópoli, al relacionar el número de estudiantes que eran mujeres, ya que ellas constituían el grupo en una proporción de dos a uno con relación a los hombres, y además se ubicaban principalmente en los rangos de menor edad.

Respecto a la educación, se encontró que con el paso del tiempo ha aumentado el acceso de las mujeres, hecho que se evidencia al comparar los niveles de escolaridad al interior de los grupos de los hombres y de las mujeres, tanto en la generación de los padres respecto a la de sus hijos así como al interior de las mismas. Por otra parte, una vez que las mujeres tienen acceso a mayores niveles de escolaridad, son ellas las que tienden a concluirlos en mayor medida, lo cual muestra la proporción de mujeres que son pasantes o están tituladas. Ligada a la educación, se encontró que en cuanto 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, predominando en ellas las áreas de estudio que se orientan a la educación y a las ciencias sociales.

Respecto a la experiencia laboral, mayor número de mujeres había trabajado en alguna institución educativa tanto antes como durante su estancia en el INEA; dentro de esta experiencia, son ellas las que en mayor número habían trabajado en escuelas primarias y secundarias, esta situación coincide con una mayor presencia de mujeres en este tipo de escuelas en el país; por su parte, más varones tenían experiencia laboral en organismos no gubernamentales.

En cuanto a su incorporación y estancia en el INEA se encontraron ciertas inequidades de género; mayor proporción de hombres ingresó directamente al puesto de técnico docente (TD), diferencia que resultó estadísticamente significativa, siendo que es menor la proporción de hombres que cuentan con estudios y experiencia previa en educación; las mujeres para llegar a ser TD, 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 se 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 atención a los otros, que se mencionó anteriormente.

Finalmente encontramos diferencias con relación a las expectativas de los hombres y de las mujeres; las mujeres tienen más expectativas personales en cuanto a mejorar su formación profesional y superarse, mientras los hombres manifiestan mayor interés en formarse en aspectos psicopedagógicos; en estos últimos posiblemente se debe a su falta de formación en educación.

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

En México el Estado incorpora como educadores de personas jóvenes y adultas a sujetos disponibles en el mercado de trabajo, que en su mayoría cuentan con el nivel básico o medio de escolaridad, y en el mejor de los casos, con algunos antecedentes de formación en educación y experiencia en otras modalidades del sistema educativo. Esta situación se debe en buena medida a la ausencia de programas específicos de formación para este campo educativo y a las precarias condiciones laborales de sus educadores, hechos que permiten constatar, aunados a otros, la poca prioridad que otorga el Estado a la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA).

La falta de formación específica de sus educadores sobre la EPJA, y además comprometida con los sectores populares que constituyen la mayoría de los sujetos de atención del mismo, es un factor que contribuye a mantener la posición marginal que ocupa la EPJA dentro del sistema educativo nacional, y al mismo tiempo, como se mencionó en el párrafo anterior, es consecuencia del abandono en que se encuentra el campo, no sólo en México sino, en general, en los países de América Latina. (Messina, 1993: 142).

En México coexisten diversos servicios de educación básica de adultos (EBA) en los que trabajan educadores y educadoras, que tienen diversidad de rostros y viven diferentes realidades educativas y laborales. En el INEA, que es uno de los servicios, los técnicos docentes (TD), sujeto de análisis de esta investigación, constituyen parte de su personal de campo. Ellos y ellas 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 y con nula o poca experiencia docente, y se dedican sólo parcialmente a esta labor. Por lo tanto, el papel del TD, en particular sus funciones académicas, son fundamentales si se quiere realmente generar procesos educativos, y de calidad.

Todas las funciones académicas, en los hechos, tienen menor prioridad para el INEA, ya que los resultados del trabajo de los TD se miden por adultos incorporados y atendidos, número de exámenes que aprueban los adultos, así como de constancias y certificados que se emiten, lo que ocasiona que los TD 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.

Como se puede apreciar, los técnicos docentes realizan una serie de funciones que nos recuerdan a aquellas de los supervisores y de los integrantes de los departamentos técnicos de otros servicios educativos que brinda el Estado, con la salvedad que los TD es una figura muy cercana a los círculos de estudio y mantienen vínculos estrechos con los sujetos que participan en los mismos, tanto asesores como adultos, aspecto que se amplía en el siguiente capítulo. Esta información nos lleva a identificarlos como una figura muy particular de educador de adultos, a la vez que como un cuadro operativo intermedio.

6.1 - Análisis de su perfil con relación a un estudio latinoamericano.

Los estudiantes del SIPREA en su mayoría eran mujeres, se encontraban viviendo su cuarta década, tenían responsabilidades familiares significativas por estar casados o tener otros vínculos de pareja, contaban con estudios superiores parciales o completos en diversas áreas, y sólo una minoría, tenía formación vinculada a la educación; además no existía un ascendente docente respecto a sus padres. Su formación específica sobre el campo de la EPJA se limitaba a cursos breves, principalmente de carácter instrumental, que les había impartido el INEA.

En cuanto a su historia laboral, casi tres cuartas partes de ellos establecieron su primer vínculo con la educación de las personas jóvenes y adultas a través del INEA, y más de la mitad tenían más de 5 años de antigüedad en el Instituto; además, un poco menos de la mitad, contaba con experiencia educativa en otras instituciones, la cual habían adquirido tanto antes como durante su trabajo en el INEA. Al momento de iniciar el SIPREA, la gran mayoría se desempeñaban como técnicos docentes, y buena parte de ellos y ellas, antes de ocupar ese puesto, habían realizado diversas funciones en el Instituto, principalmente de campo, por lo que habían acumulado experiencia educativa.

El estudio sobre la educación básica de adultos en América Latina realizado por Graciela Messina, aporta un marco de referencia que nos ayuda a analizar los perfiles y algunas las situaciones que viven los técnicos docentes. Este estudio 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 tipos de tendencia; 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, además de 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, los y las educadoras cuentan con poca o nula formación específica sobre EPJA. (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 190 000 (Soriano, 1998: 10). El caso de los TD de este estudio, constituye una mezcla de ambas situaciones; por una parte cuentan con más edad y predominan los niveles de escolaridad medio y superior, pero por otra, carecen en su gran mayoría de estudios en educación y su experiencia educativa se limita a la que han tenido en el INEA. La comparación del perfil de los TD en el país, con el de los estudiantes del SIPREA, muestra, que en la zona metropolitana existen mayores posibilidades de incorporar al servicio a personas con niveles más altos de escolaridad y con estudios vinculados a la educación.

Esta información pone de manifiesto el desequilibrio existente entre la oferta de recursos humanos con baja calificación y la demanda de recursos docentes con formación y experiencia para este campo educativo, hecho que se explica por otros factores que intervienen en las prácticas tales como la remuneración, prestaciones, las condiciones de trabajo, la estabilidad en el empleo, aspectos que serán abordados en el siguiente inciso, y en mucho, por la falta de una práctica de formación de educadores de personas jóvenes y adultas comprometida con los sectores populares (Messina, 1993: 160).

6.2- Análisis de su perfil con base en los rasgos de una profesión.

El análisis de los perfiles de formación de los estudiantes muestra que éstos distan mucho de corresponder a los de una profesión, ya que si bien en buena medida cuentan con estudios superiores parciales o completos en diversas áreas, carecen de un *corpus* de *conocimientos* sólidos sobre educación y en particular sobre el campo de la EPJA. Como contra parte, esta investigación muestra que los y las educadoras 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 sobre este campo educativo que desglosaron en psicopedagógicos, organizativos e investigación; en segundo lugar mencionaron el enriquecimiento de su práctica.

Como se puede apreciar 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 y la pérdida de la motivación inicial en las personas jóvenes y adultas. Por otra parte, desean formarse para brindar sus servicios con mayor calidad.

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 las condiciones de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, 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, y además, círculos amplios de población lo asocian a trabajo voluntario.

El tipo de contratación de los técnicos docentes, sea de honorarios o de confianza, representa una gran inseguridad laboral, a lo que se suma su falta de pertenencia a algún sindicato que los apoye y defienda. Sus salarios son proporcionalmente inferiores a los de otros educadores de adultos que trabajan en otras modalidades del Sistema Educativo Nacional y la tercera parte de ellos carece de prestaciones por tener nombramientos de honorarios. En cuanto a sus condiciones de trabajo, sus horarios son discontinuos y en muchos casos tienen que trabajar también sábados y domingos; además laboran en locales prestados lo que significa gran rotación de los mismos, y muchas veces carecen del material didáctico suficiente, incluyendo libros, para dotar a los círculos de estudio. Dadas estas condiciones, las diferentes autoridades del INEA deberían brindar un reconocimiento más explícito a la labor de los TD, lo que en muchas ocasiones no sucede.

A las condiciones laborales de los TD se suma que las de los asesores son aún más precarias, lo cual 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 alcanzadas y existe un vacío respecto a otras formas de reconocimiento del INEA, hacia la importante labor que realizan.

Las condiciones laborales de los TD, aunadas a las prioridades del INEA, tienen consecuencias en los procesos educativos que se generan. El INEA mide el resultado del trabajo de los TD 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, pasan a segundo término, debido a que ésta última, en el periodo de tiempo en que se realizó esta investigación, no era prioritaria.

Además, es preocupante que las adecuaciones actuales a la Nueva Estrategia de Operación, dejan de lado las funciones académicas de los TD al reducirlas a atender las relaciones asesores/ adultos y la responsabilidad de la formación de los asesores recae en el punto de encuentro (INEA, 2000: 10 -11). El funcionamiento real del INEA no está orientado a favorecer procesos educativos, más bien, en los hechos, limita poder llevarlos a cabo, y los TD tienen que considerar las políticas y los lineamientos que establece 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, limita a los TD a impulsar realmente procesos serios de formación con las personas adultas, ya que éstos, 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 TD*, que es otro de los rasgos de una profesión, y 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.

6.3. - Importancia de que el INEA siga impulsando la formación de los TD.

La información proporcionada en este capítulo muestra la importancia de que el INEA siga impulsando la formación de sus TD en aspectos específicos de la educación de las personas jóvenes y adultas, tanto por los perfiles de los técnicos 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, con una base de formación en el sistema educativo nacional y con más de cinco años de experiencia acumulada en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, que han obtenido mediante sus años de trabajo en el INEA. Además, tienen interés en seguir formándose en el campo de la EPJA y en mejorar el trabajo que realizan en el Instituto, como lo manifestaron al plantear los motivos por los cuales deseaban estudiar el SIPREA y sus expectativas hacia este proceso de formación.

La investigación evidenció el papel relevante que ha jugado el INEA para la capacitación de su personal sobre este campo educativo, pero también lo limitado del mismo, debido al reducido número de cursos y horas de éstos, así como a la orientación de los mismos ya que se priorizan aspectos instrumentales; de ahí la importancia de que el INEA fortalezca la formación de los TD brindándoles opciones de formación más frecuentes y a mayor profundidad. Por otra parte, la necesidad de que el INEA promueva y facilite la formación de los TD se debe a que 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 importantes, que les ocupan sus pocos tiempos libres.

La formación de los TD resulta aún más imperante por el papel académico que tienen en los procesos educativos con los adultos y la relación estrecha que guardan con los asesores; de ahí la importancia de considerar en este análisis sus perfiles y condiciones de trabajo visualizándolos desde una perspectiva amplia que contempla las finalidades, los programas y la operación del INEA. En este sentido nos encontramos frente a varias *tensiones*:

- Los asesores cuentan con bajos niveles de escolaridad frente a la tarea de formar a las personas jóvenes y adultas, siendo la propuesta educativa actual el Modelo de Educación para la Vida (MEV); esta propuesta tiene como rasgos el favorecer la participación, desarrollar habilidades de estudio y conocimientos relevantes para la vida de los sujetos, siendo que los mismos asesores han tenido pocas posibilidades de adquirirlas 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 EPJA 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 TD 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 los TD 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 los asesores y momentos para interrelacionarse entre sí. En muchas ocasiones el TD brinda la capacitación de uno a uno a los y las asesoras. Esta situación dificulta que adquieran más conocimientos para lograr mejores resultados en su labor de asesor así como que se identifiquen más con su tarea y con otras personas que están en lo mismo; favorecer tanto la capacitación como la interacción de los asesores redundaría en mejores resultados, un mayor interés y 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, tanto de las condiciones concretas en que opera el INEA como 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 EPJA y del mismo MEV, y a la vez, en muchos de los casos, no motivan a los adultos en su aprendizaje.

La necesidad de formar a sus agentes educativos, tanto asesores como TD, sobre aspectos específicos de la EPJA, se contradice con la ausencia de una política de formación de los mismos, situación que se manifiesta en el insuficiente presupuesto que asigna a esta tarea, en lo limitado de los cursos que ha impulsado, en la prioridad que asigna a la capacitación de sus cuadros, y 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 consistir en 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, las necesidades de formación de los diferentes agentes educativos del INEA así como de las finalidades y los programas del Instituto. 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 TD, delegando buena parte de sus funciones administrativas y de promoción en otros agentes. Cabe señalar que 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 una 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 de campo que trabajan en el INEA. En este sentido brindarles formación específica sobre el campo 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.

La aspiración a la profesionalización de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas y de su práctica, planteada tanto por los educadores como 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 una parte 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 otra parte, 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 por una parte consecuencia de la poca prioridad que tiene EPJA, 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 4

ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN Y LAS APORTACIONES DEL DIPLOMADO.

En este capítulo se centra el análisis en la formación que se brindó a los estudiantes y las aportaciones de ésta a su profesionalización. A lo largo del mismo se mencionan algunos aspectos del proceso educativo - contenidos, actividades y formas de trabajo- y se analiza qué tanto la formación del SIPREA favoreció en ellos y ellas la construcción de algunos rasgos profesionales tales como la adquisición de conocimientos teórico- metodológicos específicos de la EPJA así como 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.

Cabe recordar que este diplomado es el proceso de formación más largo que ha brindado el INEA a su personal, en un periodo 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.

Otro eje de análisis, entrelazado con el anterior, es la relevancia de la formación que recibieron los estudiantes durante el SIPREA: si respondió a sus expectativas, la vinculación de los contenidos con su práctica laboral y si pudieron aplicar algunos conocimientos.

También interesa 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. De igual manera 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 generación.

Los diferentes ejes de análisis se abordan a partir de los cuestionarios, los productos y el proyecto socioeducativo, así como los cambios que observamos el equipo docente y los comentarios de las autoridades del INEA. Respecto a la información proporcionada en los cuestionarios, constituidos principalmente por preguntas abiertas, los datos que se presentan a lo largo del texto así como los cuadros y los anexos a los que se remite a los y las lectoras, son producto del complejo proceso de codificación y análisis que se menciona en la introducción.

En el análisis se considera 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 debido a que su práctica laboral es un insumo muy importante como fuente de información y de reflexión, los y las estudiantes tienen saberes que aportan al proceso;

también constituye el espacio de aplicación de algunos conocimientos y productos de la formación, en particular el proyecto socioeducativo, ya que el SIPREA está orientado a fortalecer su práctica en el INEA; dicho aspecto es reforzado por la firma de un convenio entre ambas instituciones, hecho que da origen al proceso de formación, por lo tanto el referente institucional laboral es el mismo para todos los estudiantes. Esta situación permea todo el proceso de formación, es decir sus alcances y también sus límites.

1. - Algunos elementos referenciales sobre la formación profesional

1.1. - El papel de la formación para avanzar en el proceso de profesionalización de los técnicos docentes.

La *profesionalización de los y las 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 "status "de profesión. Varios autores, entre ellos Johnson y Leggatt, se han interesado en determinar los elementos que caracterizan a las ocupaciones profesionales. Entre éstos 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: 21-38 y Leggatt 1970: 150 a 160)

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.

Como resultado de los rasgos anteriores 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 tercero muestra que, para el caso de México, la profesionalización de los y las educadoras 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, todas ellas guardan una interrelación estrecha.

La formación profesional es un elemento clave dados los perfiles de escolaridad de los educadores de las personas jóvenes y adultas, así como la falta de conocimientos específicos sobre el campo. Para el caso de los técnicos docentes que se formaron en la UPN Ajusco, vimos en el capítulo anterior que si bien la mayoría contaba con estudios de licenciatura (67%), únicamente el 18% de ellos había realizado estudios sobre educación en general y el resto en diversas áreas¹. De los estudios breves que habían cursado, 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 pone de manifiesto por una parte el papel importante que ha jugado el INEA en la formación específica de los TD sobre el campo, y por otra, lo insuficiente de los mismos con relación a 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. De igual manera, en el capítulo anterior, vimos que la actividad de los educadores de adultos se dirige a la colectividad y tiene un reconocimiento social que no corresponde a los salarios, remuneraciones y demás condiciones laborales, aspecto que requiere mejorarse.

¹ Del 67% de los estudiantes del SIPREA su nivel máximo de estudios era de licenciatura, (46% eran pasantes, 10% titulados y 12% contaban con estudios parciales) y un 2% tenía estudios de posgrado, un 29% de los estudiantes había realizado estudios de bachillerato o equivalentes, y únicamente el 1% tenían estudios de secundaria; pero en cuanto las áreas de estudio únicamente el 18% tenía estudios sobre educación en general y el resto sobre diversas áreas: el 31 % en humanidades, el 19% en ciencias sociales, otro 18% en el área económico-administrativa, el 11% en químico - biológicas y el 3 % en físico - matemáticas, lo cual manifiesta la falta de formación específica sobre la EPJA.

También, 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 de los docentes y algunos contenidos que se manejen, entre las cuales destaca el trabajo grupal, componente que puede ser simiente de su organización. Tanto su organización como 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 el estatus en detrimento de la calidad de la práctica misma, el control del Estado y la homogeneización; de ahí que este enfoque plantea como aspectos centrales las cualidades del oficio educativo².

En síntesis, podemos decir que impulsar la formación profesional de los y las educadoras 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 tipos de educación 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.

1.2. - Nuestra visión de la formación.

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 lo cual no estamos formando personas para desempeñarse más adelante como educadores, sino para mejorar su trabajo y adquirir una formación específica y sólida sobre la EPJA, por lo tanto su práctica constituye el punto de partida y de llegada del proceso.

Lesvia Rosas nos dice, basándose en el pensamiento de Gadamer y Honore, "...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", y agrega " 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 ". Además, 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".

² El enfoque de la profesionalidad 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: 35-59).

Complementa más adelante, “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 - 60).

Siguiendo esta línea de pensamiento interesa resaltar cuatro elementos claves 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 éstos en la práctica cotidiana. Se consideran estos elementos en el análisis de los resultados de la formación brindada mediante el SIPREA. Otro componente del proceso de formación fue la recuperación de los saberes y experiencias de los estudiantes, que constituye un planteamiento metodológico de la EPJA.

Con lo dicho hasta aquí se puede visualizar 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.

Cuadro 4.1. Relación entre los componentes de un proceso de formación y los rasgos de una profesión.

COMPONENTES DE UN PROCESO DE FORMACIÓN	RASGOS DE UNA PROFESIÓN
Desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes	Conocimiento teórico y sistemático de esa ocupación Código ético
Reflexión sobre los conocimientos y vivencias	Identidad Organización
Diálogo, trabajo grupal	Identidad Organización
Aplicación de los conocimientos	Reconocimiento social

2 - Formación específica sobre el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas.

El primer componente de una formación profesional es favorecer la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes, en nuestro caso sobre la EPJA. Para tal fin el plan de estudios del SIPREA, en la UPN, se organizó alrededor de tres ejes: sistematización, ámbitos de la EPJA y aspectos psicopedagógicos, los cuales se abordan en el capítulo segundo (ver anexo 2.1.2 y 2.1.3). En este apartado se analizan las aportaciones del SIPREA a cada uno de ellos y se mencionan algunas de las actividades realizadas, las cuales apoyaron varios ejes.

2.1.- Cambios en la visión de los estudiantes sobre la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

Como se puede apreciar a lo largo de este escrito, se parte de una concepción amplia de educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA), compartida por el equipo docente, que abarca diferentes áreas de trabajo, entre las cuales se ubica la educación básica; además, la EPJA debe orientarse 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. Es decir, 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 esta última a la vida a diferencia de una educación que se orienta a compensar lo que no aprendieron de niños y a certificar independientemente de la calidad de los aprendizajes – visión restringida del campo -.

En este sentido se comparten 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, el 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.

Al finalizar el estudio de los módulos pudimos apreciar cambios en la visión que tenían los estudiantes sobre la EPJA con relación a la del inicio del diplomado (ver apartado 3.5 del tercer capítulo). En el cuestionario de evaluación de los módulos se les preguntó sobre qué era la educación de adultos, encontrando 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 directa³. B) Los estudiantes aportaron información relacionada con lo que es la EPJA, sus formas de trabajo y objetivos. C) Sólo el 13.8% plantean una visión restringida del campo; el resto, directamente o a partir de sus respuestas sobre las formas de trabajo y objetivos, manifiestan una visión amplia.

En las respuestas relacionadas con la *visión restringida de la EPJA* 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 el avance a su propio ritmo, en horarios accesibles.

³ 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.

En cuanto a la *visión amplia* se refieren a un proceso de enseñanza – aprendizaje permanente, 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. Dicho proceso se orienta a la apropiación de conocimientos significativos que respondan a las necesidades e intereses de los grupos así como 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. Además, busca 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; 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, los cuales requieren conocer las características y necesidades de los grupos, así como los contextos en que se desenvuelven. En el anexo 4.1 se presentan desglosadas las respuestas de los estudiantes sobre su visión de la EPJA.

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, punto que veremos más adelante. Durante el proceso se trató de favorecer una visión amplia de la EPJA a través de lecturas, ejercicios de reflexión, conocimiento de otras prácticas educativas y de la metodología que se siguió para la elaboración, aplicación y seguimiento del proyecto socioeducativo, así como las diferentes formas de trabajo utilizadas a lo largo del proceso.

De manera complementaria, el 95% de los estudiantes, es decir, la gran mayoría, consideran que los contenidos de los módulos les permitieron adquirir una mayor comprensión del campo de la EPJA. Teníamos interés en que adquirieran una visión más profunda y compleja del campo de la EPJA, contemplando los diversos factores que intervienen en el mismo; todo ello para que ubicaran su papel, lo que ellos podían hacer, así como que identificaran otros factores vinculados a diversos actores.

En ese sentido, el siguiente cuadro muestra las respuestas de los estudiantes relacionadas con los factores que influyen en el campo de la EPJA. Cabe resaltar que el mayor peso lo ponen en aspectos sociales que influyen en las situaciones de vida de los adultos y en el campo de la EPJA. Más adelante profundizaremos en el análisis de este punto al hablar de la capacidad propositiva de los estudiantes.

También al finalizar el proceso de formación, el 15.3% de los estudiantes, mencionaron explícitamente que se llevaban del diplomado un cambio de visión y actitud respecto a la EPJA; consideraban los diferentes factores que influían, se interesaban más por las personas adultas, buscaban que los aprendizajes fueran más significativos para ellas y contaban con una visión más integral de la misma.

Cuadro 4.2. Factores que influyen en la EPJA.

	VISIÓN	Hombres		Mujeres		Ambos	
		total	%C	total	%C	total	%
1	Vinculados con los adultos y sus situaciones de vida.	20	25.0	51	41.1	71	34.8
2	Procesos educativos.	36	45.0	44	35.5	80	39.2
3	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.	2	2.5	3	2.4	5	2.5
4	Estado y la sociedad.	21	26.3	25	20.2	46	22.5
5	No respuesta	1	1.3	1	0.8	2	1.0
		80	100	124	100	204	100

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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

2.2. - Principales aprendizajes vinculados con los ejes de formación.

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 y habilidades, a partir de diversas fuentes, para llegar a la acción de manera más consolidada; esta etapa incluía 197 horas de estudio que se desarrollaron durante 10 meses.

La segunda etapa, la de seguimiento, constaba de 24 horas que se realizaron durante los cuatro meses subsecuentes; dicha 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.

En síntesis, en la primera etapa el énfasis estaba en la adquisición de conocimientos y en la segunda en la aplicación de éstos; sin embargo, desde la primera etapa ya empezaban a aplicar conocimientos que iban adquiriendo y la misma aplicación de su proyecto generó nuevos conocimientos, dado que los procesos educativos no son lineales. Dicha dinámica se refleja en el énfasis que ponen los estudiantes 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 al aplicar 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*, en la pregunta se escribieron éstos para que ellos los recordaran y pudieran reflexionar el proceso a la luz de los mismos. En sus respuestas el 32% manifiesta que en general se cumplieron; el 27.5 % que pudieron desarrollar programas para atender de manera diversificada a los grupos de su microrregión; un 19.6% menciona que logró mejorar su práctica o elevar la calidad de los servicios que ofrece; el 7.8% que cuenta con más elementos para analizar los factores que influyen en la EPJA y el 7.2 % que mejoró los procesos de formación del personal solidario; 3.9 % mencionan aspectos tanto positivos como negativos del desarrollo del diplomado; 1.3 % dice no haber aprendido nada nuevo y el 0.6 % no respondió. Todo ello muestra que el 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, aspecto en el cual el equipo docente de la UPN puso especial énfasis, y además, con buenos resultados de acuerdo a las opiniones de los estudiantes; el 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 4.3; también el 100% opinó que lo aprendido durante el diplomado le ha sido útil para desempeñarse como educadores de personas jóvenes y adultas.

Cuadro 4.3. 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
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 se presentan respecto al programa original ya que los estudiantes de la segunda generación plantearon que ambos guardaban relación con su práctica, por lo cual no influyó en los resultados globales.

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 aprendizajes de mayor utilidad en su práctica educativa se mencionan en el siguiente cuadro.

Cuadro 4.4. 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 EPJA	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 con la organización de su trabajo	3	3.8	6	4.0	9	4.0
8	Trabajo en integración grupal	1	1.3	1	0.7	2	0.9
	TOTAL	78	99.9	149	99.9	227	100

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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

También el proceso de aplicación de los proyectos socioeducativos que se realizó principalmente durante la etapa de seguimiento generó una serie de aprendizajes, que a continuación se mencionan, y posteriormente, serán desglosados para profundizar en su análisis con relación a diferentes aspectos del proceso de formación.

Cuadro 4.5. 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 EPJA	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

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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.

2.2.1. - Aprendizajes relacionados con el eje de sistematización.

A lo largo del proceso de formación el *eje de sistematización* jugó un papel central ya que 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 la aplicación del mismo y plasmar por escrito dicha 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; trabajaron 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 sus avances en la aplicación del proyecto, los problemas que iban enfrentando y alternativas de solución tanto en el grupo como en equipos y se brindaba asesoría individual; finalmente, se les dieron indicaciones sobre la realización del escrito de su experiencia, el cual una vez concluido fue retroalimentado por su asesor y otros compañeros. Todo esto se realizó a partir de lecturas, talleres, técnicas grupales y plenarios.

Entre los aprendizajes vinculados a este eje mencionan, al concluir la etapa de los módulos, haber recuperado su experiencia (33.3%), 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 que tuvo para ellos y ellas haber realizado un proyecto socioeducativo.

A los aprendizajes obtenidos durante la aplicación del proyecto relacionados con este eje, les asignan el segundo lugar de importancia al concluir la etapa de seguimiento. Estos aprendizajes se desglosan en el siguiente cuadro que constituye la ampliación de la información proporcionada en el cuadro 4.5.

Cuadro 4.6. 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 por qué se dan los problemas dentro y fuera de un círculo de estudios, así como la problemática de la EPJA.	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 ya que 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 se generaron alrededor de este eje, también hubo *limitantes*:

A) 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, aspecto que se fortaleció en la segunda generación mediante talleres específicos sobre diseño, aplicación y análisis de las guías de observación, la encuesta y la entrevista;

B) 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 considera, que más bien por ser algo nuevo y que implica mucho trabajo de análisis y síntesis, significa mayor dificultad para muchos de ellos, poco a poco se lo van apropiando y ya al final de los módulos cuando lo han trabajado y re trabajado, tanto en conjunto como en sus partes, sienten 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;

C) 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, están mejor estructurados y hay una mejor redacción. Todo ello 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; el 18.5% con el eje de sistematización; el 4.9% con el eje de ámbitos de la EPJA 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, plasman necesidades de formación respecto a la organización de ideas, redacción y ortografía (33.3%); profundización en la elaboración de proyectos (26.7%); instrumentos de investigación (13.3%); y en un 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.

Con relación al 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, considerando el tema que querían desarrollar en éste, 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 un cierto 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 4.7. 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

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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

Si bien las asesorías jugaron un papel importante también tuvieron límites lo cual se muestra en las sugerencias que plantean los estudiantes: el 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 retroalimentación desde el inicio sobre sus proyectos y que cada asesor atienda un máximo de tres estudiantes; otro 29.5% hacen 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, muy pocos asesores lo hicieron y sólo a algunos estudiantes. Las visitas representarían beneficios tanto para los asesores como para los estudiantes; los primeros tendrían más elementos de la realidad que viven como trabajadores del INEA, y para los estudiantes es motivante, 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 sientan importantes porque indirectamente también a ellos se les visita.

La experiencia del equipo docente respecto a las asesorías así como los comentarios de los estudiantes sobre las mismas, lo llevaron a realizar una serie de reflexiones; por una parte la importancia de las mismas dadas sus aportaciones al proceso de formación como se aprecia en el cuadro 4.7; 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 ellos lo que es una asesoría, para que los estudiantes tomen un papel más activo en las mismas, que identifiquen qué requieren y lo pregunten, así como solicitarlas; cabe señalar al respecto que siendo que se iniciaron desde el principio del segundo módulo, algunos estudiantes no registraron esta actividad, hasta los últimos dos módulos, lo cual se puede vincular con el punto anterior.

Por otra parte, 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, la importancia de 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 niveles de compromiso; este último punto lo abordaremos más adelante.

2.2.2. - 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 adultos* que se centró en el análisis de los sujetos y sus contextos, así como 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 que incluye el desarrollo comunitario, la promoción de la cultura, así como la organización y la participación democrática.

Para trabajar este eje se realizaron lecturas sobre la realidad nacional, diversos grupos vulnerables, diversidad cultural y experiencias educativas en las diferentes áreas de la EPJA, 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; se reflexionó 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 de 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 manifestaron 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%) así como aspectos importantes para el trabajo en comunidad (3.5%).

Más tarde, después de aplicar su proyecto, el 28.5% dijo tener un mayor conocimiento de sus sujetos y una relación más cercana con ellos y un 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, los cuales constituyen la ampliación de la información proporcionada en el cuadro 4.5.

Cuadro 4.8. Aprendizajes relacionados con conocer más a sus sujetos y tener una relación más cercana con ellos.

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 4.9. 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/o 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%), lo cual se relaciona con el mayor involucramiento que tienen las mujeres con las personas con las que conviven.

Como se puede apreciar el acercamiento y la apropiación de la temática de este eje apoya a los estudiantes para actuar de una 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 apoya a 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, redundan en su autoestima. La incorporación de este aspecto en el proceso educativo es fundamental, porque como se mencionó en el capítulo primero, la EPJA 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; se encuentran personas que dicen “educación de segunda, para sujetos de segunda impartida por educadores de segunda”, por lo cual 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 orientación 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 en ese sentido 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 permitían trabajar de esa manera; es más, comentaron que en algunas ocasiones que habían impulsado también acciones comunitarias se les había indicado que se limitaran al trabajo en los círculos de estudio; toda esta situación les creaba un sentimiento de insatisfacción en su propio trabajo.

Ante esta situación, el equipo docente trató de ubicarlos diciéndoles que era importante que conocieran enfoques más integrales que en diferente medida podrían ir aplicando, según se fueran abriendo espacios. En la segunda generación, desde un inicio se introdujeron los temas de esa manera. Cabe señalar que fueron pocos los proyectos socioeducativos que se vincularon con otras instituciones y que trabajaron articuladamente lo educativo y alguna necesidad social.

Finalmente, únicamente el 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 giran en torno a profundizar en el problema de la deserción así como en problemas de aprendizaje de los sectores populares.

2.2.3. - Aprendizajes vinculados con el eje psicopedagógico.

El eje psicopedagógico se orientó a profundizar en los procesos educativos de las personas adultas considerando tanto la formación y la capacitación de asesores, como la educación de las personas que participan en los círculos de estudio. Con tal objetivo, analizaron algunos enfoques educativos de la educación de adultos y de la formación de educadores, considerando entre otros, los principales planteamientos de las conferencias internacionales sobre educación de adultos; 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 fue fortalecido con diversos talleres sobre técnicas grupales, elaboración de material didáctico, guías didácticas y mapas conceptuales, así como sobre medios educativos y estrategias didácticas.

Los aprendizajes relacionados con este eje son los que les fueron de mayor utilidad en su práctica, 51.7 % de ellos y ellas los mencionan; a la vez, fue sobre estos mismos contenidos que 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 personas 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 a los aspectos psicopedagógicos obtuvieron conocimientos sobre teorías del aprendizaje (10.5%) y didáctica (21.1%) así como sobre la educación tradicional y la participativa, aprendiendo a diferenciar éstas dos últimas (21.1%); plantean que ahora realizan 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%).

Conforme avanza el proceso 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 las aportaciones que se obtienen al ponerlos en práctica. Así vemos que el eje psicopedagógico jugó un papel importante en lo referente a brindar un servicio más relevante a los grupos de personas adultas, aspecto del cual se habló con anterioridad, y además, los apoyó a mejorar su trabajo en los círculos de estudio y en la capacitación de asesores, así como a organizar mejor su trabajo; estos aspectos fueron reiterados por los estudiantes al concluir el diplomado y se desglosan en el anexo 4.2.

Además, al concluir el estudio de los módulos, 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, destacando los siguientes elementos:

Cuadro 4.10. 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

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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

Los estudiantes de ambas generaciones manifestaron, tanto en los cuestionarios como en las diferentes sesiones del diplomado y en la evaluación final del mismo, estar aplicando diversos aprendizajes en su práctica; esto lo pudo constatar el equipo docente mediante los comentarios que hacían en las sesiones y consultas en las asesorías; sin embargo, se desconocía la manera en que lo estaban haciendo y con qué resultados. Por lo mismo, el equipo docente consideró, por una parte, la necesidad de profundizar en diversas maneras para vincular más la teoría con la práctica, tanto en el trabajo que se realiza durante las sesiones de formación como en la elaboración de sus proyectos socioeducativos, y por otra, en buscar las estrategias para poder valorar qué tanto los estudiantes incorporaban los aprendizajes a su práctica y la manera que éstos incidían en la misma. Además, en relación con diseño de su proyecto socioeducativo, cabe señalar que les costó mucho trabajo desarrollar el apartado sobre algunos planteamientos teóricos, y además lo hicieron, en la mayoría de los casos, con limitaciones.

Consideraciones sobre este eje:

A) Si bien 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, lo cual manifestaron los estudiantes; el 38.3% planteó la necesidad de profundizar, por orden de importancia, en técnicas de sensibilización y motivación así como de 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.

B) La información proporcionada muestra que mediante el SIPREA se respondió a las necesidades de la práctica de los estudiantes, y que además, se les abrieron horizontes sobre el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas a fin de brindarles una formación más amplia. Por una parte existió una vinculación entre el plan de estudios, la manera en que se concretó en el proceso educativo y su práctica cotidiana; 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. Sin embargo, como se trabajaron más temas y muchos de ellos con una mirada que rebasaba sus prácticas, en ocasiones esta situación creó un poco de angustia en algunos estudiantes ya que todo lo querían integrar a su práctica, lo cual era imposible por lo amplio del programa de formación, por las características propias de su trabajo y por las limitaciones personales; este aspecto lo trabajó el equipo docente con ellos y ellas. Como se mencionó anteriormente, de manera consciente, el equipo docente se había propuesto rebasar una visión instrumentalista.

C) Al concluir la primera generación, se realizaron algunos cambios en el plan de estudios considerando tanto las opiniones de los estudiantes como las del equipo docente. Por una parte, 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 (SEI) a partir de la primera, y además, se amplió el número de horas que se les dedicó a cada uno de ellos.

D) 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 su proyecto socioeducativo.

2.2.4. - *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 lo cual se abordó colateralmente, debido a los límites de tiempo tanto de los estudiantes como de los docentes, ya que el programa de estudios era muy amplio. Su importancia radica en que por una parte constituyen herramientas claves del trabajo educativo, y por otra, el 75% de los estudiantes llevaban cinco o más años sin estudiar intensivamente, lo cual 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, sugiriéndoles que subrayaran las ideas más importantes de los textos e hicieran índices de las mismas, y en la medida de su tiempo, fichas de contenido; discutían en equipo las principales ideas para después exponerlas en plenaria; también en ocasiones se les pedía que diferenciadamente abordaran un eje de la lectura, hicieran un resumen y lo compartieran con sus compañeros; escribieron cartas; redactaron los diferentes apartados de su proyecto cuyos avances entregaban a su asesor para su corrección respecto a la organización de las ideas, la redacción de las mismas y la ortografía. También se hicieron esquemas sobre algunos temas y algunos mapas conceptuales.

Algo se avanzó en este sentido, considero que el proyecto socioeducativo que implicó análisis y síntesis de ideas, lo mismo que el escrito de su experiencia es una muestra de ello; 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.

Los cuestionarios aplicados a los estudiantes mencionan poco las adquisiciones en este sentido. Al concluir los módulos el 1.8% manifestó como aprendizaje realizar análisis y síntesis de ideas así como redactar más objetivamente; un 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 tiene mayor presencia este rubro cuando hablan de las aportaciones de realizar el escrito de su experiencia; el 19% menciona haber recuperado su práctica, escribirla y compartirla, presentando el siguiente desglose:

Cuadro 4.11. Habilidades relacionadas con la expresión escrita.

APRENDIZAJES		total	%
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.

Quiero mencionar que, en los inicios, entregaban sus escritos y proyectos con errores de ortografía y poca claridad en algunas de sus ideas; muchas veces aun corregidos y dándoles algunas ideas para avanzar en este sentido, como reglas de ortografía, que otro compañero se los leyera y corrigiera, seguían apareciendo limitaciones, pero en menor medida. Tal vez los avances parciales en mejorar su redacción se debía a la falta de tiempo de ellos y ellas por ser estudiantes trabajadores y estas adquisiciones implican mayor ejercitación.

Con relación a la expresión oral, como en cualquier grupo, hay integrantes que la han desarrollado y otro buen número tiene temor a expresar sus ideas en público, aun con los compañeros de estudio. Para favorecerla, poco a poco, 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 caso de la primera generación una persona de cada equipo exponía lo de todos porque eran muchos estudiantes. En la segunda, cada uno lo expuso.

En el cuestionario, al hablar de las aportaciones del trabajo grupal, el 6% menciona aprender a expresarse en grupo y perder el miedo a hablar en público. Más adelante profundizaremos en este aspecto, pero desde otra perspectiva, al hablar del trabajo grupal como estrategia metodológica.

La poca mención que hicieron los estudiantes al desarrollo de habilidades puede deberse a diferentes factores; por una parte, como se expresó, el desarrollo de éstas no constituía un objetivo explícito del diplomado y por 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 el desarrollo de las mismas, sino se les preguntaba de manera general sobre las aportaciones del diplomado, mediante preguntas abiertas, y por lo mismo, la poca mención de éstas puede deberse a que no las consideraban entre las posibles aportaciones o no visualizaban avances en este sentido o les daban una importancia menor respecto a otras aportaciones del diplomado.

Relacionado con el punto anterior, cabe señalar que al inicio del diplomado no es planteada 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, dentro de los cuales muchos transitamos parte de nuestra educación, y que se centran principalmente en la adquisición de conocimientos y no de habilidades, 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 requiere hacerlo de manera intencionada ya que constituyen herramientas claves tanto para su desarrollo personal como para 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, de menos al inicio.

2.2.5. - Cambios o fortalecimiento de algunas actitudes

También hubo algunos cambios o fortalecimiento de algunas actitudes hacia su trabajo, otras vinculadas al proceso del grupo y unas más en ellos mismos como personas; en el fortalecimiento 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.

Al concluir el estudio de los módulos se les preguntó a los estudiantes sobre las aportaciones personales del proceso de formación; entre ellas mencionaron aportaciones que hacen referencia a actitudes fortalecidas (ver Cuadro 4.12). De igual manera al concluir el SIPREA se les preguntó sobre lo que se llevaban de este proceso de

formación, incorporando en sus respuestas aspectos relacionados con las actitudes (ver anexo 4.3).

Cuadro 4.12. Aportaciones personales del proceso de formación.

APORTACIONES PERSONALES		total	%
1	Sensibilizarme, comprometerme más con mi trabajo y con la EPJA 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.

En cuanto a *su trabajo* mencionaron tener mayor responsabilidad hacia el mismo; su 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.

Su actitud propositiva se vincula con lo que plantean que pueden realizar para mejorar su trabajo cotidiano así como en las sugerencias que hacen al INEA; ésta se favorece al contar con mayor conocimientos sobre la EPJA 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 con un aumento en su participación, tanto en las sesiones del diplomado como en reuniones de trabajo en el INEA y eventos de capacitación de ese Instituto; mayor independencia en su proceso de formación principalmente al ir decidiendo el problema y la forma de abordarlo, así como más seguridad y confianza al plantear críticas y comentarios a los compañeros. El equipo docente buscaba intencionadamente favorecer la participación y que se integraran como grupo de aprendizaje.

Al inicio del proceso de formación, en ambas generaciones, nos encontrábamos con 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 entre ellos y ellas, y adquiriendo mayores conocimientos sobre el campo, aumentó su confianza en sí mismos así como 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, hasta llegar a las sesión de evaluación final de los módulos, en las cuales expresaron sentimientos muy profundos de alegría y agradecimiento, enojo y tristeza relacionados con sus familias, compañeros del SIPREA, docentes, así como compañeros y autoridades del INEA. Cabe señalar que el hecho de que todos venían de la misma institución implicaba desconfianza para expresar en el grupo comentarios y críticas, o evidenciar sus conocimientos o falta de éstos, por temor a que pudiera haber consecuencias en su ámbito laboral.

También se buscó que ellos y ellas *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, y conforme pasaba el tiempo, únicamente pedían retroalimentación. 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 soy consciente de que valorar este aspecto con mayor objetividad requiere de la aplicación de instrumentos específicos de investigación orientados a tal fin.

Por otra parte considero que al equipo docente nos faltó un trabajo intencionado y a profundidad sobre los valores y las actitudes que queríamos impulsar en los estudiantes; es decir, clarificármolos y compartirlos entre nosotros y nosotras; este aspecto no se incluyó al analizar y planear todo el trabajo académico del SIPREA, actividad que se realizó seriamente previo al inicio del diplomado y a lo largo de su desarrollo. Sin embargo, el equipo docente en conjunto, se desempeñó con responsabilidad, compromiso, interés y respeto por los estudiantes; honestidad, mostrando sus limitaciones hacia ciertos temas y situaciones, así como su posición política y educativa; todos estos aspectos son centrales para favorecer valores y actitudes.

Viéndolo a la distancia, apoyada por lecturas (Madrigal 2000 y Schmelkes 1999) y la reflexión en otro espacio, me percaté que es importante que los equipos docentes nos clarifiquemos y compartamos los valores que queremos impulsar mediante nuestras propuestas de formación, el origen de la incorporación de éstos al programa así como las formas mediante las cuales los pensamos favorecer, ya que los valores constituyen el trasfondo de las actitudes que se desea propiciar en los estudiantes.

Para finalizar este apartado cabe señalar 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 elementos teórico– metodológicos sobre la EPJA 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, así como 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.

3.- *Una identidad en proceso.*

La identidad es un hecho muy complejo, en cuyo 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 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 consciencia 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 tiene 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 en la manera en que la persona la interpreta; si la autoimagen es positiva, más fácilmente los estudiantes se asumen como educadores de personas jóvenes y adultas⁴. De lo mencionado anteriormente se desprende la importancia de trabajar la autovaloración de los y las educadoras, 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 y las 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

⁴ 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.

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 EPJA 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, ya que éstas están íntimamente relacionadas, y se mencionan al hacer referencia a la línea que más apoya. Como estrategia se utilizó, por una parte, el trabajo grupal siendo uno de sus pilares el intercambio de experiencias, y por otra, la reflexión; ambas estrategias guardan una interrelación estrecha tanto entre sí como con las líneas para fortalecer la identidad.

3.1.- 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. Por otra parte, 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 la importancia de la cantidad y la calidad de las interacciones entre los docentes y los estudiantes, que también favorece la confianza en sí mismos y su motivación (Rubio 1998: 9-10).

En las sesiones del diplomado se combinaba 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 tanto individual como al grupo de estudiantes que compartían temas semejantes. Nos interesaba que ellos fueran apropiándose de estas formas de trabajo para que las fueran utilizando con sus grupos de personas jóvenes y adultas; además, nos interesaba que mediante este trabajo los estudiantes fueran más participativos e independientes.

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 como fue cambiando el vínculo de dependencia⁵. Al inicio buscaban la aprobación de los docentes para saber si sus intervenciones y las actividades habían estado bien; por otra parte, 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

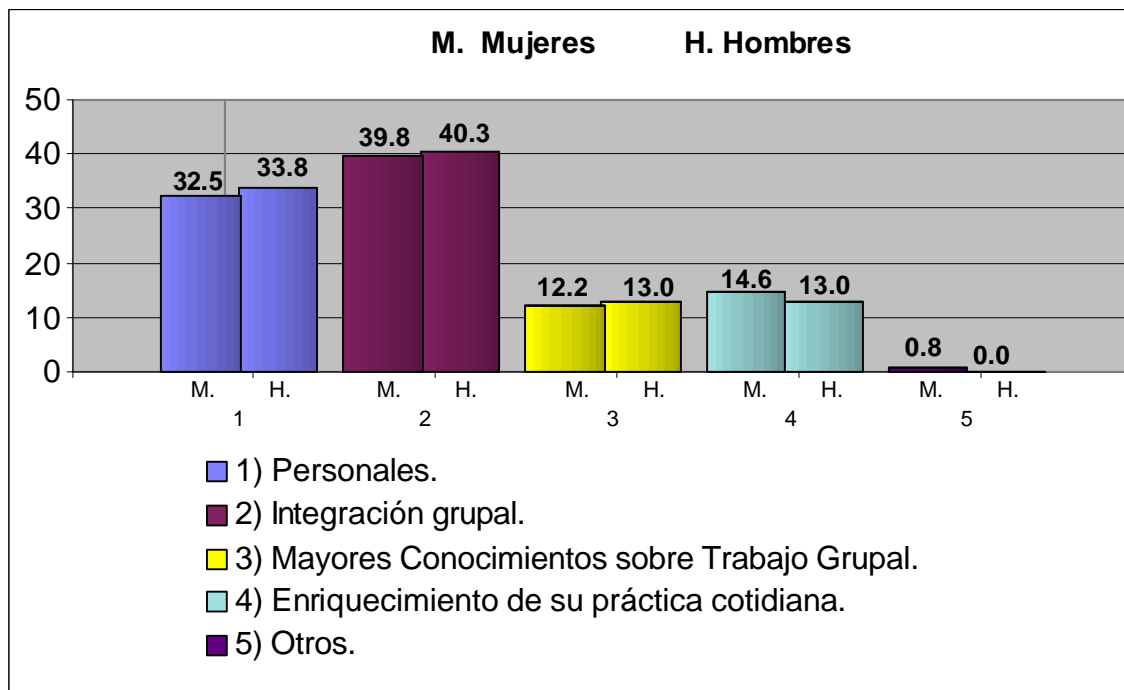
⁵ No se aplicaron instrumentos de investigación, como guías de observación, para fundamentar el proceso del grupo; sin embargo, hubo coincidencias en las apreciaciones de los docentes que participaron en el proceso de formación de esta generación, entre los cuales se encontraban dos expertos en trabajo grupal.

cambiando y al concluir el segundo módulo se observó un cambio significativo que coincidió con una dinámica que consistía 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 plasmar; se rompió 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 del diplomado.

Por otra parte 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, siendo la respuesta positiva en el 97.3% de los estudiantes; con relación a si les había servido participar en este grupo de aprendizaje el 98.7% contestó afirmativamente. Para profundizar en este aspecto se les interrogó sobre las aportaciones de haber trabajado en grupo, arrojando los siguientes resultados.

Gráfica 4.1. 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 esta estrategia para fortalecer la integración entre los estudiantes, aspecto que se desglosa en el Cuadro 4.13.

Cuadro 4.13. 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

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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

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?.

Fuente: 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 siendo que el 28.7% de los estudiantes lo mencionan. Nuevamente aparece este aspecto en tercer lugar al hablar de lo que se llevan del SIPREA, el 13.6% de estudiantes lo mencionan al concluir el diplomado; al respecto 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.

Cabe mencionar que por falta de tiempo, en el SIPREA lo referente a trabajo grupal se abordó en algunas unidades y de manera diferente a la de los otros programas de formación que imparte la Academia; en éstos últimos, a lo largo de seminarios sobre didáctica grupal que se realizan semanalmente, 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. En la evaluación que realizó el equipo docente sobre la segunda generación, se vio la pertinencia de dedicar más tiempo a la reflexión del proceso del grupo en el sentido arriba mencionado, y se sugería que se dedicara un tiempo específico para ello al menos en todas las sesiones de evaluación e integración que se realizan al concluir cada uno de los módulos. Dicha consideración se fundamentaba en el hecho de que cuando se trabajó con esa orientación la reflexión tanto sobre la importancia de formarse, y no solamente cumplir con las actividades como sobre sus actitudes en procesos educativos tradicionales de cuando eran niños y cómo en ocasiones las trasladaban al SIPREA, así como sobre por qué venían los que venían al diplomado y otros no asistían, se enriqueció mucho el grupo; los mismos estudiantes lo manifestaron.

En síntesis podemos decir que el trabajo grupal, y la reflexión que conlleva, favorece su 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”.

Fuente: 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 cuánto 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 la última pregunta sabemos que la mayoría de los procesos de capacitación a asesores que impulsaron los estudiantes incluían un espacio para que ellos y ellas 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 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.

3.2.- La reflexión

La reflexión permite al sujeto reconocer y resignificar tanto los momentos por los que ha pasado en el proceso de formación, como los conocimientos que ha adquirido y las vivencias que ha experimentado durante el mismo, así como en su práctica laboral. A lo largo del SIPREA se reflexionaba 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, sus contextos y los conocimientos que iban adquiriendo en el SIPREA, y principalmente, el escrito de su experiencia implicó reflexión.

Durante la etapa de seguimiento, tanto 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 4.14. Aportaciones de la revisión de los logros, problemas y alternativas de solución.

APORTACIONES		total	%
A	VISION 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 (ver anexo 4.5).

Anteriormente se mencionó que la realización del escrito de su experiencia involucró un proceso intenso de reflexión, 39.4% de los y las estudiantes lo manifestaron; esta actividad favoreció la reflexión y el análisis del trabajo realizado, así como tener 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 socioeducativos; 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.

También las asesorías jugaron un papel importante para favorecer la reflexión y la orientación del trabajo académico, como se mencionó al hablar del eje de sistematización, en el apartado 2.2.1 de este capítulo.

Por otra parte la reflexión se centró en ellos y ellas como educadoras, tanto en lo referente a los procesos educativos que estaban impulsando cotidianamente como 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 la unidad sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje y en la de la práctica pedagógica a través del proceso de microenseñanza; ésta última se orientó a analizar de manera integral su situación docente.

Como se mencionó anteriormente, otra línea para fortalecer su identidad consistió en que *se reconocieran como educadores* a partir de percatarse de los aspectos que compartían tanto con sus compañeros del SIPREA como 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 que se apoyaban en el trabajo grupal y la reflexión, las cuales favorecieron que los y las estudiantes constataran que compartían con sus compañeros y compañeras del diplomado actividades cotidianas, condiciones laborales, avances, problemas y retos, lo cual les permitió identificarse, integrarse, retroalimentarse y enriquecer tanto su práctica como a ellos y ellas 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; las asesorías y técnicas grupales que se realizaron a lo largo del diplomado.

Para analizar su situación de manera integral se les aplicó un cuestionario, cuyos resultados reflexionaron en conjunto, 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 grupo⁶. Podemos considerar que 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 invitando al equipo docente y al concluir cada generación uno más amplio; además, el equipo docente pudo apreciar cómo las interacciones entre ellos iban en aumento tanto dentro como fuera de las sesiones.

También 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 mencionaron algunos aspectos 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 – sistematización 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 en las sesiones de evaluación de los módulos y en las de la etapa de seguimiento, manifestaban el aislamiento que sentían en su trabajo y que no se consideraban parte de algo más grande que los incluyera; además, en una pregunta abierta del último cuestionario que se les aplicó, relacionada con lo que se llevaban del diplomado, algunos expresaron el agrado de saber que existían profesores, compañeros y personas que se interesaban por la EPJA y saber que no estaban solos (6%). Este cambio se fue dando conforme avanzó el proceso del SIPREA, jugando un papel muy importante el trabajo grupal que favoreció la integración del grupo, la cual constituyó una aportación significativa del Diplomado, según se mencionó anteriormente.

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 EPJA (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.

⁶ Para profundizar en esta línea de trabajo se puede consultar los documentos de Miriam Aguilar, Genoveva Reyna y Roberto Baltazar, docentes de la UPN.

También se buscó que reconocieran los diferentes productos de su formación en particular sus proyectos y los escritos de su experiencia, y en paralelo, que estos fueran difundidos en el INEA para que también fueran conocidos y valorados. El reconocimiento de su trabajo por otros actores con los que interactúan es muy importante para fortalecer e interiorizar la imagen de educador de personas jóvenes y adultas en los estudiantes, y por lo tanto su identidad como tales, como se mencionó al inicio de este apartado.

Una acción para reconocerles sus proyectos fue presentarlos a las autoridades de su Delegación, y además, en el Foro Nuestras Prácticas Educativas con Personas Jóvenes y Adultas; en este evento participaban todos los estudiantes de la generación, el equipo docente, y otros educadores del INEA así como de diversas instituciones. Varios estudiantes mencionan la satisfacción que les dio dicha presentación, al referirse a los aspectos significativos del proceso de formación.

Además, se integraron los escritos de la experiencia que tuvieron al aplicar el proyecto socioeducativo en la Memoria Recuperando Experiencias para Construir Nuevos Caminos, que consta de tres volúmenes. Estas se distribuyeron a cada uno de los estudiantes y docentes de la generación; en las diferentes Delegaciones del INEA de todo el país; en las Coordinaciones Regionales y Coordinaciones de Zona de las Delegaciones del INEA en el Distrito Federal y en el Estado de México; en las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional de la república; a especialistas en el tema y en las bibliotecas de instituciones que imparten formación docente. Para los y las estudiantes era una satisfacción ver su trabajo en una publicación, en la cual 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 la EPJA.

Sumado a lo anterior, el 8% de los estudiantes manifestaron que realizar su escrito les permitió reconocer la importancia de los resultados de su trabajo: las capacitaciones y el trabajo en general realizado con los asesores, los materiales elaborados, la solución de algunos problemas, las investigaciones breves y demás acciones. Un 6% más mencionó que mediante el trabajo grupal logró mayor confianza en sí mismo y revalorarse. De igual manera en la sesión de evaluación final manifestaron en la plenaria que mediante el SIPREA habían logrado revalorarse como técnicos docentes y analizar su situación.

Fortalecer la identidad de los y las 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 sí adquirieron mayores conocimientos teórico - metodológicos sobre la EPJA 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.

También 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 puede permanecer en diferentes medidas, y a la vez ser semilla para que impulsen una mayor integración con sus compañeros de coordinación y con los asesores con los que trabajan.

De igual manera, reflexionar sobre la tarea educativa que realizan y la importancia de la misma, y constatar la valoración que de ella tiene el equipo docente de la Academia, constituyen aportaciones para que los y las 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.

Cabe señalar que fortalecer la identidad de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas se dificulta por la poca valoración que existe, hacia la EPJA 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, lo cual tiene como consecuencia las limitadas condiciones en que opera; dicha situación no ayuda a que los estudiantes se reconozcan como educadores de personas jóvenes y adultas.

4.- Relevancia de la formación recibida durante el SIPREA

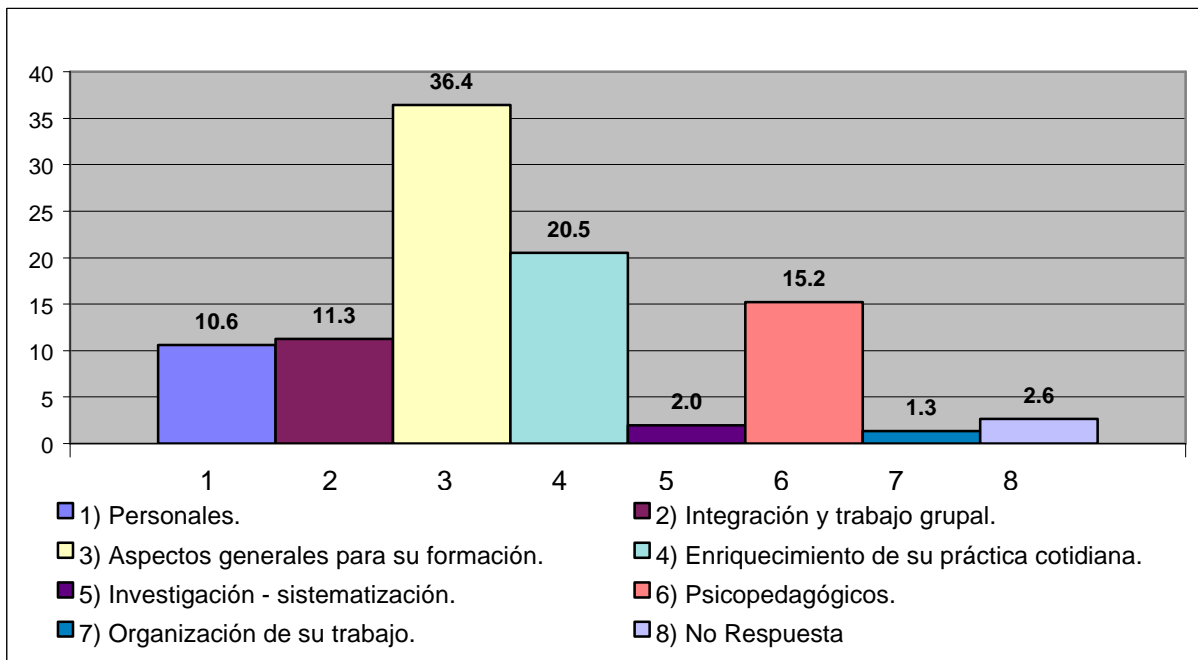
La relevancia de los procesos educativos es un planteamiento central de la EPJA ya que constituye un componente para avanzar hacia una mayor calidad de las prácticas educativas, junto con la equidad, la eficiencia y la eficacia. La relevancia se relaciona con los sujetos en contexto, alude a “la medida 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 el caso del SIPREA, el equipo docente consideró desde el inicio las características, necesidades 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, previamente al inicio del diplomado, y tuvo reuniones de trabajo con el personal del INEA para conocer aspectos centrales de los programas y de la operación de los mismos; además, en la sesión de inicio se trabajaron sus expectativas y sus temores. El fin de estas actividades era brindar una formación relevante a los estudiantes.

Para conocer qué tan relevante fue la formación del SIPREA para los estudiantes se analiza la respuesta a las *expectativas* que tenían hacia el SIPREA al iniciar el diplomado, las cuales se mencionaron en el apartado 4 del tercer capítulo. A través de las expectativas manifestaban necesidades de formación y lo que esperaban obtener con relación a las actividades que realizaban en el INEA. También la relevancia se relaciona con la aplicación de algunos aprendizajes en su práctica, aspecto que ya fue analizado en el inciso dos, sobre las aportaciones de la formación.

Al concluir el estudio de los módulos el 68% de los estudiantes manifestaron que se habían cumplido las expectativas que tenían al iniciar el diplomado, el 22.7 % que se habían cumplido parcialmente, el 2.7 % que no se habían cumplido y un 6.7% no respondió, lo cual muestra que se cumplieron en su mayoría. Al indagar sobre cuáles se habían cumplido y cuáles no encontramos las siguientes respuestas.

Gráfica 4.2. 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, manteniéndose 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, al concluir el diplomado, como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 4.15. 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	

*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.

+ En este rubro se incluyen los aspectos generales para su formación, investigación – sistematización, psicopedagógicos y organización de su trabajo.

Al interior del grupo de expectativas relacionadas con la formación sobre EPJA sí encontramos cambios importantes de lo planteado al inicio del diplomado respecto a su término: aumenta el porcentaje de los conocimientos actualizados sobre la EPJA (36.4 – 24.5), y disminuyen la presencia de expectativas cumplidas relacionadas con aspectos psicopedagógicos (15.2 – 18.2), con la investigación y la sistematización (2 – 3.4) y con la organización de su trabajo (1.3 – 4.7). Estos cambios se pueden deber a que al momento de concluir sus estudios miran sus expectativas relacionadas con su formación sobre EPJA de manera más global.

Cabe mencionar que al interior de cada uno de los grupos encontramos expectativas que no fueron cumplidas y otras nuevas que aparecen como cumplidas, aunque no hayan sido mencionadas al inicio. En cuanto a las 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 otros 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 obtenidos sobre la EPJA aparecen nuevas expectativas como los aprendizajes derivados de las formas de trabajo de los docentes y analizar a fondo las causas de la deserción. 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 cuanto al trabajo grupal se incorpora el conocer a sus compañeros y la integración que se logró al interior del grupo. Considero que los *cambios en las expectativas* manifiestan que adquirieron una visión más completa y compleja de la EPJA, así como que algunos cambian el sentido de su práctica, de menos respecto a lo que ellos y ellas 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. Se puede completar esta información en el anexo 4.7 sobre las expectativas cumplidas.

Como se mencionó en párrafos anteriores un pequeño porcentaje (2.7%) dice que no se cumplieron sus expectativas hacia el diplomado y el 22.7% que 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 4.16. Además, el número de respuestas en este sentido equivale al 17.5 % del total de respuestas sobre expectativas.

Es interesante señalar que las expectativas planteadas en el inicio que no aparecen como expectativas cumplidas al concluir el estudio de los módulos, excepto dos, tampoco aparecen mencionadas entre las expectativas no cumplidas. Esto muestra que en el transcurso del proceso de formación aparecen nuevas expectativas, las cuales algunas se cumplen y otras no, 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. Una línea de investigación a desarrollar es cómo surgen las expectativas, sus bases, qué papel juegan los procesos y nuevos conocimientos en la generación o modificación de expectativas. En el Cuadro 4.16 se indican con una (+) aquellas que surgen durante el diplomado y no se cumplieron, y con (-) aquellas no cumplidas planteadas al inicio.

Por otra parte, cabe señalar que la mayoría de las expectativas no cumplidas corresponden a limitaciones del proceso de formación, las cuales 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 la complejidad de factores sociales que influyen en este campo educativo.

Cuadro 4.16. Expectativas no cumplidas que plantean los estudiantes.

EXPECTATIVAS		total	%
A	PERSONALES.		
1	Aprovechamiento parcial de las sesiones por falta de tiempo (+).	4	100.0
	Subtotal	4	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.(+)	1	100.0
	Subtotal	1	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. (-)	1	12.5
	Subtotal	8	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. (+)	1	11.1
	Subtotal	9	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.

5.- 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, todos ellos con estudios de licenciatura concluidos y en algunos casos con estudios de maestría. Además, todos y todas 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 en particular el del técnico docente era diferenciado; algunos participaron en todas las sesiones previas en las que se analizó el plan de estudios del SIPREA en su conjunto y en particular cada una de las unidades, así como en las reuniones para conocer los programas y la operación del INEA; otros participaron de manera más puntual apoyando algunas de las unidades y asesorías. Esto se manifestó en los diferentes niveles de involucramiento y compromiso con los estudiantes, y con el proceso de formación en su conjunto.

Tanto en las sesiones de evaluación e integración y en las de evaluación final, como en los cuestionarios, los estudiantes manifestaron algunos casos en los cuales los docentes no habían preparado debidamente las sesiones, o el tema había sido abordado sin concretar en algunos aspectos de su práctica en el INEA, o las sesiones habían sido poco dinámicas, o problemas en las asesorías 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. Estas críticas ya fueron mencionadas en los apartados anteriores.

A pesar de esas críticas, 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.

Al preguntarles si las formas de trabajo de los diferentes docentes les había permitido enriquecer y aportar cosas diferentes a su práctica educativa, el 81.33% respondió que sí, el 17.33% que poco y 1.33% no respondió. Esa fue la única pregunta directa sobre el desempeño del equipo docente, pero en las respuestas a algunas otras preguntas ellos y ellas lo abordan libremente, haciendo comentarios favorables y también algunos críticos que ya han sido mencionados.

Las aportaciones del equipo docente fueron de diversa índole; el 9.16 % menciona que han podido recuperar en su trabajo las formas de trabajo de los docentes, para ilustrar este aspecto se transcriben textualmente dos de sus comentarios:

“Partir de las necesidades de los asesores y adultos. Y poder organizar mejor mi trabajo, revalorar y reflexionar sobre las actividades que realizo”.

Fuente: Estudiante de la primera generación de la Delegación del Estado de México.

“La metodología y el desarrollo de sesiones dentro del aula, las dinámicas grupales como parte de una socialización y autoaprendizaje”.

Fuente: Estudiante de la segunda generación de la Delegación del Estado de México.

En el cuestionario aplicado al terminar el estudio de los módulos el 17.5 % de los estudiantes reconocen y agradecen a los docentes su trabajo, y en el de evaluación de la etapa de seguimiento, el 22.4%. De igual manera en las sesiones de evaluación final de ambas generaciones la mayoría de los y las estudiantes agradecieron al equipo docente su trabajo y su relación cercana; en ocasiones, nombraban a algún o algunos docentes en particular, el cual en la mayoría de las veces era su asesor.

Además de colaborar y aportar a la formación de los y las estudiantes, los y las integrantes del equipo docente también 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 TD. Además, conocieron más el trabajo que realiza el INEA, los técnicos docentes y a las personas adultas con las que ellos y ellas trabajan; muchos de ellos valoraron más a los TD y el trabajo que realizan, así como 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 docentes de la Academia de Educación de Adultos. También se actualizaron en 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 fueron vertidos por el equipo docente en las dos sesiones de evaluación final.

La experiencia de trabajar en el SIPREA evidenció la importancia de que los docentes realmente se involucren en todo el trabajo del programa de formación, ya que en los hechos nos encontramos con diversos niveles de compromiso; ciertamente, en muchas ocasiones no existen condiciones en las instituciones educativas para mantener reuniones constantes, ya que a veces el horario de éstas coincide con otros cursos que imparten, o tienen atomizado su tiempo en diversos programas y proyectos, o simplemente tienen otras prioridades ocupacionales o de formación personal.

6. - Impacto de la formación de los estudiantes en el campo de la EPJA, en particular en el trabajo que realizan el INEA.

Sumada a la formación que recibieron los estudiantes, aspecto que se abordó anteriormente, el impacto de la formación también se puede valorar a partir del número de egresados y la población que atienden, los proyectos socioeducativos que los estudiantes desarrollaron, la generación de conocimientos sobre el campo que se plasma 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 las dos generaciones del SIPREA participaron 95 estudiantes, de los cuales concluyeron sus estudios y recibieron el diploma correspondiente 82, alcanzando una *eficiencia terminal* del 86.3%; además el equipo considera que la mayoría aprendieron algo aunque hayan interrumpido sus estudios. Como se muestra en el apartado anterior

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, vinculándose directamente con 20 a 30 asesores, dependiendo las características de la microrregión que está a su cargo.

En la primera generación se registraron once *bajas* durante el proceso de formación, correspondientes a los estudiantes de la Delegación del D.F. Las causas de las bajas 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 bajas, uno se fue a vivir a Tabasco y el otro dejó su trabajo en el INEA por problemas que tuvo en la institución; ambas bajas se presentaron en esta ocasión, al concluir el estudio de los módulos; en este caso toda la generación pertenecía al Estado de México.

En cuanto al análisis de las bajas, el 54% se vinculan con situaciones laborales en el INEA, y más de la mitad ocurrieron al inicio del diplomado lo cual significa que al principio se presenta una tensión entre su nuevo rol de estudiantes y su rol laboral que en ocasiones se agudiza, prevaleciendo la opción laboral; pareciera que superando estos primeros momentos la tensión continúa, llegando a diferentes puntos de equilibrio como se verá más adelante; 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. Cabe mencionar que 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%, siendo ligeramente mayor el porcentaje de varones. En cuanto al momento en que dejaron sus estudios, el 77% se presentó durante los primeros dos módulos del diplomado, y el resto al concluir la impartición de los mismos.

En otro aspecto, la Delegación del Estado de México, a través de su coordinador operativo, dio un mayor seguimiento al desarrollo del SIPREA, incluyendo a los estudiantes que participaban, lo cual posiblemente influyó en el número inferior de bajas.

Los *proyectos socioeducativos* constituyen una aportación para mejorar la EPJA. En ellos cristalizan varios aspectos de nuestro concepto de formación profesional en cuanto a sus objetivos, al contenido y al proceso de elaboración y de aplicación de los mismos. Para diseñarlos tuvieron que buscar e integrar tanto información teórica como de campo, así como poner en juego habilidades de la expresión escrita; su elaboración y aplicación implicó diversos momentos de reflexión y creatividad para dar respuesta a situaciones diversas que tuvieron que enfrentar, y además mediante éste, se buscó influir en su práctica, ya fuera realizando de manera más sólida lo que es su actividad cotidiana o incorporando algunas 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.

Cada estudiante, considerando 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, eligió el problema que quería

atender mediante el proyecto socioeducativo. 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 los concretaban en alguno de los niveles educativos que atienden por lo que resultó difícil clasificarlos, por lo que se optó por agruparlos en categorías más globales que se plantean en el Cuadro 4.17; por lo mismo se recomienda consultar el anexo 4.4 para conocer la diversidad de problemáticas, la especificidad de algunas temáticas, los contextos en los que se desarrollan y los sujetos a los que se dirigen.

Cuadro 4.17. 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: Memorias Recuperando Experiencias para Construir Nuevos Caminos.

Nota: los temas específicos de los escritos de su experiencia se pueden consultar en el anexo 4.4.

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 éstos, 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 relevaban de su diagnóstico; esto muestra por una parte el vínculo estrecho que existe entre los resultados de la labor del TD y la de los asesores, y por otra parte, que los TD se percatan de que los asesores requieren formación si se quiere avanzar en la EPJA.

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, en el cual por cambios operativos del INEA y porque a muchos de ellos les asignaron otra microrregión, los estudiantes sentían que no había condiciones para llevarlos a cabo. El equipo docente reflexionó y se 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.

Por su parte las autoridades del INEA en la Delegación B consideraban un año después de concluido el SIPREA que un buen porcentaje de los proyectos se habían aplicado, y de ellos varios continuaban desarrollándose y hasta habían sido ampliados, sirviendo de ejemplo para otros técnicos docentes. También algunos los habían expuesto a sus compañeros, en particular los diagnósticos realizados, lo cual había enriquecido a los integrantes de sus coordinaciones de zona. El Delegado A, mencionó que los proyectos que habían hecho los estudiantes no eran ninguna novedad, sino lo mismo que ya venían realizando, simplemente habían ordenado mejor su trabajo.

Al concluir la etapa de seguimiento de los proyectos socioeducativos se les preguntó sobre las *modificaciones* que habían realizado a los mismos, destacando en primer lugar 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 con los que se trabajó o en el número de ellos que participaron (14.6%); algunos más realizaron cambios globales a su proyecto (13.5%), otros cambiaron los tiempos que se dedicaron a las actividades (6.74%) y sólo en igual porcentaje no realizaron ninguna modificación. 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 y las estudiantes no contaron con la presencia del número de asesores que esperaban, sin embargo, piensan repetir la capacitación con otros asesores; también hubo casos en que incluyeron en sus capacitaciones a asesores que trabajan con otros de sus compañeros TD.

Las razones que los llevaron a realizar tales *modificaciones ilustran muchas de las situaciones que viven cotidianamente*; el 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; un 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; el 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 suya o problemas personales; finalmente, un 3.5% no responde. Esta información se puede conocer con mayor detalle en el anexo 4.5.

En otro aspecto, el Delegado B al concluir la primera generación consultó las metas de los egresados, encontrando que las habían aumentado de 1998 a 1999 de un 20 a un 150% dependiendo de 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 en que se fundamentaran estos comentarios.

Respecto al impacto de las tres *Memorias Recuperando Experiencias para Construir Nuevos Caminos*, estas fueron distribuidas en instituciones que se abocan al campo o a la educación en general como se mencionó anteriormente; ambos Delegados del INEA comentaron que ellos y los mandos intermedios de su Delegación las habían leído y una de las memorias del Estado de México, también el Director General de ese Instituto; es más, el Delegado B dijo releer las correspondientes cada vez que visitaba una coordinación y a los estudiantes les preguntaba sobre cómo había avanzado su proyecto. En la Delegación A también se utilizan algunas experiencias en los cursos de capacitación de los nuevos técnicos docentes; además, 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 EPJA; 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, o en investigaciones, o para apoyarse en la toma de decisiones sobre el campo. Cabe señalar que cuando se preguntó a las autoridades de la Delegación B sobre el impacto de las memorias, ellos mismos se percataron que debían indagar más sobre su uso y favorecerlo con su personal.

Otra manera de ir impactando en el campo es mediante el aumento de la *capacidad propositiva* de los estudiantes; esta se plasma tanto en las acciones que ellos y ellas plantean que podrían hacer para mejorar la calidad de las acciones educativas que realizan así como en lo que le sugirieron a las autoridades del INEA para mejorar la calidad de los servicios educativos que ofrece el Instituto. 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.

7.- Presencia del INEA a lo largo del proceso de formación.

Como se mencionó en párrafos anteriores 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, desenvolviéndose en dos instituciones la UPN y el INEA. Este doble rol estaba íntimamente relacionado debido a que la formación se orientó a fortalecer su trabajo en el INEA, y además, seguían con sus mismas responsabilidades laborales, permitiéndoles asistir a las sesiones un día por semana.

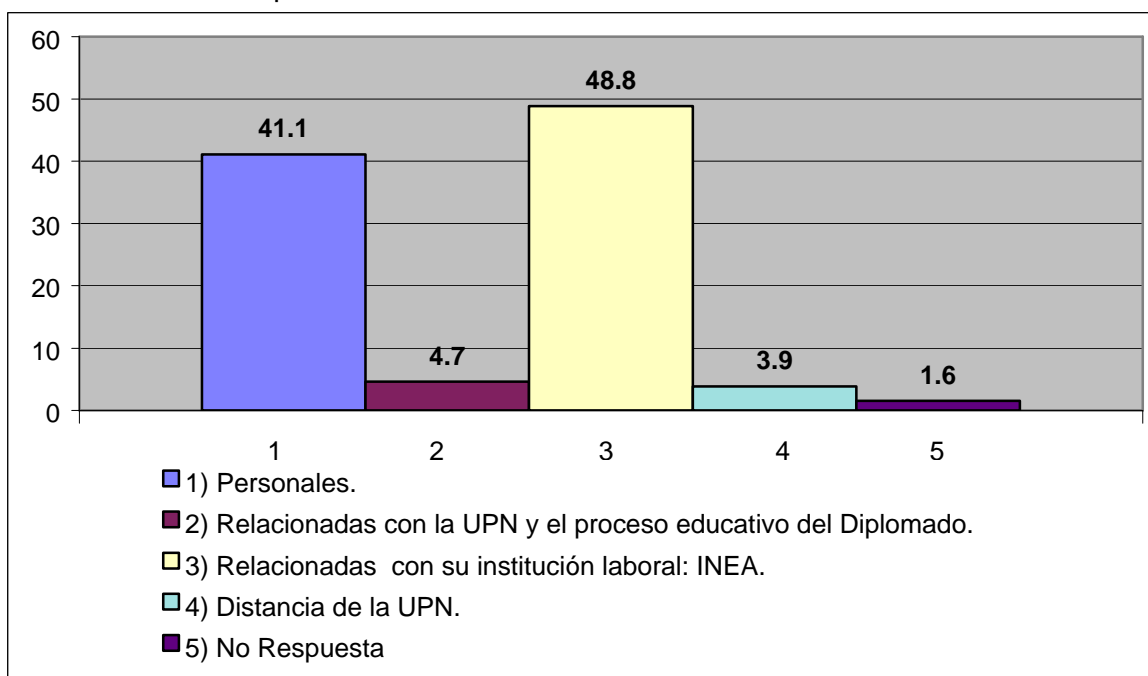
Durante el estudio de los módulos prevalecía el rol de estudiantes y se acentúa el peso institucional de la UPN, aunque el hecho de ser trabajador era muy fuerte respecto a las posibilidades de asistir y dedicarle el tiempo, que ellos quisieran, a sus estudios. En tanto que en la etapa de seguimiento prevalecía el peso de la institución INEA ya que el proceso se centraba en la aplicación de su proyecto socioeducativo en su institución laboral.

Por lo mismo, la institución INEA está presente en las dificultades que tuvieron los estudiantes a lo largo de su formación tanto las relacionadas con su desempeño como estudiantes como con la aplicación de su proyecto socioeducativo. De igual manera sus vivencias y la visión que ellos y ellas tienen del Instituto se plasman en las acciones que los estudiantes plantean realizar para mejorar su práctica y en las sugerencias que hacen a las autoridades del INEA para mejorar la calidad de los servicios que ofrece este Instituto.

7.1.- Dificultades que enfrentaron los estudiantes

El doble rol de los estudiantes se relaciona y a la vez ayuda a entender las principales dificultades personales así como las vinculadas con la UPN y el INEA que enfrentaron en cada una de las etapas de formación. Durante la etapa del estudio de los módulos, los estudiantes manifestaron las siguientes *causas que limitaron su adecuado desarrollo como estudiantes*, las cuales se clasificaron en cuatro grupos que se muestran en la siguiente gráfica.

Gráfica 4.3. 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.

Al analizar en conjunto 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. Al analizar encontramos que las tres 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?; ¿qué peso tienen las relaciones afectivas y laborales que guarda hacia su institución?, ¿o más bien está relacionado con su rol familiar y social, con su autoestima y/o exigencia personal?.

Entre las otras causas que limitaron su desarrollo como estudiante, se encuentran las personales, dentro de las cuales mencionan, además de la falta de tiempo para cumplir con el SIPREA, 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 otras causas relacionadas con el INEA 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 (3.88%).

También se analizaron los cuatro grupos de dificultades, centrando el eje de análisis en la Delegación en la cual laboraban los estudiantes; en los estudiantes que trabajaban en la Delegación A se concentran las dificultades en aquellas 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 vincularla con la opinión de su Delegado sobre las aportaciones del SIPREA y el desempeño de los estudiantes, resulta significativa ya que la de éste es más negativa que la del Delegado B; estos aspectos se amplían en el apartado 8 de este capítulo.

Cuadro 4.18. 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

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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

Cabe señalar que prevaleciendo 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 principalmente con su ámbito laboral, por ser estudiantes y trabajadores y que su prioridad está centrada 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 por ejemplo al comentar su opinión sobre el proceso de elaboración del proyecto, o sobre las asesorías y las actividades realizadas, la vinculación del contenido con su práctica entre otras, aspectos que ya fueron mencionados en el apartado de aportaciones para su formación profesional. Sin embargo, el balance sobre el proceso de formación es positivo.

Un problema central que se presentó durante la etapa de seguimiento del diplomado 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 3ª y 4ª sesión para tratar de indagar, y reflexionar con los estudiantes, 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, encontrando bastantes semejanzas con lo que habían planteado sobre las causas que habían dificultado su desempeño como estudiantes (ver anexo 4.9). Aquí nos centraremos en aspectos significativos no abordados anteriormente.

En cuanto a los factores personales plantearon el interés o la falta de éste en los estudiantes respecto a su formación y a los temas particulares que se abordarían; su interés por mejorar su práctica y el compromiso hacia su trabajo, así como pena por no haber hecho la “tarea”, entre otros. Surgió un punto, que planteó una docente, sobre 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 etapa sí aprendían cosas nuevas; el fondo de la discusión era que unos consideraban que aprendían mucho de las aportaciones de todos los estudiantes y otros que principalmente de textos teóricos. 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 de conducir el proceso la UPN; 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 la hora que llegaban) otros pensaban que debíamos 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.

De lo anterior se desprende por una parte, 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 por otra, el desafío que implica 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, manifestaron que pueden asistir porque el Instituto les autoriza faltar a su trabajo el día del diplomado; sin embargo, tener una buena relación con el Coordinador de Zona jugaba un papel importante, principalmente durante la etapa de seguimiento que únicamente se asistía una vez al mes; con él varios tuvieron que negociar que las reuniones de Balance Operativo, la entrega de documentación, las capacitaciones, las campañas de certificación, entre otras actividades, no coincidieran con el día del SIPREA. También en el INEA se carga el trabajo los últimos meses del año ya que tienen que cubrir sus metas; los coordinadores, en ocasiones, los presionaban diciendo que si no cumplían las metas no podrían asistir al diplomado. Esto nos muestra que las políticas generales del INEA influyen directamente en el SIPREA. Considero que otro factor que jugó en el apoyo que daban los coordinadores a los TD para que asistieran en la etapa de seguimiento era la visión que los mismos coordinadores tenían sobre dónde y cómo se aprende.

Debido a las ausencias por causas tan diversas, se decidió pedir a los estudiantes que faltaban que realizaran las lecturas y actividades de esa sesión y entregaran por escrito la síntesis de las mismas, para poder acreditar la etapa de seguimiento; a varios estudiantes se les dio asesoría personal para orientarlos en este sentido. Así se flexibilizó la manera de participar y acreditar esta etapa, ya que originalmente, por el tipo de actividades contempladas, se pedía asistir al 80% de las sesiones. Esta medida tuvo buenos resultados porque la gran mayoría concluyeron el SIPREA.

También se les interrogó sobre las principales *dificultades personales e institucionales que habían tenido para la aplicación de su proyecto*. El siguiente cuadro muestra de manera sintética sus respuestas.

Cuadro 4.19. 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.

Entre las dificultades personales destacan la falta de tiempo disponible para dedicárselo a la aplicación del proyecto, dificultades personales y familiares, cuestiones de salud y que además está realizando otros estudios. Las dificultades relacionadas con la UPN se refieren al desarrollo del proyecto en general (37.5%), a la falta de tiempo para consultar bibliografía (25%), a dificultades para realizar las planeaciones didácticas de la capacitación (25%) y a los cambios constantes de lineamientos para la elaboración del proyecto (12.5%); estos porcentajes se desprenden al considerar las dificultades de la UPN como un todo (100%).

Las dificultades relacionadas con el INEA son a las que otorgan mayor peso, lo cual se debe a que constituye tanto el espacio donde se aplican los proyectos como su institución laboral. Estas se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 4.20. 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 impedían dedicarle más tiempo al proyecto	8	14.3	9	10.1	17	11.7
	TOTAL	56	100	89	100	145	99.9

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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.

Dentro del conjunto de dificultades destacan por su importancia la prioridad del INEA por el cumplimiento de las metas (13.1%), las cargas excesivas de trabajo en la coordinación de zona (11.7%); los cambios constantes por ser el periodo de transición (8.97%); el poco apoyo de las autoridades del INEA para aplicar el proyecto (7.59 %); el poco interés de la coordinación en los proyectos (6.9%); falta de materiales didácticos y papelería (5.52%) y otras actividades del INEA que les llevaban mucho tiempo en la misma proporción. En el anexo 4.8 se detallan las diversas dificultades que enfrentaron relacionadas con el INEA.

Al comparar las dificultades que enfrentaron los estudiantes de las dos Delegaciones para aplicar su proyecto socioeducativo encontramos que la diferencia es menor a 2 puntos en los tres grupos de dificultades lo cual se podría interpretar en el sentido de que las condiciones fueron semejantes para ambos grupos de estudiantes. Sin embargo, al analizar las cinco dificultades más importantes que se mencionaron en el párrafo anterior se encontró que cuatro de ellas son mencionadas en mayor proporción por los estudiantes de la Delegación A; la excepción son los cambios constantes por ser el periodo de transición, ya que la Delegación B introdujo primero la Nueva Estrategia Operativa (NEO).

Cuadro 4.21. 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

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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.

Por otra parte, al comparar el tipo de dificultades que enfrentaron el total de los estudiantes tanto para desempeñarse como estudiantes como para aplicar sus proyectos, se encontró que las dificultades personales tienen un mayor peso respecto a su desempeño como estudiantes y que las relacionadas con la institución 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 4.22. 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.

7.2.- Acciones que los y las estudiantes pensaban realizar para mejorar sus prácticas.

Entre las acciones que ellos y ellas pensaban realizar destacan diversos aspectos que pueden incluir en sus prácticas educativas relacionados con las características y la

orientación de las mismas, 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 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 EPJA (15.8%).

En otro aspecto, 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 y mantener una relación cercana con ellos(27.6% - 36%). Este aspecto se relaciona con las aportaciones al desarrollar su proyecto socioeducativo, sobre este punto 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 4.23. 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 el 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

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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

Si relacionamos estas acciones con los aprendizajes que dijeron haber obtenido mediante el estudio de los módulos y la aplicación del proyecto, se puede apreciar que están presentes, interrelacionados, diversos aspectos de los tres ejes del plan de estudios; este hecho constituye una constatación más de los logros del SIPREA. Cabe destacar que las acciones que piensan realizar así como los proyectos socioeducativos ponen el énfasis en aspectos académicos de los procesos educativos con adultos, que considero es una

faceta que el Instituto ha dejado de lado, al centrarse más en los últimos dos años, en políticas vinculadas con la operación de los servicios: 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); el Modelo de Educación para la Vida (MEV) aún no se había introducido en ninguna de las dos Delegaciones involucradas en este estudio.

Por otra parte, aún cuando los estudiantes mencionaron esas acciones porque consideraban –es mi interpretación- que les competían directamente y que tenían posibilidades de realizarlas, se requiere de ciertas condiciones institucionales para llevarlas a cabo, tales como contar con el apoyo, en general, de las autoridades así como tiempo para abocarse a las tareas académicas priorizándolas sobre las administrativas; estos aspectos se relacionan con las sugerencias que hacen a las autoridades del INEA. Por otra parte llama la atención, que en el cuestionario de ingreso, los estudiantes mencionan principalmente las dificultades operativas de su práctica y ahora el énfasis lo ponen en los aspectos académicos de su práctica, lo que significa que a partir de su proceso de formación visualizan y toman mayor consciencia de la importancia de los aspectos académicos involucrados en sus prácticas (ver apartado 3.3 del capítulo tercero).

7.3.- Sugerencias que hacen los estudiantes a las autoridades del INEA

Respecto a las sugerencias que hacen a las autoridades del INEA para mejorar la calidad de los servicios educativos que ofrecen, la mayoría de los y las 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 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 mayor apoyo a los equipos micro regionales y recursos materiales; que otorguen mayor reconocimiento a los asesores así como estímulos económicos al personal educativo del INEA; también sugieren formalidad en los compromisos que asumen, y en menor porcentaje, mejorar diversos aspectos operativos. Cabe señalar que el grueso de las sugerencias a las autoridades también se enfoca a aspectos académicos tanto de los programas como de las políticas de la institución, después a que les brinden el apoyo que requieren y finalmente a aspectos operativos (ver cuadro 4.24).

En particular, las sugerencias que tienen mayor presencia, por orden de importancia son: brindar apoyo constante a los equipos micro regionales (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 EPJA (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%). El siguiente cuadro muestra sintéticamente las propuestas de los estudiantes, las cuales se pueden profundizar en el Anexo 4.6.

Cuadro 4.24. Sugerencias 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

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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.

Los dos puntos anteriores muestran, que los estudiantes identifican los diferentes factores que influyen en su práctica, y de éstos, en cuáles ellos pueden influir así como los que les corresponden a otros actores; este tipo de análisis se realizó en diferentes momentos del diplomado para que ellos se ubicaran, ya que cargaban con demasiada responsabilidad y se sentían culpables de los resultados del Instituto en su conjunto. Lo anterior es otro resultado del proceso de formación.

A lo largo de este capítulo se puede apreciar que el *INEA permeó varios aspectos del proceso de formación de los estudiantes* tanto por el origen y las características de la propuesta de formación del SIPREA como porque su realización en la UPN Ajusco surge de la firma de un convenio entre la Universidad y cada una de las dos Delegaciones del INEA. Las políticas y dinámicas del Instituto influyeron en los alcances y en los límites del SIPREA, y por lo mismo en la posibilidad de que los TD brinden una EPJA relevante y significativa para los grupos de personas jóvenes y adultas, a partir de la formación recibida.

Por una parte 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. Por otra parte, la dinámica concreta de las coordinaciones y las relaciones que tenían los estudiantes con sus coordinadores de zona era un hecho importante para su desempeño en su rol de estudiante – trabajador ya que son los coordinadores sus jefes inmediatos, otorgándoles o negándoles permisos y apoyos relacionados con su proceso de formación, en el marco de los lineamientos de los Delegados. Algunos TD 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.

La relación con los Delegados era más esporádica y puntual; se realizaba principalmente a través de visitas que les hacían y la participación en eventos y cursos de capacitación.

En la posibilidad y el alcance de aplicar lo aprendido en el trabajo cotidiano que realizan los TD en el INEA, las políticas y la dinámica institucional jugó un papel importante, en diferentes niveles. La prioridad que otorga 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 ofrecen, tales como brindar capacitación a sus asesores, elaborar material específico, buscar soluciones a problemas de aprendizaje de los grupos, entre otros.

Por otra parte, la misma 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 por adquirir capacitación específica sobre la EPJA son factores que se relacionan con el vínculo que tienen los asesores con el INEA; son en su mayoría personal voluntario, que recibe cierta remuneración económica y que realiza esta actividad educativa en tiempos parciales. Contradictoriamente, llama la atención que los estudiantes no mencionan como problema, sólo algunos cuantos en el capítulo tercero, los bajos salarios de los asesores, y en muy baja proporción, forma parte de sus sugerencias a las autoridades.

8.- Visión de los Delegados del INEA sobre el SIPREA y sus logros.

En los diferentes apartados de este capítulo, se ha hecho referencia a las principales críticas de los estudiantes respecto al proceso de formación y al equipo docente; también se han mencionado las acciones que el equipo docente llevó a cabo para mejorar el proceso de formación de la segunda generación con base en la evaluación que realizó de la primera generación y los comentarios de los estudiantes. Para completar el panorama se incorporan los comentarios de los dos Delegados y del Subdelegado B del cuál dependían todos los estudiantes de esa entidad; los comentarios que hicieron en las entrevistas que se les hicieron, se relacionan con la valoración que hacen del SIPREA así como con sugerencias para el desarrollo del mismo en futuras ocasiones, mediante los cuales se pueden apreciar 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 TD pero en éstos lo presentaron 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; también que habían adquirido mayor seguridad y se defendían mejor. Por otra parte, planteó que las metas no habían aumentado, aunque nunca entregó ninguna evidencia en que esto se mostrara; que el diplomado no había exigido a los estudiantes, y que éstos no

habían aprovechado la oportunidad de estudiar. Como contraparte, los estudiantes de esa Delegación sentían, en mayor porcentaje, dificultades para desempeñarse como estudiantes vinculadas con el INEA las cuales fueron mencionadas en el apartado anterior; además, curiosamente, once de las trece bajas del diplomado correspondieron a esa delegación.

Por su parte las autoridades de la Delegación B percibían 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 docentes. 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, seguros y humanos. Todo ello había favorecido el aumento de sus metas, que –para ellos- era el objetivo principal del INEA. Todas estas opiniones muestran una mayor valoración hacia el trabajo de los estudiantes de esta delegación por parte de sus autoridades, lo cual se relaciona el hecho de que una vez concluido el diplomado, el Delegado organizó una comida en su casa para festejarlos.

Cabe señalar que en diversas ocasiones, la coordinadora académica y los responsables de cada grupo 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; 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 su posibilidad de estudiar. Respecto a las perspectivas que visualizaba para continuar la formación de su personal, consideraba identificar las necesidades más urgentes y sobre éstas brindar capacitación puntual.

Por su parte, 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 de formación sobre la EPJA.

Las diferentes visiones de los Delegados del INEA sobre el SIPREA y la manera de continuar la formación de su personal, puede 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, desde el 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 de su estado y respecto a la EPJA había participado en programas de alfabetización en su entidad.

9.- Diferencias entre los hombres y mujeres respecto a su proceso de formación.

Las respuestas de los estudiantes a las preguntas de los cuestionarios de evaluación de los módulos y de la etapa de seguimiento se desagregaron por género a fin de analizar si existían diferencias significativas entre el grupo de los hombres y el de las mujeres sobre los diferentes aspectos que se abordan.

Se encontró que en estos dos cuestionarios la variación en los porcentajes de respuesta al interior del grupo de mujeres y del de los hombres fue mínima, salvo en dos aspectos; lo cual se puede deber, al igual que en el caso del análisis de sus rasgos que se trabajó en el tercer capítulo, a que las preguntas no fueron planteadas desde la perspectiva de género y por lo mismo no permiten conocer las diferencias; sin embargo, cuando resultaron diferencias cercanas a los diez puntos se muestran a lo largo del texto y se mantuvieron los datos desagregados por género en buena parte de los cuadros, a fin de servir de pista para otras investigaciones.

Las diferencias más amplias entre la población varonil y femenil conciernen a una mayor presencia de respuesta por parte de los hombres en preguntas cuya respuesta involucra en mayor medida el pensamiento abstracto como son el caso de la concepción de la EPJA y de los elementos que intervenían en la práctica educativa. También encontramos diferencias cercanas a los diez puntos, pero esta vez con mayor presencia en el grupo de las mujeres, en relación con dar más importancia al conocimiento de sus sujetos y tener relaciones cercanas con los mismos, las cuales expresan al hablar de las aportaciones de la aplicación de su proyecto socioeducativo y de las acciones que pretenden realizar para mejorar su trabajo educativo; de igual manera este aspecto aparece en el capítulo tercero al mencionar, en mayor porcentaje, como satisfacción laboral las relaciones interpersonales que van gestando con los diferentes actores de su práctica.

Respecto a los otros aspectos, en ocasiones aparecían diferencias notorias pero al abordar el mismo punto en otra pregunta las respuestas eran en el sentido contrario, por lo cual fueron eliminadas del análisis y del texto.

10. - Consideraciones

A lo largo del capítulo se mencionaron y analizaron 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 Práctica Educativa con Adultos (SIPREA), considerando las modificaciones y la orientación que le imprimió el equipo docente de la Academia de Educación de Adultos, 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 para otros programas de formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, sean 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 de calidad para las personas jóvenes y adultas (EPJA) que coadyuve al desarrollo de la población y de nuestro país. Además, se evidenciaron algunos aspectos académicos que requieren ser considerados por el INEA si se desea avanzar hacia una mayor calidad de los servicios que ofrece este Instituto.

En cuanto al marco de análisis, la profesionalización de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas 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. De ahí que para avanzar en dicho sentido, se requiera trabajar en diferentes líneas, siendo la formación una de ellas. Al respecto, la formación del SIPREA favoreció el fortalecimiento de ciertos rasgos profesionales en los estudiantes, constituyendo un primer paso de una formación profesional, que requiere seguir consolidándose.

10.1. - Aportaciones a la construcción de ciertos rasgos profesionales.

Los objetivos del SIPREA planteados por el INEA se cumplieron, en diferentes niveles, en más del 90% de los estudiantes; ellos y ellas 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 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 EPJA y para ubicar su papel y su responsabilidad, así como la de otros actores que intervienen.

También adquirieron una visión más amplia de la EPJA 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 orientó 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, el trabajo grupal, teniendo 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.

10.1.1. Formación sólida y sistemática sobre la EPJA.

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 para considerar que cuentan con una formación sólida y sistemática sobre la EPJA, 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 los cuales tuvieron aportaciones al proceso de los estudiantes; conforme se fue avanzando, los aprendizajes 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 micro región 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 revalorizar su práctica.

El *eje ámbitos y sujetos de la EPJA* 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 adquirieron una visión general aprendieron sobre otras áreas de trabajo que incluye la EPJA como la capacitación para el trabajo, desarrollo comunitario y participación ciudadana. Estos conocimientos les permitieron, 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 EPJA, 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 que participan en los círculos de estudio, los cuales constituyeron el tercer eje de formación. Mediante el SIPREA aprendieron aspectos diversos sobre enfoques educativos, sobre el aprendizaje de los adultos, sobre los procesos de alfabetización así como 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 y a trabajar en equipo. Además, 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 de formación 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, lo cual 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 tanto de los estudiantes como de los 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 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 sobre el proceso de formación y a los compañeros. En otro aspecto, se mantuvo en buena parte de ellos y ellas, el interés por seguir actualizándose.

10.1.2.- Construcción de su identidad.

Un segundo rasgo profesional que se fortaleció en los estudiantes mediante el SIPREA fue la identidad de educador y educadora 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 incluido en el plan de estudios original. Nos interesaba que los estudiantes

se reconocieran y asumieran como educadores de personas jóvenes y adultas. 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 EPJA 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 importante. Cabe señalar que 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 estos 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, asumiendo en mayor medida su proceso educativo. En este proceso de autovaloración, participación e integración, la adquisición de nuevos conocimientos sobre la EPJA 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 reflexionó 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, sus contextos y los conocimientos que iban adquiriendo en el SIPREA, y principalmente 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 y las educadoras 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 sí adquirieron mayores conocimientos teórico - metodológicos sobre la EPJA lo cual constituye una base de identidad, al ser un aspecto que comparten entre ellos y con otros educadores; además, les proporcionó mayor confianza en sí mismos. También pudieron percatarse de diversos aspectos que compartían en su práctica cotidiana 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 con los que trabajan.

Cabe señalar que fortalecer la identidad de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas se dificulta por la poca valoración que existe, hacia la EPJA 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 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.

10.1.3. - 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. Además de las aportaciones del SIPREA a la formación de los estudiantes, el impacto del SIPREA 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%, de ellos, cada uno tenía a su cargo la educación de 120 a 300 personas jóvenes y adultas constantes, vinculándose directamente con 20 a 30 asesores, dependiendo de 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 plasma 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* orientados a la capacitación y a la formación de asesores y otras figuras del INEA sobre diversos aspectos; al diseño de estrategias, técnicas y materiales didácticos; a la promoción y difusión de los servicios; a profundizar en el conocimiento de las causas de la reprobación y la deserción y a partir de éste plantearon algunas alternativas de acción. De ellos, la mayoría, excepto algunos orientados a promover y difundir los servicios del INEA, incluyeron en algún momento la capacitación o formación a sus asesores, considerando los aspectos que relevaban de su diagnóstico; esto muestra, por una parte, el vínculo estrecho que existe entre los resultados de la labor del técnico docente (TD) y la de los asesores, y por otra parte, que los TD se percatan de que los asesores requieren formación si se quiere avanzar en la EPJA. 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% dependiendo de las características de la microrregión que atendían; sobre los estudiantes de la Delegación A no se pudo obtener esta información.

Los *escritos de sus experiencias* integrados en las Memorias Recuperando Experiencias para Construir Nuevos Caminos, fueron distribuidos en instituciones que se abocan al campo y a la educación en general. Constituyen un material que tiene información sobre la realidad de los servicios del INEA y sobre acciones que se pueden realizar para impulsar la EPJA; esta información 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, y principalmente, para apoyar la toma de decisiones sobre el campo.

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 ellos y ellas 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. 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 un cierto análisis de los diferentes ámbitos de competencia de los diferentes 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 en ambos 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.

Lo mencionado hasta aquí pone de manifiesto la importancia de impulsar la formación de los y las educadoras 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/o fortalecer su identidad; todo ello desde un enfoque amplio que considera los diferentes factores que intervienen en la EPJA, 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, los cuales requieren en abundancia.

10.2. – Respuesta a sus expectativas de formación.

El proceso de formación del SIPREA fue relevante para los y las estudiantes ya que se cumplieron la mayoría de sus expectativas. La principal consistía en adquirir conocimientos sobre el campo de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas; otro grupo de expectativas se vinculaba con mejorar su práctica; también esperaban retroalimentarse con sus compañeros e intercambiar sus experiencias, y finalmente, superarse y obtener su diploma. Por otra parte, deseaban mejorar la vida de los adultos y de la sociedad.

En cuanto a los motivos por los que se interesaron en estudiar el diplomado aparece en primer término mejorar su práctica cotidiana; en segundo adquirir información y conocimientos teórico – metodológicos actualizados sobre la EPJA y en tercer lugar superarse personalmente. El análisis de sus motivos aunado al de sus expectativas evidencian la prioridad que tenía 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.

También la relevancia del proceso educativo se relaciona con la aplicación de algunos aprendizajes en su práctica laboral, lo cual fueron haciendo a partir del segundo mes del diplomado, 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 – pienso que a mediano plazo - coadyuvará a incrementar el reconocimiento social, tanto por parte de sus destinatarios como del Instituto; este aspecto habrá que investigarlo, posteriormente, a mayor profundidad.

10.3. - La influencia del contexto institucional del INEA en el proceso de formación y sus resultados.

Debido al doble rol de estudiante – trabajador de los participantes en el SIPREA, el contexto institucional, es decir, las políticas y dinámicas del Instituto influyeron en los alcances y en los límites del diplomado. Por una parte, el INEA brindó la oportunidad de estudiar a su personal, éste realizó la selección de los estudiantes y favoreció, en la mayoría de los casos, la permanencia de los estudiantes, aunque la dinámica concreta de las coordinaciones y las relaciones que tenían los estudiantes con sus coordinadores de zona era un hecho importante para su desempeño como estudiante - trabajador. De igual manera intervenía en algunas cuestiones operativas: el coordinador operativo hablaba para justificar faltas y solicitaba el reacomodo de algunas sesiones por actividades prioritarias del INEA.

Por otra parte, jugaron un papel significativo en la posibilidad y el alcance de aplicar lo aprendido en el trabajo cotidiano que realizaban en el INEA; en este 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 de los grupos, entre otros. También influyeron las dinámicas del INEA en su desempeño como estudiantes, en el cumplimiento con las diversas actividades académicas y en la asistencia a las sesiones ya que priorizaban sus actividades laborales por provenir de ahí sus ingresos, aunado al temor a perder su empleo que se agudizaba por la crisis económica del país.

Además, la manera en que opera el INEA, con personal “voluntario” que dedica a esta actividad sólo parte de su tiempo, recibiendo una limitada remuneración económica por la misma, dificultó la aplicación de los proyectos: la rotación de asesores, la poca disponibilidad de tiempo que tienen para asistir a cursos de capacitación así como la dificultad para encontrar horarios en que coincidieran varios de ellos para impartirlos, y su interés relativo por adquirir capacitación específica sobre la EPJA, son factores que se

vinculan con la relación “laboral” que guardan los asesores con el INEA. También influyeron en el proceso de formación y sus resultados, la manera en que los coordinadores de zona asumieron el proceso de formación de los TD; algunos tuvieron todo el apoyo, otros parcial y algunos pocos, ninguno.

Todos estos aspectos nos muestran el *entrecruzamiento del espacio laboral y el del espacio de formación*, que si bien siempre está presente en los procesos educativos orientados a los educadores de personas jóvenes y adultas 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 centro del proceso la transformación de su práctica. 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 por otra parte, que consideren los aspectos operativos que interfieren en la aplicación de los aprendizajes que van logrando los estudiantes a lo largo de su formación, todo ello a fin de que realmente impacten los procesos de formación de su personal 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.

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.

También tienen *necesidades relacionadas con los servicios* que ofrecen como son 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 que implica considerar las características, necesidades e intereses de los sujetos en los procesos educativos; la capacitación y formación de los asesores tanto inicial como permanente; el seguimiento de los procesos de los estudiantes y grupos, así como brindarles oportunamente la asesoría que requieren 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 se orientó a brindarles 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.

10.4. - Aspectos académicos que requiere atender el INEA.

Diversos aspectos que fueron analizados en este capítulo apuntan a identificar un conjunto de aspectos académicos fundamentales relacionados con los procesos educativos con adultos que requiere atender el INEA, tales como la formación de los asesores, un mayor conocimiento de los intereses y necesidades específicas de las personas jóvenes y adultas para adaptar los programas a sus necesidades y elaborar material acorde a éstas, así como la solución de los problemas de aprendizaje que se presentan en los círculos de estudio. Todos ellos forman parte de las funciones que corresponde realizar a los TD, y ellos mismos los proponen entre las acciones que plantean llevar a cabo 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 que al inicio del SIPREA los estudiantes plantearon como una necesidad de formación adquirir conocimientos sobre los aspectos psicopedagógicos de los procesos educativos vinculados tanto con la formación y la capacitación de asesores, como 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 se incluyó 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 TD y la de los asesores, y por otra, que los TD se percatan 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 adultos, 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 los adultos. Estos aspectos constituyen una faceta que el Instituto ha dejado de lado, al centrarse más en los últimos dos años, 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, y se desconoce si su implantación prioriza los aspectos académicos mencionados sobre los operativos.

La necesidad de fortalecer los aspectos académicos de los procesos educativos que impulsa el INEA, se vuelve a evidenciar en las sugerencias que hacen los estudiantes a las autoridades; el grueso de éstas también se enfocan a aspectos académicos tanto de los programas como de 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 y las 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 micro regionales 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 TD 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; ambos aspectos fueron mencionados entre las principales dificultades que encontraron los TD 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.

Otro aspecto que destaca la investigación es la necesidad de capacitar y formar a los y las asesoras y técnicos docentes haciendo un planteamiento integral de la problemática en el sentido en que lo aborda el Plan de Acción de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, el cual fue mencionado en la introducción de esta tesis y en el primer capítulo. Es decir, se requiere atender de manera conjunta los aspectos académicos y laborales implicados en la formación y capacitación de los agentes educativos.

En síntesis podemos decir que es fundamental mirar integralmente el campo y actuar en consecuencia para realmente avanzar en la EPJA; se necesita fortalecer la formación de los y las 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 si el Instituto no va impulsando cambios en los aspectos antes mencionados.

CAPÍTULO 5

APORTACIONES Y DESAFÍOS PARA SEGUIR AVANZANDO.

La sistematización de la experiencia que tuvo el equipo docente de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional al impartir el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA) al personal de campo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) respondió a una triple finalidad: visualizar la labor que realizaban los técnicos docentes (TD), los cuales constituían la gran mayoría de los estudiantes, mostrar las aportaciones de este proceso de formación para avanzar en la profesionalización de los mismos y para elevar la calidad de los procesos educativos con las personas jóvenes y adultas, así como aportar elementos para mejorar los procesos de formación de los educadores de este campo educativo.

La tesis se centró en el proceso de formación y sus resultados, considerando y entrelazando en el análisis diversos aspectos que influyen en la educación básica de personas jóvenes y adultas, en particular en el INEA, como son los perfiles de los y las educadoras; los lineamientos y programas del INEA y su concreción en el trabajo cotidiano de los técnicos docentes y, finalmente, el lugar que ocupa este campo educativo en el Sistema Educativo Nacional y las políticas orientadas hacia el mismo, principalmente las relacionadas con la formación y las condiciones laborales y de trabajo de los técnicos docentes. Todos estos aspectos se encuentran íntimamente relacionados.

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 (EPJA) 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 dichas reflexiones se desprende una serie de 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 involucrados, 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.

1. – 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 inmerso nuestro país a partir de la década de los ochenta, 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 equidad¹. Esta política contrasta con la orientación que se le ha dado a la misma 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 “...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 (Canto, 1995: 47), 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 y 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: 81-82). A la vez, este cambio de orientación favorecerá una mayor valoración de este campo educativo (Sergio Haddad²).

Haciendo un recorrido de la política educativa de las últimas dos décadas, que se inscribe dentro de las políticas sociales, encontramos que tanto el periodo 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 la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA); algunos de ellos se 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 y Varea, 1995).

A.- El primer postulado es el de *eleva la calidad de los procesos educativos*, para lo cual se puso el énfasis en dos elementos claves: el desarrollo de nuevas currículas y materiales educativos y la formación de los educadores. Con relación a la EPJA, desde los años setenta 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 echa a andar la Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) y posteriormente la Secundaria Abierta (SECAB), desarrollándose posteriormente el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MEPEPA), en 1984, que poco a poco fue supliendo al PRIAD. Si bien estos programas fueron diseñados para responder a las necesidades de la población adulta

¹ 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 macroeconómicos con el crecimiento de las desigualdades, situación que pone en riesgo los procesos de democratización política y apertura económica que se han emprendido (UNESCO – CEAAL – CREFAL – CINTERFOR/OIT: 4).

² Participación en la Mesa de Educación de Adultos del VIII Simposium de Educación Cátedra Paulo Freire, 25 de febrero del 2000, Guadalajara Jal. , México.

poco consideran la gran diversidad de rostros que presenta. El Modelo de Educación para la Vida, que empieza a introducirse en varias entidades del país a partir del año 2000, 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 adecua a las características y posibilidades reales de los destinatarios (Muñoz Izquierdo, 1994: 52) (Valenzuela et al, 1999: 2-4) para que éstos 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 coinciden con la importancia que se ha otorgado a la *formación de educadores* para este campo, siendo que ambos aspectos son claves para el logro de las finalidades educativas. Si bien se identifica el problema de la falta de formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, así como 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; Deltoro, 1995: 86; Ruiz, 1995: 94 y Varea et al, 1995: 62-63), este sector de educadores queda al margen de los programas impulsados para el resto de los educadores del país, en los periodos 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 contra parte, vinculándose con diversas instituciones superiores de todo el país, impulsó el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), programa integral y a mayor profundidad, que tuvo 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 evidencia 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 los rasgos de éstos distan mucho de corresponder a los de una profesión, por lo que se tiene que *seguir avanzando hacia la profesionalización de este grupo de educadores*; también evidenció 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.

De igual manera se evidenciaron *diversas tensiones*. Por una parte, son sujetos prestados de otros campos y por lo mismo carecen, en buena medida, de formación específica sobre la EPJA y de experiencia docente previa, frente a la importante tarea académica – 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, fragilidad 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 corra el riesgo de que no funcione el nuevo modelo.

La falta de prioridad a la formación de los y las educadoras 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 consideran 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.

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 la EPJA, 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 una 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 se traduzca en líneas específicas de acción, articuladas en un programa con 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 de estrategia que se han planteado para avanzar en la EPJA en nuestro país (Schmelkes y Kalman, 1994: 89 -91); cabe señalar que ésta es fundamental si se quiere impulsar una educación de las personas jóvenes y adultas que promueva aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, que constituyen los cuatro pilares de la educación (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 reiterada por los mismos educadores, en diversos foros nacionales, realizados en la década de los noventa.

B.- En otro aspecto, desde el Gobierno del Presidente de la Madrid, la *descentralización educativa* 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 adultos³ que ofrecía la Secretaría de Educación Pública pasan a depender de los Gobiernos Estatales, y el proceso de Federalización del INEA iniciado a finales de 1997, ya para el año 2000 se había llevado a cabo en 29 entidades del país (Herrera, 12 octubre del 2000). Con la formación de los institutos estatales de educación de adultos se acercan los procesos de toma de decisión a los lugares donde éstos 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 y SEP 1999: 273-274).

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 diferentes capítulos confluyó a identificar una serie de avances en la labor que realizó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, durante la gestión del Ingeniero Carranza, a partir de 1996, tales como el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA) y la Nueva Estrategia de Operación (NEO) que incluye la creación de los Puntos de Encuentro y el Pago por Productividad; pero también, 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 éstas 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 el 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. Coincidentemente, 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... - y agrega más adelante - ... esta medida puede poner en peligro ... todo el esfuerzo reciente” (Observatorio Ciudadano, 24 de marzo del 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*, permeando toda la vida institucional, con 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 EPJA, 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* cuyos 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

³ Centros de Educación Extraescolar, antes Centros de Educación Básica, Misiones Culturales y servicios diversos vinculados con educación para el trabajo.

Varea et al, 1995), siendo estas unidades de medida parte de las propuestas tradicionales de la evaluación (Varea et al, 1995: 60). Esta prioridad se ha traducido de manera diferenciada, en diversos periodos, 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). Está investigación complementa los planteamientos anteriores, al poner de manifiesto que un conjunto de tareas vinculadas con el apoyo a los procesos educativos y su seguimiento, así como la formación de los educadores son desatendidas.

Si el INEA sigue poniendo mayor énfasis en certificar desde una visión eficientista y cuantitativa, con detrimento en 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, y 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. Esto último 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 este Instituto, 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 racionalidad⁴ 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 éstos 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 - 233). Al independizarse estos tres aspectos de la racionalidad de la acción, se pierde el sentido último de éstas, y esto se manifiesta en el caso del INEA, en que el objetivo último del Instituto y de la EPJA, que es logro de aprendizajes significativos, pasa a un segundo plano.

⁴ 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 (Habermas 21-24). 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: 233).

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)⁵.

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).

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 claves 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: 77-78 y 84).

Volviendo a la situación del INEA, con base 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 EPJA; una de las estrategias para ir lográndolo, es impulsar la racionalidad comunicativa mediante la formación de sus educadores desde una perspectiva integral, cuyos componentes se desarrollan más adelante, que difiere de la capacitación.

Estas reflexiones constituyen un primer acercamiento que requiere ser trabajado a mayor profundidad.

C.- Finalmente se encontró un vacío en cuanto a programas orientados a lograr la *equidad* que constituye un criterio más de la calidad educativa, limitándose a emprender algunos programas destinados a la población indígena y migrante a fin de ampliar la cobertura. Al respecto cabe preguntarnos, ¿ porqué sí el Gobierno Mexicano, a través de la Secretaria 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)

⁵ 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).

concernientes a este campo educativo, le destina escasos recursos de todo tipo, siendo que únicamente para la educación básica de adultos existe una demanda de un poco más de 36 millones, la mayoría de los cuales cuentan con menores recursos económicos y posibilidades sociales?.

D.- Para entender el desarrollo y el estado actual del campo se tiene que remitir el análisis al lugar que ocupa la EPJA 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 EPJA 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, el cual tenemos que ir rompiendo.

José Rivero, aludiendo a los motivos de fondo que influyen en que la EPJA 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", y además de cuestionar dicho planteamiento, agrega, que habría que considerar el aumento de la población joven en la demanda de educación de adultos (Rivero, 2000: 144 -145).

Otras explicaciones que complementan la poca prioridad del campo se refieren a la falta de demandas y propuestas claras sobre la EPJA por parte de los diferentes sujetos sociales involucrados, así como de mayor organización de los sujetos colectivos (Schmelkes, 1995: 78 -79); en ese mismo sentido, podemos añadir la falta de organización e identidad entre los educadores de personas jóvenes y adultas, que como se mencionó, es consecuencia, en buena medida, de las condiciones que imperan en el campo, y finalmente, la existencia de un reducido número de académicos avocados a la EPJA y el poco apoyo destinado a la generación de investigación, lo que ocasiona que exista poca crítica y propuestas fundamentadas y articuladas sobre el campo.

Reconociendo la situación existente, muchas voces de especialistas sobre el campo y autoridades educativas plantean el potencial que significa impulsar la EPJA vinculándola con las políticas económicas y sociales así como con las orientadas a la democratización del país, rebasando la visión compensatoria de la EPJA, 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 - 47) 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 EPJA tiene un papel importante a jugar (Schmelkes, 1995: 79).

2. – En la encrucijada: propuestas para avanzar.

De los resultados de la investigación y de su reflexión a la luz de los planteamientos de diversos especialistas se desprenden un conjunto de recomendaciones para avanzar en la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA), en particular en la educación básica de adultos; muchas de éstas se concretizan para el INEA que es la institución en que se centró 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; por una parte, desde el sexenio pasado se le ha otorgado mayor importancia lo que se manifiesta en que el Programa de Desarrollo Educativo 1995 –2000 le dedica un capítulo completo a diferencia de programas anteriores en los cuales poco se mencionaba, y consecuentemente, se impulsaron programas muy significativos como el Modelo de Educación para la Vida (MEV) y otros orientados a mejorar la gestión del INEA; también, a partir de los trabajos relacionados con el seguimiento de CONFINTEA V en nuestro país, se ha fortalecido el trabajo entre instituciones públicas, organismos civiles y universidades; además, el gobierno actual vuelve a reiterar la importancia de este campo educativo al incluir la Educación Permanente como uno de los rubros prioritarios para el Programa Sectorial de Educación 2001 –2006. Sin embargo, se requiere consolidar lo avanzado y resolver problemas aún vigentes, para fortalecer el campo.

2.1. - Necesidad de rebasar la visión compensatoria de la EPJA.

Por una parte, es necesario seguir trabajando para rebasar la visión compensatoria de la EPJA, tanto en los planteamientos de las propuestas como 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 plasma 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, perdiendo 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 EPJA – 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. Cabe señalar que la creación de un organismo de este tipo constituye una demanda planteada por las personas involucradas en este campo educativo, desde mediados de la década de los noventa.

De igual manera es impostergable impulsar políticas y programas que atiendan integralmente la situación de los y las educadoras 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.

2.1.1. - Propuestas para avanzar en la profesionalización de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas.

- 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 la EPJA sin tomar en cuenta toda la complejidad de los procesos educativos con personas adultas y sin reconocer los limitados resultados obtenidos, tanto cuantitativa como 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 y las 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 éstos y la de los otros educadores del país. En estos 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.

El documento de Educación Permanente que se difundió previo al inicio de este sexenio, enfatizaba la certificación de los educadores (Rangel y otros 2000: 71); por lo que de haber sido avalado para el gobierno actual, habría que balancear ese interés con el impulso a la formación y la búsqueda de estrategias para mejorar sus condiciones laborales y de trabajo. Lamentablemente poco quedó de ese documento en el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006; los y las educadoras de personas jóvenes y adultas no se mencionan ni en las estrategias ni en los proyectos (Poder Ejecutivo Federal, 2000: 230-235).

Cabe señalar que su situación laboral 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 de la EPJA.

- *Mejorar los salarios y prestaciones del personal* que se aboca a la EPJA, 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, psicología, sociología, comunicación, agronomía y trabajo social, entre otras.
- Incluir en las políticas de las instituciones que se abocan a la EPJA 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 visualizarlo, aumentar su valoración, y a futuro, poder contar con personal que ya tenga conocimientos sobre el mismo.
- *Emprender programas de formación inicial* en 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.
- *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; éstas se abordan más adelante.
- *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.

2.2. - 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, por lo que para superarlas se requiere actuar paralelamente en varias direcciones.

Esta situación convoca a los diferentes actores involucrados, 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, 31/08/81: 11) y en el Modelo de Educación para la Vida.

Si bien la investigación muestra cómo los grupos y los sujetos pueden abrir espacios significativos para avanzar en la EPJA 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 que se requiere que estas iniciativas sean incorporadas como parte sustantiva de su actuar, para garantizar su continuidad y las aportaciones que conllevan para el logro de sus objetivos.

2.2.1. - Recomendaciones al INEA para fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje.

En este marco, se hacen las siguientes recomendaciones puntuales al INEA para 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 la experiencia acumulada por los mismos 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), tanto en sus planteamientos como en su concreción.
- *Escuchar y atender los planteamientos de los técnicos docentes* relativos a las diversas problemáticas que enfrentan en su práctica cotidiana, los cuales se mencionan en el apartado 3.3 del capítulo tercero, así como las sugerencias que proponen para mejorar la calidad de los servicios que ofrece el INEA que se presentan en el apartado siete del cuarto capítulo; su visión es muy importante ya que ellos y ellas están en contacto directo con el acontecer de los círculos de estudio.

3. - *El SIPREA: aportaciones y rupturas respecto a otras propuestas de capacitación impulsadas por el INEA.*

El Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA) constituyó un *primer paso para avanzar en la profesionalización de los educadores del INEA* el cual requiere seguir consolidándose. Destaca la investigación las aportaciones de este programa de formación al proporcionarles mayores conocimientos teórico – metodológicos sobre el campo de la EPJA y al brindarles elementos que fortalecieron su identidad y favorecen su organización. 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 programas de capacitación que ha ofrecido el INEA a sus educadores en campo; dichas rupturas, que se mencionan a continuación, favorecen ir rompiendo 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.

Es en este mismo sentido, que la experiencia del SIPREA arrojó luces, es decir, aspectos significativos a considerar en otros procesos de formación continua de educadores de personas jóvenes y adultas en servicio, que pueden constituirse en diplomados, aunque también pueden apoyar el desarrollo de cursos breves, articulados entre sí en el marco de una propuesta más amplia. Si bien muchos de estos aspectos son de carácter general y requieren ser adaptados a cada situación particular de formación, otros se especifican

para la formación de los técnicos docentes y asesores del INEA que fueron los sujetos principales de esta investigación; también se hacen algunas recomendaciones puntuales a dicho Instituto.

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.

Por otra parte, 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 CONFINTEA 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) y de las Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001 – 2006 referentes a la educación permanente (2000), 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 Masagáo y otros (2000), Graciela Messina (1999 b), Ma. de Lourdes Valenzuela y otros (1999) y Marsha Chevalier (2000).

La presentación de las rupturas que significó el SIPREA respecto a otras propuestas de capacitación del INEA, 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, de la formación de educadores para este campo educativo, ya que también son sujetos adultos; 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; por otra parte, cada uno de estos criterios involucra contenidos de formación, formas de trabajo, habilidades y actitudes. Otras rupturas más se refieren a las características del espacio de formación y a los aspectos involucrados en la gestión del diplomado.

Finalmente, la mayoría de los documentos y de los y las autoras arriba mencionados, aluden en lo general, a la relevancia, a la vinculación teoría-práctica, a la sistematización de experiencias, a la integralidad y a la flexibilidad; algunos más, destacan algún aspecto en particular, y es en estos casos que se mencionan en el texto.

3.1. - Rasgos del SIPREA vinculados con 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; ésta favorece la motivación e interés de los estudiantes por sus estudios, y a la vez, que éstos los apoyen en su labor cotidiana, que les sean útiles. Por lo mismo, la relevancia implica impulsar propuestas diversificadas.

Una primera ruptura consistió en que el SIPREA tuvo una duración de 221 horas, frente a los cursos que les había ofrecido el INEA, que eran de 10 horas en promedio, hecho que permitió brindarles una formación a mayor profundidad, y por lo mismo, responder más a sus necesidades e intereses.

A.- El SIPREA fue diseñado por un equipo del INEA a partir de los resultados de un diagnóstico participativo que incluyó el análisis de los perfiles de los técnicos docentes, las actividades que realizaban y los conocimientos que implicaban éstas, los cuales una vez integrados en el mapa curricular fueron puestos a consideración de expertos sobre el tema y de los responsables del programa de formación, quienes lo enriquecieron.

Además, previamente a su impartición en la Unidad Ajusco de la UPN, se aplicó un cuestionario de ingreso a los futuros estudiantes a fin de conocer los perfiles particulares de cada uno de los grupos, sus expectativas hacia el diplomado, sus necesidades de formación y los problemas que enfrentaban cotidianamente. Estos perfiles fueron socializados en el equipo docente y con los estudiantes, al inicio del SIPREA.

La realización de *diagnósticos sobre las características y necesidades específicas de formación del personal*, es fundamental para ofrecer propuestas relevantes y diversificadas. Por el carácter dinámico de la formación, a lo largo del proceso surgen nuevas necesidades, las cuales requieren ser identificadas, para ser atendidas en la medida de lo posible. En el SIPREA, se indagaba sobre este punto en las Sesiones de Evaluación e Integración; además, al concluir la etapa de estudio de los módulos, se les preguntó sobre los aspectos que requerían profundizar en relación con el desarrollo de sus proyectos socioeducativos, y fue a partir de éstas, que se plantearon tres talleres que se llevaron a cabo en la etapa de seguimiento.

La realización de diagnósticos se vincula además con otro planteamiento de la EPJA que consiste en la recuperación y valoración de los conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes de los destinatarios para vincularlos con las aportaciones del proceso y potencializarlos; este principio metodológico se utilizó a lo largo del SIPREA.

También, al finalizar la primera generación del SIPREA, con base a la evaluación realizada por los estudiantes y por el equipo docente, se hicieron modificaciones al programa de formación a fin de responder en mayor medida a las necesidades de formación de los técnicos docentes.

B.- 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 parte, se logra impactar el campo.

En este sentido *la sistematización de experiencias*, que incluye una gama de propuestas metodológicas con diferentes niveles de complejidad, resulta de gran utilidad para recuperar la práctica, reflexionarla, enriquecerla y compartirla, a fin de avanzar en la construcción del campo. Durante el diplomado, como su nombre lo dice, la recuperación de su experiencia para transformarla ocupó un lugar central a lo largo del proceso, especialmente mediante las unidades que integraban el eje de sistematización (ver anexo 2.1.3).

Fue muy acertado que los estudiantes concluyeran el SIPREA con un *proyecto socioeducativo* que ellos y ellas decidieron, a partir de los resultados del diagnóstico de su práctica, el cual diseñaron, aplicaron y dieron seguimiento, integrando varios conocimientos y habilidades obtenidas a lo largo del diplomado. Sin embargo, aportar los conocimientos y las herramientas tanto para realizar el diagnóstico como para diseñar el proyecto o propuesta de intervención fue y sigue siendo un desafío, debido a que en la mayoría de los casos los estudiantes no cuentan con antecedentes de formación que les apoyen en la elaboración de estos productos, 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 tienen que fortalecer en todo proceso de formación. En este mismo sentido, 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.

Toda esta situación nos mostró que se tiene que preparar a los estudiantes para lo que se les exige, y por otra parte, que la adquisición de las habilidades y conocimientos necesarios para la realización de diagnósticos y proyectos de intervención es un proceso paulatino, que si bien los egresados obtuvieron avances durante el SIPREA, requieren seguir fortaleciéndose mediante eventos de formación continuos, ya que constituyen herramientas muy significativas para mejorar la labor de cualquier educador de personas jóvenes y adultas.

Una limitante relacionada con el impacto de los aprendizajes de los estudiantes en su práctica cotidiana, se constató entre otras cosas, en los alcances logrados en la aplicación de sus proyectos socioeducativos; la mayoría de éstos se orientaban a favorecer realmente aprendizajes tanto en los asesores como en las personas adultas, y por la presión del cumplimiento de las metas, muchas veces no podían dedicarle el tiempo que se requería. Esto nos muestra que *los estudiantes cambian, pero si no se modifican en paralelo las condiciones operativas del Instituto, parte de los resultados de la formación no impactan el trabajo que realizan*, de ahí la necesidad de que exista coherencia entre los aspectos académicos y de gestión del INEA, aspecto que se mencionó anteriormente.

Otra más consistió en encontrar espacios en que coincidieran los técnicos docentes y varios asesores para brindarles capacitación y apoyo en sus actividades académicas, lo que muestra la interrelación que guardan las condiciones de trabajo y las posibilidades de brindar formación a los educadores de este campo educativo; de ahí la necesidad de atender integralmente ambos aspectos conforme a las recomendaciones del Plan de Acción de CONFINTEA V; aspecto que ya fue mencionado.

La importancia de 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 mecanismos que van desde la búsqueda de ejemplos que relacionen los temas que se van abordando con la 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. Ambos aspectos tendrían que fortalecerse en una nueva impartición del SIPREA.

C.- Un planteamiento más vinculado 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 muy importante.

En el SIPREA se realizaron *asesorías* en pequeños grupos de estudiantes que realizaban proyectos socioeducativos semejantes, dentro de los tiempos acordados para el Diplomado; también se llevaron a cabo asesorías individuales para responder a inquietudes particulares, principalmente de índole académico, aunque también personal. El proceso estaba centrado en el grupo de estudiantes como conjunto y las necesidades particulares se canalizaban mediante asesorías; la realización de éstas fuera de los tiempos del diplomado se dificultaba por sus cargas laborales en el INEA, debido a su doble rol de trabajadores- estudiantes.

La experiencia nos mostró 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 llevarlo a cabo.

En la formación de educadores, éstas cobran significado por el hecho de que se trabaja con grupos heterogéneos en cuanto antecedentes académicos, diversidad de los contextos de su práctica y de los sujetos con los que trabajaban, situación que a la vez se repite en el trabajo cotidiano que ellos realizan con sus grupos; además, 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, que esta actividad sea reconocida dentro de sus planes de trabajo y de su carga laboral.

Sin embargo, centrar los procesos de formación en los estudiantes, 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, implica un trabajo a profundidad sobre este enfoque y la formación previa de los educadores sobre el mismo, lo cual constituye un reto pendiente, de 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 involucra más 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; este punto se amplía más adelante.

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.

3.2. - Rasgos del SIPREA relacionados con 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.

A.- El SIPREA incluyó una cierta flexibilidad. En el Documento Rector se establecían claramente los lineamientos académicos y operativos, pero a la vez, se daba margen para que los equipos de trabajo que los impartirían en las instituciones superiores pudieran adaptarla a sus realidades locales e institucionales así como enriquecerla con sus conocimientos y experiencias, sin perder los aspectos esenciales de la propuesta; por lo mismo, el equipo docente de la UPN pudo realizar modificaciones que fueron muy importantes para el proceso de formación, las cuales fueron mencionadas en el segundo capítulo.

B.- La selección de los estudiantes fue realizada por el INEA; los requisitos eran flexibles en cuanto escolaridad previa, siendo fundamental la práctica. Se impartió en modalidad semiescolarizada, asistían un día completo a la semana; en el camino tuvimos que ser flexibles dando la posibilidad de incorporarse a la sesión en cualquier momento, también respecto al momento de entrega de algunos productos parciales, y en la etapa de seguimiento, en cuanto a las asistencias. Esta flexibilidad la fuimos concediendo por las cargas laborales de los estudiantes, las cuales priorizaban por la necesidad de mantener su empleo. Lo que siempre se mantuvo fue la elaboración de los productos, y para la etapa de seguimiento, se definieron algunos más que correspondían a lo que se había trabajado en la sesión que habían estado ausentes.

Formar a educadores en servicio es un gran desafío por su doble rol de estudiante-trabajador. 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.

C.- Otros rasgos de flexibilidad del SIPREA, fueron que los estudiantes elegían el problema a abordar en su proyecto socioeducativo de acuerdo a los resultados de su diagnóstico, a las condiciones de su microrregión y a sus intereses y posibilidades personales. También definían el tema y la orientación de sus productos parciales. Sin embargo, por tratarse de un programa general para todos, gran parte de las necesidades e inquietudes particulares se canalizaron mediante las asesorías, como se mencionó.

Diseñar curriculum abiertos que incluyan una amplia posibilidad de ofertas así como la metodología correspondiente y un proceso para fortalecer en los estudiantes las herramientas intelectuales que conlleva el autoestudio, a fin de propiciar que los estudiantes integren sus propios programas de formación de acuerdo a sus necesidades e intereses, es otro gran reto que tenemos las instituciones formadoras.

Además, en la UPN tenemos el reto de definir estrategias para acercarnos a los centros de trabajo u otros espacios donde puedan confluír los educadores de este campo educativo, en los cuales se puedan formar; ésta ha sido una demanda de los educadores de la EPJA.

3.3. - Rasgos del SIPREA relacionados con la integralidad.

La orientación del SIPREA hacia la integralidad del proceso de formación es la ruptura más importante de esta propuesta de formación respecto a la capacitación que ha ofrecido el INEA; a la vez, formar a los educadores del INEA con esta orientación favorece ir rompiendo la racionalidad instrumental que prevalece en los servicios educativos que ofrece actualmente este Instituto. La integralidad apela tanto al desarrollo cognitivo, social y afectivo de los sujetos, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes, como a la diversidad de ámbitos -familiar, laboral y comunitario- en los que interviene cotidianamente.

En el SIPREA se priorizó el trabajo en torno a los conocimientos, herramientas y actitudes vinculadas con su ámbito laboral, considerando colateralmente otros aspectos relacionados directamente con su ámbito familiar y comunitario.

A.- Mediante el diplomado los técnicos docentes adquirieron mayores conocimientos y herramientas que les permitieron aproximarse al contexto en que se desenvuelven; tener una visión más amplia de este campo educativo; considerar más las características de sus destinatarios tanto de los asesores como de las personas jóvenes y adultas; planear y organizar mejor sus actividades; realizar la capacitación y la formación de asesores así como la educación de las personas jóvenes y adultas; diseñar material didáctico; difundir con mayor alcance sus acciones y hacer el seguimiento de su práctica. Todas estas adquisiciones coadyuvan a elevar la calidad de los servicios educativos que ofrecen.

En el logro de estos aprendizajes influyó que la UPN organizó el proceso de formación alrededor de tres ejes: el de sistematización, el de sujetos y ámbitos y el psicopedagógico, cada uno de los cuales tuvieron aportaciones al proceso de los estudiantes; conforme se fue avanzando, los aprendizajes 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.

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 educativa en que se desenvuelven y las funciones que realizan, que para el caso del SIPREA se centraron en la educación básica de adultos y en sus funciones de formador de asesores así como algunas de gestión; 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 respecto a la labor social que desarrollan (Campero y Hernández, 2000: 49). Esta recomendación atañe tanto a programas de duración intermedia como a cursos breves. Cabe señalar que el plan de estudios de la segunda generación del SIPREA corresponde en buena medida a este planteamiento (anexo 2.1.3).

B.- En cuanto a las *habilidades*, los estudiantes mejoraron su expresión oral y escrita, así como su capacidad de análisis. También aumentó su capacidad propositiva. El desarrollo de habilidades no constituía un objetivo explícito del SIPREA, y por límites de tiempo, no se trabajó a profundidad.

Sin embargo, para otras ocasiones, en los programas de formación se tiene que incluir, de manera intencionada, la adquisición y fortalecimiento de habilidades básicas y superiores, ya que constituye una necesidad tanto en las personas adultas que ya han pasado por procesos de educación formal, como en aquellas que requieren de una educación básica. En el caso de los y las educadoras de adultos su importancia radica en que por una parte constituyen herramientas claves del trabajo educativo, y por otra, 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.

En particular, para las y los educadores del INEA es fundamental trabajar la adquisición y fortalecimiento de habilidades, ya que éstas constituyen uno de los principales objetivos del Modelo de Educación para la Vida (MEV), y además, se requiere de las mismas para transitar en esta propuesta educativa, ya que la metodología tiene una buena dosis de autoestudio.

De igual manera es importante considerar en los procesos de formación el desarrollo de 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, 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).

C.- Respecto a las *actitudes*, los estudiantes aumentaron su responsabilidad hacia el trabajo, su valoración y compromiso con sus grupos de asesores y personas adultas, su participación en el proceso de formación e independencia hacia el mismo.

Sin embargo, faltó un trabajo previo, por parte del equipo docente de la UPN, para clarificarse y compartir los valores que se querían impulsar mediante el SIPREA, el origen de los mismos dentro de la propuesta, y las formas mediante las cuales se pensaban favorecer, ya que los valores constituyen el trasfondo de las actitudes que se desean propiciar. El trabajo en este sentido habría ayudado a favorecer en mayor medida las actitudes deseadas al contar con un *referente valoral explícito* (Schmelkes 1999).

D.- La UPN incluyó como parte de los objetivos del SIPREA *fortalecer la identidad de educadores de personas jóvenes y adultas en los estudiantes y favorecer su organización*; que constituyen dos grandes retos del campo; para ello propició principalmente, mediante la *reflexión, el intercambio de experiencias y el trabajo en grupo*, su integración, su reconocimiento como educadores de personas jóvenes y adultas junto con otros y otras, la valoración de su trabajo y de sí mismos, el aumento de su seguridad personal y autoestima. Trabajar la construcción de la identidad de los educadores de personas jóvenes y adultas es un planteamiento que ha desarrollado también Cayetano De Lella (1996).

Al logro de este objetivo coadyuvó el trabajo de campo, a través de visitas a otras experiencias educativas, el cual permitió a los estudiantes, conocerlas y aportar su experiencia a otros educadores. Ello favoreció su enriquecimiento mutuo, el fortalecimiento de su identidad y la ampliación de su visión del campo de la EPJA. Por otra parte, la posición marginal que ocupa este campo educativo dentro del Sistema Educativo Nacional dificulta la construcción de su identidad de educadores de personas jóvenes y adultas, de ahí la importancia de trabajar en el sentido mencionado en el párrafo anterior.

También el equipo docente de la UPN incluyó en algunas sesiones, especialmente en la segunda generación, la reflexión sobre el proceso del grupo de aprendizaje, tanto en lo referente a lo que les pasaba como estudiantes como lo que les sucedía en sus grupos de trabajo, todo ello a la luz de diversas teorías sobre proceso grupal. Durante la impartición del diplomado nos percatamos de la importancia de establecer a lo largo de cualquier proceso de formación, espacios frecuentes y definidos para trabajar este eje, el cual forma parte de los programas regulares que imparte la Academia.

Trabajar en este sentido, favoreció también el tránsito entre procesos educativos vividos de manera tradicional hacia otros en los cuales la formación se asuma como proyecto personal; esta línea de trabajo 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).

3.4. - *Clima de los espacios de formación de educadores.*

Para complementar esta reflexión sobre algunas características deseables 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 se logró relativamente en los tres grupos que cursaron el SIPREA, debido en parte, a que todos los estudiantes pertenecían a la misma institución laboral. En dos de los grupos algunos estudiantes ocupaban un puesto más alto, incluyendo el de ser jefe de otros; por esta situación, en la segunda generación se pidió que únicamente participaran técnicos docentes, lo cual favoreció la construcción de un espacio más a salvo. Por otra parte, a lo largo del proceso se recuperaron y valoraron los conocimientos y experiencias de los estudiantes.

Por su parte, Marsha Chevalier señala la importancia de *construir relaciones de confianza entre los educadores y los estudiantes en la EPJA* 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: 32-34). Buscar alternativas a este dilema es todo un reto para la formación de educadores de personas jóvenes y adultas. Durante el diplomado, poco a poco, se fue creando un ambiente de confianza, a salvo; respecto a la responsabilidad hacia sus estudios, algunos estudiantes adoptaron “actitudes escolares” de cuando eran niños y adolescentes, las cuales se reflexionaron con ellos, con el fin de que asumieran 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.

3.5. - *Rasgos del SIPREA vinculados con la gestión del proceso de formación.*

La colaboración entre las instituciones que ofrecen los servicios de EPJA 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, tanto en México como en América Latina (Madrigal 2000:14-15). 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, muchos de estos educadores no han accedido a estudios superiores.

A.- El SIPREA forma parte de estas iniciativas de articulación interinstitucional; fue diseñado por un equipo del INEA e impartido en diversas instituciones de educación superior del país, favoreciendo una mayor visualización del campo de la EPJA en las mismas y la suma de esfuerzos para atender esta necesidad.

En estos casos, es muy importante que exista comunicación constante entre las instituciones formadoras y las de procedencia de los estudiantes; en el SIPREA se dio principalmente a través de la coordinadora académica (UPN) y del coordinador operativo (INEA) respecto a situaciones académicas y operativas que se fueron presentando, las cuales se mencionan en el capítulo segundo, apartado 2.

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.

B.- Los aspectos organizativos del equipo docente tienen una relación directa con el trabajo académico y sus resultados. La experiencia del SIPREA en la UPN, Unidad Ajusco, respecto a la incorporación del equipo docente en el proceso y al seguimiento del mismo, destaca los siguientes aspectos a considerar en ocasiones futuras.

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 en mayor medida 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. Durante el SIPREA se realizaron reuniones de equipo para atender la articulación de contenidos, las necesidades de formación que se detectaban y situaciones particulares de los estudiantes, entre estas últimas, las ausencias; en la segunda generación, además, se dio más seguimiento al proceso del grupo porque el equipo contaba con dos docentes que tenían esa preparación.

La designación de un equipo coordinador que daba seguimiento al proceso en su conjunto y servía de enlace, facilitó llevar a cabo las acciones antes mencionadas así como tener el apoyo de otros docentes de la institución superior que no se podían sumar al proyecto de tiempo completo, lo cual redundó en la articulación del proceso y en su enriquecimiento, al contar con un mayor número de docentes.

Es indispensable la participación de los docentes en las reuniones de equipo, de menos en las más importantes, para lo cual 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 involucrados en el proceso a fin de enriquecer el trabajo y contar con una mirada externa que permita evitar la “endogamia”. Esto se tendría que incorporar en procesos posteriores.

3.6. - Recomendaciones para impulsar la formación y la actualización del personal de campo del INEA.

Con base en las aportaciones del SIPREA que se mencionaron en el inciso anterior, se hacen las siguientes recomendaciones puntuales:

- 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 éstos al concluir el SIPREA, las cuales se mencionan en el capítulo cuarto de esta tesis.
- 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 las unidades académicas 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 como son 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; 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; orientando el proceso a la aplicación de sus aprendizajes a su labor, pero con una mirada más amplia. Además, fortaleciendo su identidad a partir de las líneas que se mencionaron anteriormente.
- 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 una de las Delegaciones del INEA, integrar equipos que se aboquen especialmente, y de preferencia exclusivamente, a la formación de los técnicos docentes y demás personal de su 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 del área de trabajo que atienden. Estos equipos estarían integrados por un técnico docente de cada coordinación de zona, quienes permanentemente recibirían formación por parte del personal de los departamentos del Instituto dedicados a esta función, quienes también les aportarían material didáctico para su tarea, a fin de que ellos lo enriquezcan y adapten a las particularidades de su región.

- Hacer una *revisión a fondo del Programa de Educación Permanente* que ofrece actualmente el INEA a sus técnicos docentes, a fin de incorporar más contenidos de formación específica sobre la EPJA, en particular elementos psicopedagógicos, balanceándolos con los aspectos de gestión y mercadotecnia que actualmente son los que prevalecen.

4.- Reflexión final: requerimientos de formación de los técnicos docentes como adultos, educadores y educadores de personas jóvenes y adultas.

Como reflexión final de la sistematización del SIPREA, se plantean los requerimientos de formación de los educadores de este campo educativo por ser adultos, educadores y educadores de personas jóvenes y adultas; de igual manera se recapitulan los elementos centrales de esta propuesta de formación a fin de que ambos planteamientos sean considerados en futuros procesos.

En cuanto a los requerimientos de formación se aprecia que las necesidades de cada una de las tres dimensiones están íntimamente relacionadas; las planteadas en la dimensión de ser persona adulta se desdoblán y concretan a la situación particular de ser educador y así sucesivamente; es decir, lo referente a la dimensión de persona adulta igualmente tiene que considerarse en el ser educador acotado a lo específico de esta labor.

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 y la toma de decisiones, 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 claves del trabajo educativo que desarrollan con las personas jóvenes y adultas.

En otro aspecto, requieren contar con elementos que les permitan ubicarse en el contexto en el que se desenvuelven y analizar su realidad; tener 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. Es también muy importante que se favorezca un mayor conocimiento personal y su autoestima, esto último mediante la valoración de su persona y su quehacer cotidiano.

Además, se requiere desarrollar y/o fortalecer en ellos y ellas 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 realizar diagnósticos orientados, por una parte, 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, de la institución, de las funciones que realizan en el marco organizativo, 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. A la vez, el conocimiento de sus sujetos favorece la valoración de los mismos y del propio trabajo.

De igual manera 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 la enseñanza y del aprendizaje, en particular de los que tienen una orientación participativa, así como técnicas didácticas y grupales para apoyar su trabajo, 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 contemple los diferentes enfoques y áreas de trabajo que incluye, en una dimensión diacrónica y sincrónica, que contemple lo local, lo nacional e internacional. En particular, necesitan conocer y analizar los planteamientos que propone una educación en y para la vida rebasando la visión compensatoria de la educación básica de adultos. En este sentido, el análisis de los principios 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 las diferentes etapas al igual que del proceso de aprendizaje de los adultos, de los enfoques de formación docente, de estrategias pedagógicas y de trabajo grupal son claves 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.

Además, necesitan contar con elementos para diseñar, ejecutar, dar seguimiento y evaluar proyectos de intervención socioeducativa para la EPJA y, por otra parte, para diseñar y hacer uso de recursos didácticos en su práctica y, otros, 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; reconocerse junto con otros y otras que trabajan en el campo, compartir conocimientos y experiencias, valorar su trabajo y a sí mismos e incrementar su autoestima son líneas que apoyan la construcción de su identidad.

Finalmente, reflexionar a lo largo del proceso es un componente fundamental del proceso de formación; permite que los educadores de personas jóvenes y adultas reconozcan y resignifiquen tanto los momentos por los que han pasado, como los conocimientos que han adquirido y las vivencias que han experimentado.

A manera de recapitulación de esta sistematización, desde otra mirada y como complemento a los requerimientos de formación de las y 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 EPJA; otros más particulares que atiendan a las necesidades específicas de su trabajo vinculadas con el 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 los conocimientos y 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 desarrollar actitudes de respeto y aprecio por la diversidad, así como de participación, compromiso y solidaridad hacia los otros.

Fortalecer su identidad de educadores de personas jóvenes y adultas y favorecer su organización, propiciando mediante la reflexión, el intercambio de experiencias y el trabajo en grupo, su integración, su reconocimiento como educadores de personas jóvenes y adultas junto con otros y otras, la valoración de su trabajo y de sí mismos, el aumento de su seguridad personal y autoestima.

La reflexión a lo largo del proceso que permite que los educadores de personas jóvenes y adultas reconozcan y resignifiquen tanto los momentos por los que han pasado, como los conocimientos que han adquirido y las vivencias que han experimentado.

A N E X O S

ANEXOS DEL CAPÍTULO 1

1.1. Organigramas del INEA

- 1.1.1 Organigrama de las Oficinas Centrales (1997)
- 1.1.2 Organigrama de la Delegación del INEA en el Distrito Federal (1997)
- 1.1.3 Organigrama de la Coordinación de Zona en el Distrito Federal (1997)
- 1.1.4 Organigrama de la Delegación del INEA en el Estado de México (1997)

1.2. Mapas curriculares de los Programas que ofrece el INEA

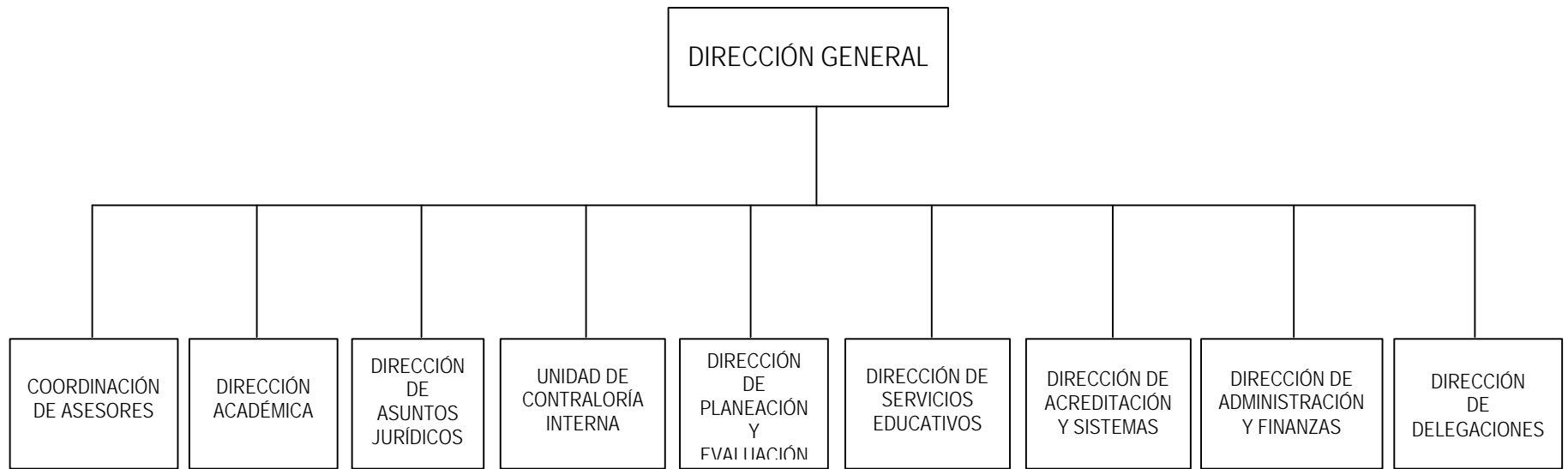
- 1.2.1 Modelo de Educación para la Vida
- 1.2.2 Otros Programas Vigentes
 - a) Alfabetización en Español
 - b) Modelo Pedagógico de Educación Básica para Adultos (MEMEPA)
 - c) Secundaria Abierta para Adultos (SECAB)

1.3. Nueva Estrategia de Operación

- 1.3.1 Funciones del Técnico Docente y del Punto de encuentro
- 1.3.2 Responsabilidades del punto de encuentro
- 1.3.3 Punto de encuentro, ingreso por administración y asesoría

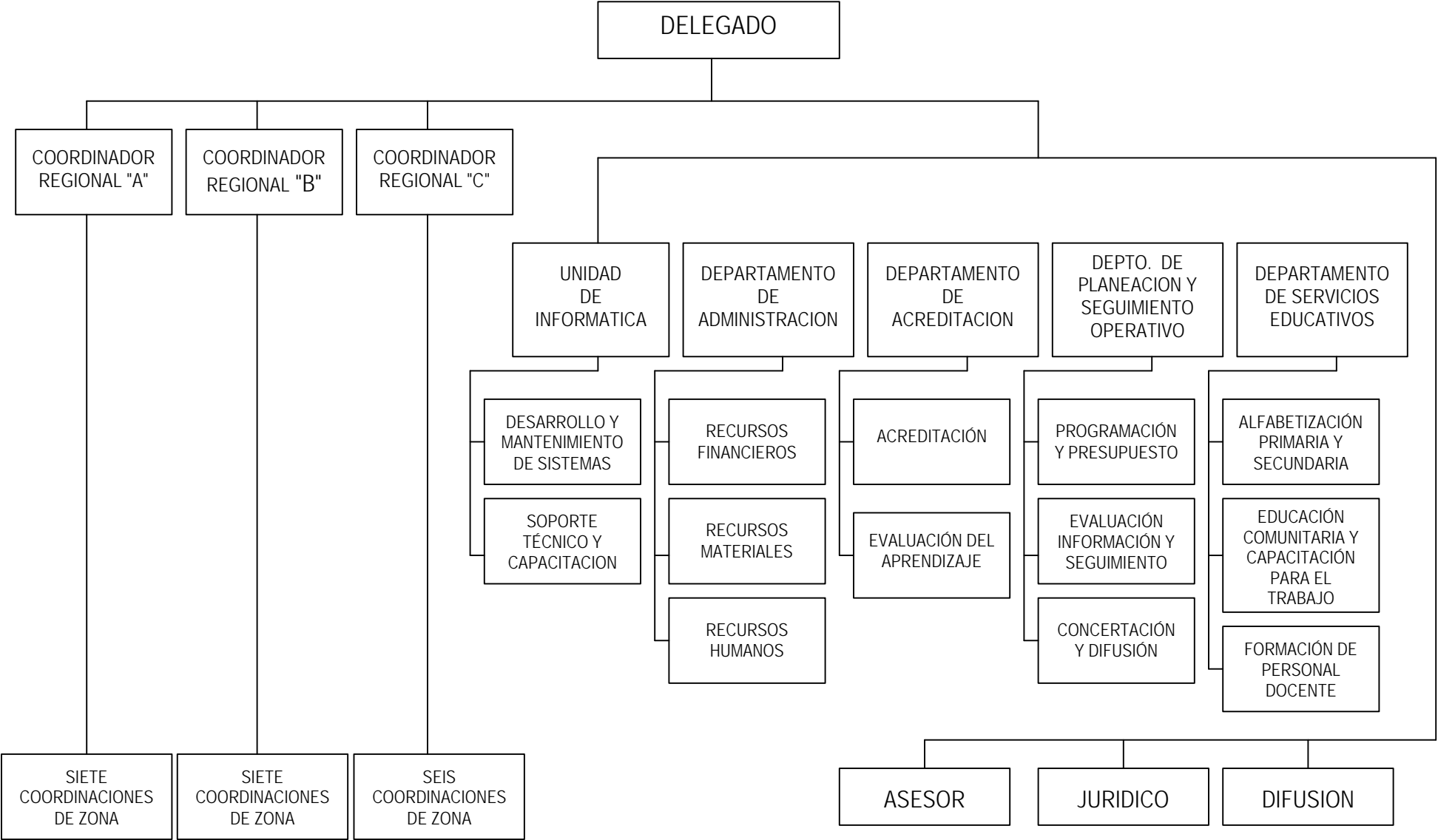
Anexo 1.1 Organigramas del INEA

Anexo 1.1.1. Organograma de las Oficinas Centrales (1997)



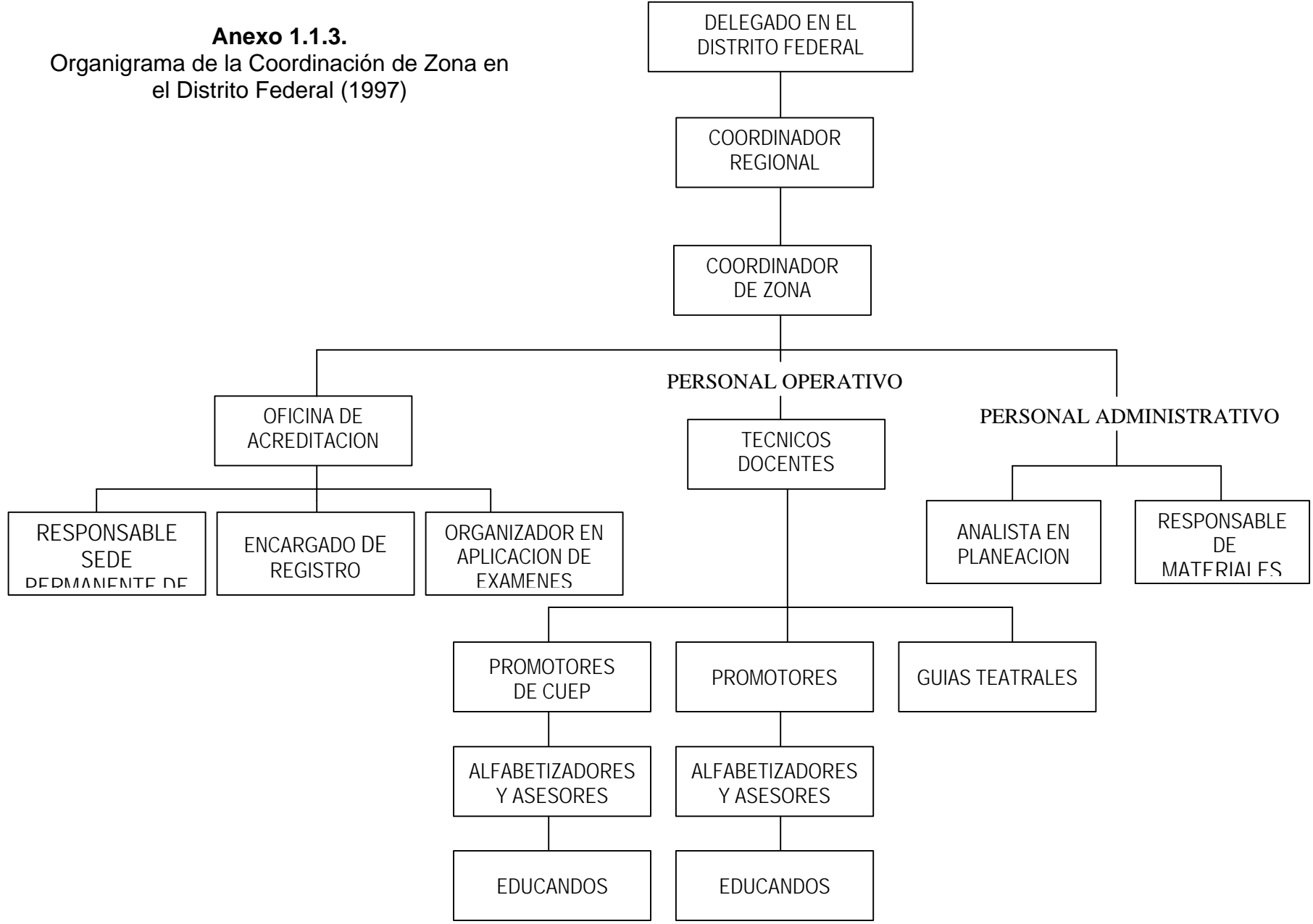
Fuente: INEA, Distrito Federal. *Manual de la Delegación del INEA en el Distrito Federal*. México D.F., 1996.

Anexo 1.1.2. Organigrama de la Delegación del INEA en el Distrito Federal (1997)



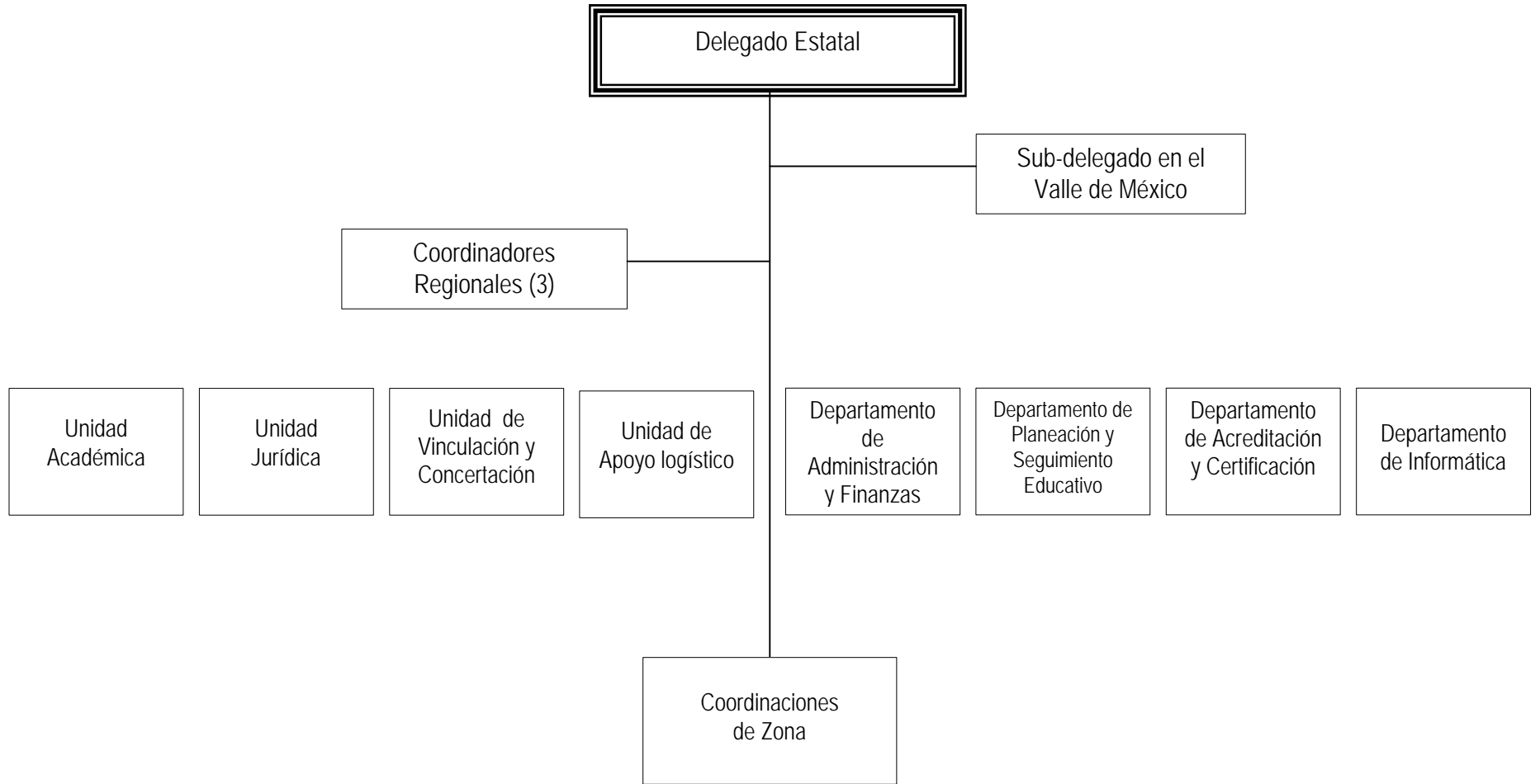
Fuente: INEA, Distrito Federal. *Manual de la Delegación del INEA en el Distrito Federal*. México D.F., 1996.

Anexo 1.1.3.
Organigrama de la Coordinación de Zona en el Distrito Federal (1997)



Fuente: INEA, Distrito Federal. *Manual de la Delegación del INEA en el Distrito Federal*. México D.F., 1996.

Anexo 1.1.4. Organigrama de la Delegación del INEA en el Estado de México (1997)

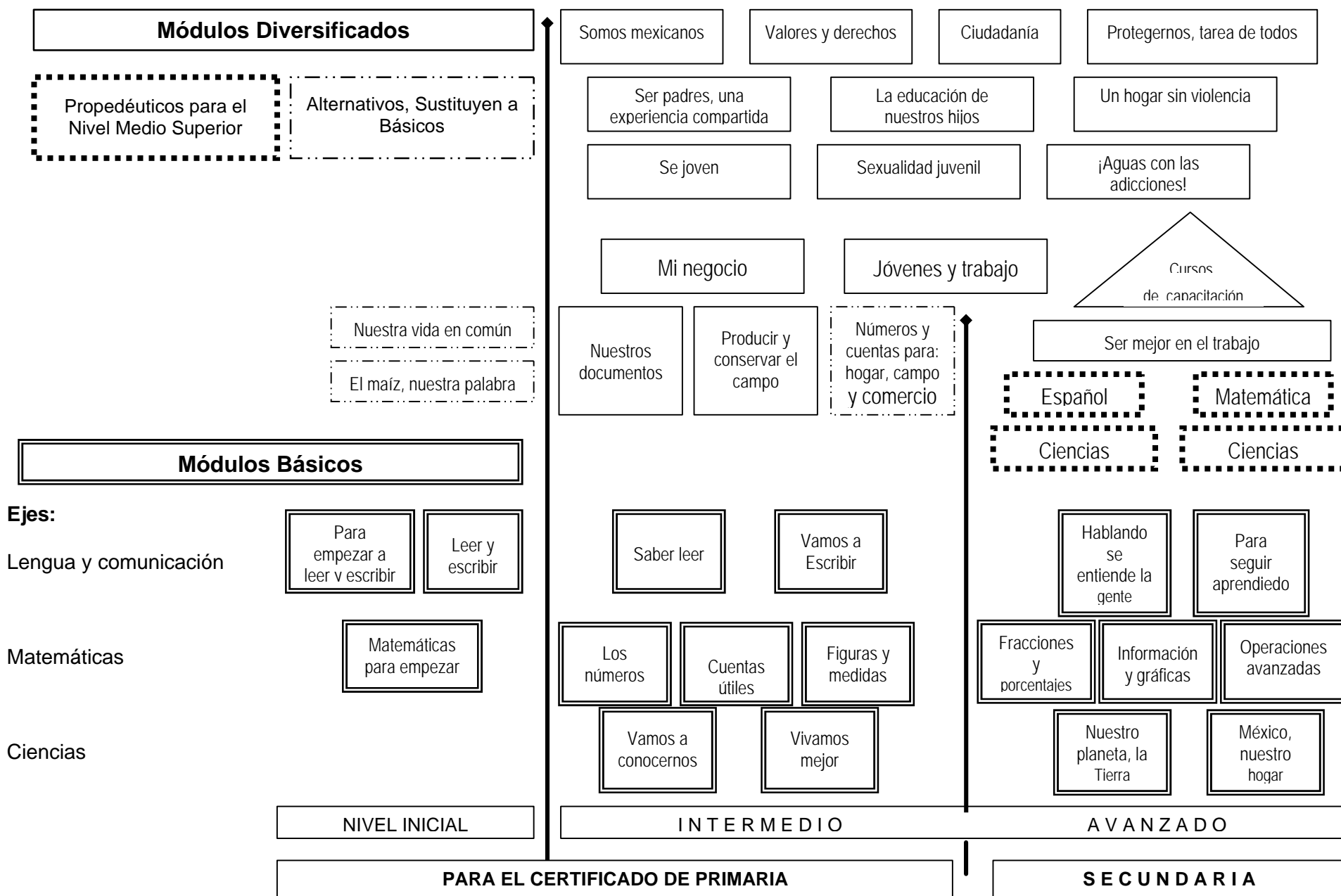


Fuente: INEA – Estado de México. *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. Toluca, Méx. 1997. Documento integrado para el equipo docente de la UPN que impartió el SIPREA.

Anexo 1.2. Mapas curriculares de los Programas que ofrece el INEA

Anexo 1.2.1. Modelo de Educación para la Vida

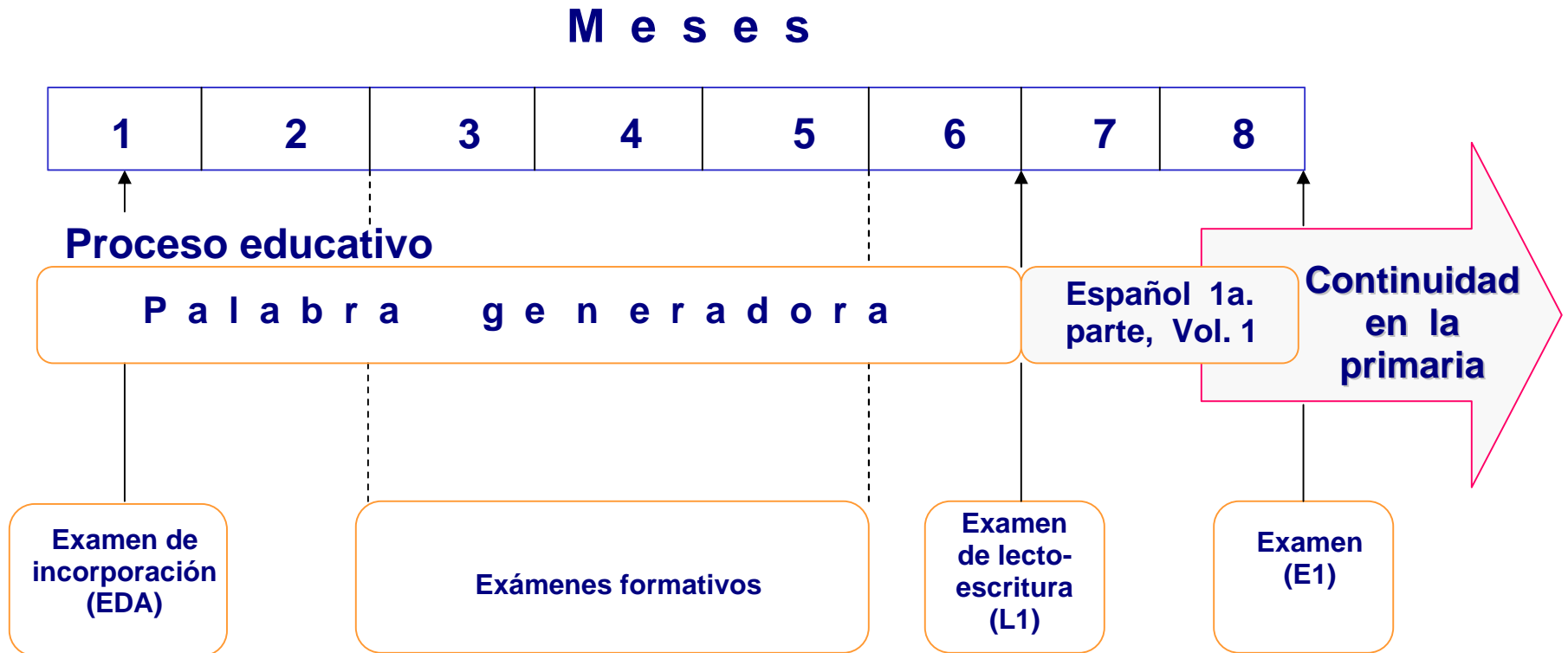
Fuente: Tríptico INEA



Anexo 1.2.2. Otros Programas Vigentes

a) Alfabetización en Español

Fuente: INEA. *Bases para la instrumentación de la Nueva Estrategia de Operación*. México, agosto del 2000. P.17



La clave del examen que se aplica aparece entre paréntesis.

Anexo 1.2.2.

b) Modelo Pedagógico de Educación Básica para Adultos (MEPEPA)

c) Secundaria Abierta para Adultos (SECAB)

Fuente: INEA. *Bases para la instrumentación de la Nueva Estrategia de Operación.* México, agosto del 2000.P.14

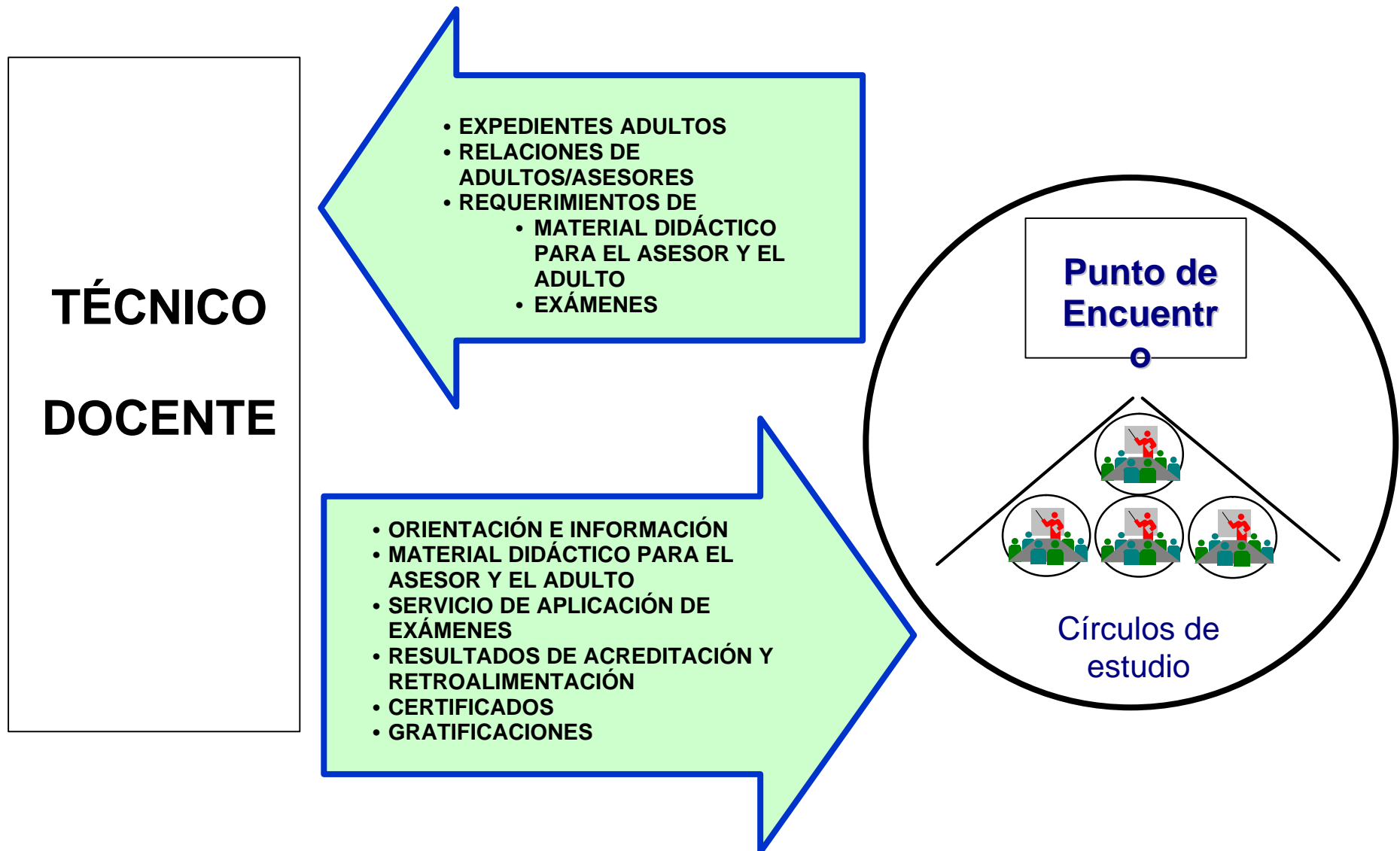
P r i m a r i a				S e c u n d a r i a		
Español 1a. Parte Vol. 1 (E1)	Español 1a. Parte, Vol. 2 (E2)	Español 2a. Parte, Vol. 1 (E3)	Español 2a. Parte, Vol. 2 (E4)	Español 1 (S1E)	Español 2 (S2E)	Español 3 (S3E)
Matemáticas 1a. Parte, Vol. 1 (M1)	Matemáticas 1a. Parte, Vol. 2 (M2)	Matemáticas 2a. Parte, 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 laboral (VL)	Educación para la vida nacional (VN)	Ciencias Sociales 1 (S1CS)	Ciencias Sociales 2 (S2CS)	Ciencias Sociales 3 (S3CS)
				Ciencias Naturales 1 (S1CN)	Ciencias Naturales 2 (S2CN)	Ciencias Naturales 3 (S3CN)
Equivalentes a cursos de capacitación 80 hrs. por c/módulo						

La clave del examen que se aplica aparece entre paréntesis.

Anexo 1.3. Nueva Estrategia de Operación

Anexo 1.3.1. 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



Anexo 1.3.2. 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, etc..
 - ❖ Luz, agua, sanitarios, etc..
 - 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.

Anexo 1.3.3 Punto de encuentro ingreso por administración y asesoría

Alfabetización en español

	Administración	Asesoría	Total
<ul style="list-style-type: none"> 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	\$10	\$30
<ul style="list-style-type: none"> Cuando el adulto atendido: <ul style="list-style-type: none"> - Presenta los exámenes formativos Ejemplo: si hubiera dos exámenes - Aprueba los exámenes L1 y E1 	\$10 c/u \$10 c/u	\$50 c/u \$100 c/u	\$120 \$220
<ul style="list-style-type: none"> Por continuidad en la primaria, cuando el adulto alfabetizado aprueba cualquiera de los siguientes módulos: E2, M1, VF, VC, VL o VN. 	\$30	\$100	\$130
Total	\$90	\$410	\$500

Primaria o Secundaria

	Administración	Asesoría	Total
<ul style="list-style-type: none"> Por cada adulto incorporado 	\$15		\$15
<ul style="list-style-type: none"> Por cada módulo aprobado por un adulto 	\$10	\$40	\$50
<ul style="list-style-type: none"> Cuando la calificación es de 8 o más 		\$10	\$10
<ul style="list-style-type: none"> Al terminar el adulto la primaria o secundaria, por cada módulo aprobado 		\$10	\$10
<ul style="list-style-type: none"> Por cada certificado entregado 	\$40		\$40
Total	\$65	\$60	\$125

Cursos de capacitación

	Administración	Asesoría/ Capacitación	Total
<ul style="list-style-type: none"> Por cada adulto que reciba 80 hrs. de capacitación 	\$10	\$40	\$50
<ul style="list-style-type: none"> Cuando el adulto concluya la primaria, por cada curso de capacitación de 80 hrs. 		\$10	\$10
Total	\$10	\$50	\$60

Fuente: INEA. Bases para la instrumentación de la Nueva Estrategia de Operación. México, agosto del 2000. Pp. 15,16 y 18.

ANEXOS DEL CAPÍTULO 2

2.1. Mapas curriculares del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA)

2.1.1. Mapa curricular diseñado por el INEA

2.1.2. Mapa Curricular de la 1ª. Generación de Estudiantes del SIPREA en la UPN.

2.1.3. Mapa Curricular de la 2ª. Generación de Estudiantes del SIPREA en la UPN

2.2. Aspectos a desarrollar en el proyecto socioeducativo.

2.1 Mapas curriculares del Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA)

Anexo 2.1.1. Mapa curricular diseñado por el INEA

Diplomado “Sistematización de las prácticas educativas con adultos”

Problemática que guía el aprendizaje (Objetos de Transformación)

Módulo I	Cobertura en la atención educativa y calidad en el servicio
Módulo II	Las características de la oferta educativa y demanda real en la Educación para Adultos.
Módulo III	Impacto de la Educación para Adultos en la comunidad.
Módulo IV	La función pedagógica del formador de asesores
Módulo V	Hacia una práctica socioeducativa de calidad vinculada a las características micro-regionales.

Módulos y unidades de aprendizaje

MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	MÓDULO IV	MÓDULO V
35 HORAS	30 HORAS	25 HORAS	30 HORAS	20 HORAS
EVALUACION Y SISTEMATIZACION DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS CON ADULTOS	VINCULACION DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ADULTOS CON SU APRENDIZAJE	LA EDUCACION DE ADULTOS EN Y PARA LA COMUNIDAD	LOS PROCESOS DE FORMACION PARA ASESORES Y EL PAPEL DEL TECNICO DOCENTE	LOS INTERESES DEL ADULTO EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS REGIONALES
<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 Micro-región. • 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 Planeación 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 específicos y regionales en los Proyectos Socioeducativos.

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.

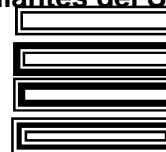
b) El total de horas – aula del Diplomado es de 165.

Fuente: INEA. *Documento Rector*. Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos. México 1995. P.27

Anexo 2.1.2
Mapa Curricular de la 1ª. 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
1. Educación, educación de adultos y pedagogía modular. 2. Programas y modelos educativos del INEA. 4. Calidad en la educación de adultos.	2. El aprendizaje y el adulto.		1. El proceso enseñanza-aprendizaje. 2. La planeación didáctica 3. La práctica pedagógica a través del proceso de microenseñanza.	
3. Resultados de las prácticas de gestión educativa en la micro-región. 5. Sistematización de las prácticas educativas con adultos. Taller	1.- Diseño de los proyectos socioeducativos.	3. Propuestas contemporáneas de la investigación educativa.	4. Análisis de la factibilidad de los proyectos socioeducativos.	1. Diseño de estrategias para la operación de los proyectos socioeducativos. 2. Seguimiento y evaluación de los proyectos. 3. Integración de contenidos y características específicas y regionales en los proyectos socioeducativos
	3. Atención educativa a grupos vulnerables. 4. El enfoque comunicativo y funcional de la alfabetización. 5. Educación y Trabajo. 6. Diversidad cultural y educación	1. Servicios educativos con arraigo comunitario. 2. El papel de la educación de los adultos en la comunidad.		
• Sesión de Evaluación e Integración.	• Sesión de Evaluación e Integración.	• Sesión de Evaluación e Integración.	• Sesión de Evaluación e Integración.	• Evaluación del módulo. • Evaluación final.

Fuente: UPN- Academia de Educación de Adultos. Archivo del SIPREA

Anexo 2.1.3
Mapa Curricular de la 2ª. 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>3. El aprendizaje y el adulto. Taller (guía de observación de círculos 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 micro-región.</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 socioeducativos 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 socioeducativo</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>	
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del módulo y presentación del siguiente. • Taller: "Técnicas Grupales". 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del módulo y presentación del siguiente. • Taller: "Elaboración de material didáctico". • Asesorías de proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del módulo y presentación del siguiente. • Taller: "Elaboración de guías didácticas". • Asesorías de proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del módulo y presentación del siguiente. • Presentación de proyectos. • Asesorías de proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del módulo. • Evaluación final.

Anexo 2.2. Diplomado en sistematización de la práctica educativa con adultos
2a. 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
- en tiempo y 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

ANEXOS DEL CAPÍTULO 3

3.1. Escolaridad de los padres y de las madres de los estudiantes.

3.2. Cursos cortos que han tomado los estudiantes vinculados con la educación de las personas jóvenes y adultas.

3.3. Dificultades que tienen en su práctica cotidiana

Anexo 3.1. 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 3.2. 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 3.3. 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.

ANEXOS DEL CAPÍTULO 4

- 4.1. Concepción que tienen los estudiantes sobre la EPJA al concluir el estudio de los módulos.
- 4.2. Aprendizajes obtenidos en el proceso de aplicación de su proyecto socioeducativo.
- 4.3. Qué se llevan del SIPREA. Sintético.
Qué se llevan del SIPREA. Desglosado.
- 4.4. Índices de las Memorias Recuperando Experiencias para Construir Nuevos Caminos.
Memoria de la Primera Generación de Estudiantes del Distrito Federal
Memoria de la Primera Generación de Estudiantes del Estado de México
Memoria de la Segunda Generación de Estudiantes del Estado de México
- 4.5. Razones por las que realizaron modificaciones a su proyecto socioeducativo.
- 4.6. Sugerencias a las autoridades del INEA para mejorar los servicios que ofrecen.
- 4.7. Expectativas cumplidas.
- 4.8. Dificultades para la realización de sus proyectos relacionadas con el INEA.
- 4.9. Factores que influyeron en las asistencias y ausencias de los estudiantes a lo largo del SIPREA. Ficha de seguimiento

Anexo 4.1. Concepción que tienen los estudiantes sobre la EPJA al concluir el estudio de los módulos.

	CONCEPCIÓN	Total	%
A	VISIÓN RESTRINGIDA.		
1	Es el proceso dirigido a aquellas personas mayores de quince años.	14	45.2
2	Es el proceso dirigido a aquellas personas que por alguna causa no iniciaron o concluyeron su educación básica.	11	35.5
3	Su objetivo es abatir el rezago educativo.	4	12.9
4	Es la preparación académica de una persona.	2	6.5
	Subtotal	31	100
B	VISIÓN AMPLIA.		
1	Es un proceso de enseñanza - aprendizaje.	30	71.4
2	Es un proceso permanente.	7	16.7
3	Es un proceso integral.	3	7.1
4	Es el derecho que tienen todos los individuos de continuar aprendiendo durante toda su vida.	2	4.8
	Subtotal	42	100
C	FORMAS DE TRABAJO		
1	Parte de recuperar experiencias y saberes para generar nuevos.	20	52.6
2	Es un proceso participativo en el que se intercambian ideas, conocimientos y experiencias.	11	28.9
3	Los educadores coordinan y orientan el proceso de enseñanza – aprendizaje.	2	5.3
4	Los grupos de adultos son heterogéneos por lo que se tienen que ofrecer propuestas diversificadas.	2	5.3
5	Modalidad flexible: los adultos estudian a su propio ritmo, en sus tiempos libres; se ofrece en horarios accesibles para los adultos.	2	5.3
6	Implica que los educadores conozcan las características y necesidades de los adultos y el contexto en el cual se desenvuelven.	1	2.6
	Subtotal	38	100
D	OBJETIVOS.		
1	Se orienta a que las personas adultas se apropien de conocimientos.	22	19.6
2	Busca que los conocimientos sean significativos, que se vinculen en forma práctica con la vida de los adultos, que respondan a sus necesidades e intereses.	19	17.0
3	Se orienta al desarrollo de habilidades, destrezas y potencialidades de las personas adultas.	13	11.6
4	Se orienta a mejorar la calidad de vida de las personas adultas, de sus familias y grupos en lo cultural, social y económico.	9	8.0
5	Busca que los adultos sean personas reflexivas y críticas.	8	7.1
6	El adulto crece, se enriquece. Puede desenvolverse en cualquier lugar.	7	6.3
7	Pretende que concluyan su primaria y secundaria, obtengan su certificado, además de brindar la oportunidad de seguir estudiando.	5	4.5
8	El adulto va cambiando sus actitudes, sus formas de pensar, de relacionarse en su vida cotidiana, laboral y comunitaria.	5	4.5
9	Se orienta a que el adulto pueda entender su entorno, tomar decisiones y resolver problemas.	5	4.5
10	Se orienta a aumentar la participación de los adultos en la sociedad.	4	3.6
11	No se restringe a aprender a leer y a escribir, ni al estudio de la primaria y la	4	3.6

	secundaria.		
12	Su finalidad es ayudar a transformar entorno y la vida de las personas adultas.	4	3.6
13	Busca generar en los adultos mayor consciencia de su realidad y estrategias para que por ellos mismos la transformen.	3	2.7
14	Es un elemento para el desarrollo de la autonomía así como de la responsabilidad de los individuos y las comunidades.	3	2.7
15	Busca que adquieran la capacidad para defender sus derechos.	1	0.9
	Subtotal	112	100
	NO RESPUESTA	1	100
	TOTAL	224	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 4.2. Aprendizajes obtenidos en el proceso de aplicación de su proyecto socioeducativo.

	APRENDIZAJES	Total	%
A	ELEMENTOS RELACIONADOS CON LA SISTEMATIZACIÓN DE SU PRÁCTICA		
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 por qué se dan los problemas dentro y fuera de un círculo de estudios, así como la problemática de la EDJA.	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
	Subtotal	38	100
B	CONOCER MÁS A SUS SUJETOS Y TENER UNA RELACIÓN MÁS CERCANA CON ELLOS		
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
	Subtotal	43	100
C	BRINDAR UN SERVICIO MÁS RELEVANTE A LOS GRUPOS DE PERSONAS ADULTAS		
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/o 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
	Subtotal	22	100

D	MEJORAR SU TRABAJO EN LOS CÍRCULOS DE ESTUDIO Y EN LA CAPACITACIÓN DE ASESORES		
1	Aprendí a trabajar mejor con mis usuarios.	5	27.8
2	Aprendí a trabajar mejor con mis asesores.	5	27.8
3	La necesidad actualizar constantemente los planteamientos de los programas y sus contenidos ya que algunos pierden vigencia y otros la adquieren de acuerdo al proceso de los grupos.	3	16.7
4	Más formas de trabajo relacionadas con la exposición y transmisión de contenidos.	1	5.6
5	Obtener más herramientas para tratar de brindar una mejor atención a los educandos.	1	5.6
6	Conocer y aprender las técnicas empleadas por los alfabetizadores.	1	5.6
7	La importancia de sensibilizar a los adultos y asesores para lograr así una participación positiva.	1	5.6
8	La elaboración y uso de materiales didácticos es muy importante para que el asesor pueda desarrollar habilidades que le permitan facilitar el aprendizaje en los adultos.	1	5.6
	Subtotal	18	100
E	ORGANIZAR MEJOR SU TRABAJO		
1	Planear y organizar el trabajo y las actividades para poder desarrollarlas y llevarlas a cabo en buen término. Reconocer su importancia .	11	91.7
2	Aprovechamiento de los recursos humanos, materiales y de apoyo.	1	8.3
	Subtotal	12	100
F	TRABAJAR CON OTROS COMPAÑEROS E INSTITUCIONES		
1	Aprender a trabajar junto con asesores y otras figuras. Favorecer el trabajo en equipo.	4	33.3
2	Favorecer la integración grupal de un grupo que no se conocía de asesores.	4	33.3
3	Se puede trabajar muy bien con otras instituciones o personas siempre y cuando tengan conocimiento de los que es el sistema abierto y conceptos de INEA. Importancia del trabajo interinstitucional.	3	25.0
4	Involucrar a las personas que trabajan en una misma zona, para que se trabaje en equipo.	1	8.3
	Subtotal	12	99.9
G	AMPLIAR SU VISIÓN		
1	La importancia del papel que realiza el educador en los procesos educativos y de que todos colaboremos para avanzar en la EDJA.	2	66.7
2	Reconocer los alcances y los límites de su acción de técnico docente; analizar más su papel, su actuación.	1	33.3
	Subtotal	3	100
H	OTROS		
1	El proyecto es bueno.	2	66.7
2	No apliqué el proyecto.	1	33.3
	Subtotal	3	100
	TOTAL	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.

Anexo 4.3. 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

Nota: %C respecto al subtotal por columna.

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 4.3. 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 EPJA y que se preocupan por transmitirnos sus conocimientos; igualmente que hay compañeros y otras personas que se interesan por la EPJA.	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 EPJA 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 conscientizarme 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 4.4. Índices de las memorias recuperando experiencias para construir nuevos caminos.

MEMORIA DE LA PRIMERA GENERACIÓN DE ESTUDIANTES DEL DISTRITO FEDERAL

PRESENTACIÓN	1
INTRODUCCIÓN	3
Ma. del Carmen Campero Cuenca	
I.- INVESTIGACIONES	11
<i>Deserción y permanencia de jóvenes de 15 a 18 años de edad, de ambos sexos, de nivel secundaria, en un círculo de estudio.</i>	12
María Elena Enríquez Torres	
<i>Experiencia educativa sobre deserción y permanencia de los educandos en El círculo de estudio.</i>	17
Cecilia Islas Andrade.	
<i>Análisis de subgrupos de alta repitencia (alto índice de reprobación) en un Círculo de estudio.</i>	20
Leonorilda Martínez Álvarez	
<i>“Palabra Generadora”. Seguimiento y evaluación.</i>	25
Martha Silvia Ramírez Obregón	
<i>El proceso de un grupo de secundaria</i>	30
Ana Garduño Yáñez	
<i>Instrumentos e indicadores para el seguimiento de las asesorías a nivel de secundaria.</i>	34
María Enedina Rodríguez Silva	
<i>Causas que propician la desintegración de los comités de solidaridad educativa de los Centros Urbanos de Educación Permanente.</i>	42
Ma. del Socorro Castillo Juárez	
- CURSOS DE CAPACITACIÓN	47
<i>Elaboración de propuestas para trabajar en círculos de comunidad.</i>	48
Eliseo López Martínez	
<i>Capacitación de asesores.</i>	55
Adán Reyes	
<i>La comunicación en un grupo de trabajo.</i>	61
Noemí Araceli Camacho Soto	

<i>Curso – taller : Sensibilización y motivación para coordinadores - aplicadores de exámenes.</i> María Cristina De León Vilchis	64
III.-PROPUESTAS EDUCATIVAS	70
<i>Las estrategias didácticas en el aprendizaje.</i> Patricia Zecua Peña	71
<i>Estrategias de alfabetización con un grupo de la tercera edad.</i> Verónica Reyes Ortega	75
<i>El autodidactismo. Una herramienta para la acción.</i> Eduardo Hildeberto Mijangos Pacheco	78
<i>Lectura de imagen : una propuesta metodológica.</i> Fernando Álvarez Robles	84
IV.- MATERIALES DIDÁCTICOS	88
<i>Orientaciones pedagógicas para español segunda parte, La Palabra es Nuestra volumen 1, en el nivel primaria.</i> Juana Reyes Hernández	89
<i>Sugerencias didácticas para el asesor de español de la tercera etapa de educación básica.</i> Mercedes Luvianos Solís	94
<i>Guía de ciencias naturales para primero de secundaria</i> Jesús Córdova García	102

MEMORIA DE LA PRIMERA GENERACIÓN DE ESTUDIANTES DEL ESTADO DE MÉXICO

PRESENTACIÓN	1
INTRODUCCIÓN Ma. Del Carmen Campero Cuenca	3
I.- INVESTIGACIONES	12
<i>Incorporación de los trabajadores a los círculos de estudio de las empresas De la Micro-región 10 de Naucalpan.</i> María Guadalupe Negrete Rossell	13
<i>Acción para disminuir la deserción de los adultos.</i> Eva María Rodríguez Vera	16
<i>Deserción en la comunidad de Tequesquinahua.</i> María Imelda Coronel Sánchez	19
<i>Deserción de jóvenes de 18 a 22 años de edad.</i> Mariana Cruz Vega	22
<i>Deserción de adultos en los círculos de estudio.</i> María Araceli Flores González	25
<i>Resultados y conclusiones obtenidas durante el desarrollo del proyecto socioeducativo sobre el tema de deserción de adultos.</i> Rogelio Rivera Rodríguez	27
II.- CURSOS DE CAPACITACIÓN	30
<i>Curso-taller de alfabetización.</i> Emilia Ysela López Silva	31
<i>Formación a técnicos docentes en el programa de alfabetización en la Coordinación de Zona Nezahualcoyotl.</i> María De Lourdes Rodríguez Mathieu	35
<i>Establecimiento de un programa de estrategias, para facilitar la comprensión de La lectura y promover el aprendizaje significativo.</i> Carlos Saturnino Mejía Borja	39
<i>Curso - taller de capacitación de asesores de Teoloyucan, Mex.</i> Francisco Javier Ledezma Rocha	44
<i>Capacitación a asesores.</i> Calixto Miranda Carbajal	50

<i>Capacitación e integración humanista a promotores y asesores.</i> Yolanda Chavarría Espejel	53
<i>Capacitación y sensibilización de asesoras del Centro Voluntario La Herradura.</i> Mercedes Toledo Castillo	56
<i>Proyecto de integración grupal.</i> Teresa Santos Martínez	59
<i>Una experiencia educativa.</i> Lilia López Adaya	64
<i>Taller de formación para promotores educativos.</i> Arturo Marín Hernández	68
III.- ESTRATEGIAS EDUCATIVAS Y OPERATIVAS	72
<i>Proyecto para una mejor incorporación y atención de las y los usuarios de alfabetización.</i> Luis González Iniesta	73
<i>Acciones para disminuir la deserción.</i> Marcelino García Cruz	76
<i>Alternativas para disminuir la deserción en la localidad de Barrio 2.</i> Gabriela Reyes Saucedo	79
<i>Como disminuir la deserción de los adultos en de los círculos de estudio.</i> Néstor Pedro Cano Vega	84
<i>Acciones realizadas para disminuir la deserción en un círculo De estudio.</i> Sonia Aguilar Barajas	86
<i>La nueva estrategia de operación del INEA.</i> Guadalupe Saldaña García	89
<i>Impulsando los Puntos de Encuentro.</i> Sergio Jacinto Buendía Robles	91
<i>La creación de un Punto de Encuentro en la Escuela Primaria Heriberto Corona Jara.</i> Aime Alejandra García Bautista	95
<i>Acciones para impulsar los Puntos de Encuentro en Ecatepec.</i> Beatriz Hernández Bustos Alejandra Rodríguez Bello Ma. de Lourdes Isabel Flores Lamas Rosa Rodríguez Ramírez I. Mario Calzada Aguirre	99

V.- MATERIALES DIDÁCTICOS	103
<i>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.</i> Jorge Enrique Miguel Navarro	104
<i>Un juego didáctico para el aprendizaje del español.</i> Araceli Campos Godinez	109
<i>Taller de formación para asesores</i> Julia Roa García.	111

MEMORIA DE LA SEGUNDA GENERACIÓN DE ESTUDIANTES DEL ESTADO DE MÉXICO

PRESENTACIÓN	3
INTRODUCCIÓN Ma. Del Carmen Campero Cuenca	5
1.- PROPUESTAS DE CAPACITACIÓN / FORMACIÓN DE ASESORES	14
<i>La importancia del aprendizaje significativo en el adulto.</i> Silvia Hernández Olivares.	15
<i>Capacitación a asesores sobre manejo de información escrita.</i> María Isabel Galván Rivera.	19
<i>Por un aprendizaje constructivo.</i> Dionisia Rodríguez Casas.	25
<i>Una experiencia grupal nutritiva para todas las participantes.</i> Olga Flores Prado.	29
<i>Capacitación a asesores de INEA que atienden a jóvenes de 16 a 22 años de edad.</i> Nemorio Almora Ochoa	34
<i>Curso - taller de capacitación de asesores implementando técnicas y estrategias para fomentar el aprendizaje significativo.</i> Carmen Franco Alvarez	39
2.- FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN	45
<i>Mi gran diario de campo.</i> Claudia Sánchez Alvarez	46
<i>Caminando juntos para mejorar una labor.</i> Verónica Díaz de León Calzada	50
3.- ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS	58
<i>Capacitación a los asesores.</i> Alberto Hernández Ramírez	59
<i>Apoyar el estudio de las matemáticas de primer grado de secundaria por medio de capacitaciones intencionadas a asesores.</i> Elías Gerardo Hernández Hernández	63

<i>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.</i> Lidia Gutiérrez Marín	66
4.- FAVORECIENDO LA INCORPORACIÓN DE LA MUJER E INTENTANDO DISMINUIR LA DESERCIÓN	70
<i>Rezago educativo en la mujer de 15 a 20 años de edad en la comunidad de San Luis Anáhuac.</i> Artemio Rodríguez Fuentes	71
<i>Estrategias para disminuir la deserción dentro de los puntos de encuentro.</i> José Pedro García Aguirre	74
5.- PROMOCIÓN Y DIFUSIÓN DE LOS SERVICIOS QUE OFRECE EL INEA	79
<i>Fortalecimiento de la relación del INEA con los municipios.</i> María Yannet López Silva	80
<i>La promoción en la Cabecera Municipal de Huixquilucan.</i> Briseño Valdés Rebeca	84
<i>Proyecto de elaboración de un cartel.</i> Miguel Angel Valencia E.	89
<i>En busca del arca de las estrategias perdidas.</i> Catalina Flores González	95
<i>Jornadas de acreditación y certificación en Atizapan</i> Mario García Contreras	100

Anexo 4.5. Razones por las que realizaron modificaciones a su proyecto socioeducativo

	RAZONES	Participantes	%
A	EL SEGUIMIENTO MOSTRÓ LA NECESIDAD DE AJUSTES		
1	Responder a demandas explícitas del grupo de asesores o de los adultos.	6	26.1
2	Del seguimiento de la aplicación de su proyecto: análisis de resultados obtenidos, intercambio con los compañeros, análisis de la zona, entre otros, se eligieron algunos temas o se cambió la comunidad en que se aplicó.	5	21.7
3	Lo inicialmente planteado no vislumbraba resultados favorables.	4	17.4
4	Por aspectos no previstos.	4	17.4
5	Se adaptó el proyecto de acuerdo al avance que se tenía con los asesores y adultos, tomando en cuenta sus intereses y necesidades de ese momento.	4	17.4
	Subtotal	23	100
B	SITUACIONES RELACIONADAS CON EL TRABAJO EN CAMPO QUE REALIZAN EN EL INEA		
1	Era difícil reunir a todo el equipo de asesores en un mismo horario por sus características: tiempos que disponen, actividades que realizan y estudios.	5	25
2	Se presentó la deserción de asesores y se tuvo que capacitar a los que ingresaron de nuevo.	4	20
3	Inasistencia de los asesores o alfabetizadores a la capacitación.	3	15
4	Los grupos de asesores no contaban con el tiempo suficiente para participar en el proyecto.	3	15
5	Características de los grupos.	2	10
6	El lugar para las capacitaciones no estaba en condiciones para trabajar con los asesores.	2	10
7	Es difícil que los asesores aporten sugerencias. Redacción	1	5
	Subtotal	20	100
C	SITUACIONES RELACIONADAS CON EL INEA EN SU CONJUNTO: CAMBIOS OPERATIVOS, APOYOS		
1	La carga de trabajo.	6	23.1
2	Cambios en los programas de trabajo del INEA.	5	19.2
3	Falta de organización y coordinación de las autoridades del INEA.	5	19.2
4	No había apoyo del coordinador de zona.	3	11.5
5	Me cambiaron de microrregión.	2	7.69
6	Desapareció el punto de encuentro o no se creó uno nuevo.	2	7.69
7	Las autoridades del INEA no cumplen con lo acordado.	1	3.85
8	Me designaron otros grupos para capacitar.	1	3.85
9	Poco interés de las autoridades del INEA en la realización de los proyectos socioeducativos.	1	3.85
	Subtotal	26	100
D	SITUACIONES RELACIONADAS CON OTRAS INSTITUCIONES INVOLUCRADAS EN EL PROYECTO		
1	El DIF municipal cambio de instituciones educativas.	2	40
2	Problema financiera para solventar la impresión de los carteles ya que no apoyaron las autoridades municipales.	2	40
3	Las instituciones no les entregaron el material de promoción.	1	20
	Subtotal	5	100
E	ASPECTOS PERSONALES		
1	Falta de tiempo.	6	66.7

2	Demasiados problemas personales.	2	22.2
3	Falta de la planeación por parte mía; no tomé en cuenta las prioridades del INEA.	1	11.1
	Subtotal	9	100
	NO RESPUESTA	3	100
	TOTAL	86	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 4.6. 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 EDJA.	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 EDJA para su profesionalización.	18	36.7
2	Formar a todo el personal que participa en el INEA sobre aspectos de la EDJA.	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 microrregionales 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 EDJA.	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 4.7. Expectativas cumplidas

	EXPECTATIVAS CUMPLIDAS	Total	%
A	PERSONALES.		
1	Desarrollarme profesionalmente.	6	37.5
2	Adquirir un perfil educativo.	3	18.8
3	Concluir el diplomado.	3	18.8
4	Incorporarme nuevamente a estudiar; fortalecer hábitos de estudio.	2	12.5
5	Tener un espacio para reflexionar sobre el trabajo con adultos.	2	12.5
	Subtotal	16	100
B	INTEGRACIÓN Y TRABAJO GRUPAL.		
1	Intercambio de experiencias y retroalimentación entre todos.	9	52.9
2	Conocer a mis compañeros, la integración grupal que se logró y trabajar en equipo.	5	29.4
3	Participar activamente en el proceso de formación.	3	17.6
	Subtotal	17	99.9
C	ASPECTOS GENERALES PARA SU FORMACIÓN.		
1	Aprender o profundizar diferentes temas vinculados con la de educación de jóvenes y adultos (EPJA).	33	60.0
2	Aprender sobre aspectos pedagógicos y psicológicos que influyen en la EJDA.	16	29.1
3	Comprender los temas.	3	5.5
4	Analizar a fondo las causas de la deserción.	2	3.6
5	Las formas de trabajo de los docentes del diplomado.	1	1.8
	Subtotal	55	100
D	ENRIQUECIMIENTO DE SU PRÁCTICA COTIDIANA.		
1	Relacionar lo aprendido con la práctica para mejorarla.	17	54.8
2	Mejorar mi trabajo a partir de lo que he aprendido en el diplomado.	6	19.4
3	Elaboración del proyecto socioeducativo.	4	12.9
4	Conocer y reflexionar sobre la comunidad y las personas adultas así como obtener apoyo técnico y metodológico para las actividades que desarrollamos en el INEA.	4	12.9
	Subtotal	31	100
E	INVESTIGACIÓN – SISTEMATIZACIÓN.		
1	Sistematizar mi práctica.	2	66.7
2	Conocer y utilizar instrumentos para la detección de problemas.	1	33.3
	Subtotal	3	100
F	PSICOPEDAGÓGICOS.		
1	Actualizarme en las teorías de enseñanza – aprendizaje.	6	26.1
2	Adquirir formas para trabajar con los adultos, entendiéndolos, considerando sus características.	5	21.7
3	Contar con elementos para formar y capacitar a los asesores.	5	21.7
4	Conocer más sobre los procesos de formación.	3	13.0

5	Aprender a elaborar y a utilizar materiales de apoyo.	2	8.7
6	Aprender técnicas grupales.	1	4.3
7	Contar con más materiales para realizar mi trabajo.	1	4.3
	Subtotal	23	99.8
G	ORGANIZACIÓN DE SU TRABAJO.		
1	Realizar mi trabajo más ordenadamente.	2	100
	Subtotal	2	100
	NO RESPUESTA	4	100
		4	
	TOTAL	151	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 4.8. 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 4.9.

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
2a. 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?
PERSONALES	<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 largasZ

<p>INSTITUCIONALES INEA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El INEA las brinda las facilidades para asistir. • El INEA los manda para descargar en la UPN la responsabilidad de formarlos. • El subdelegado tiene interés en dar más formación profesional a los técnicos docentes (T.D). • Al INEA les interesa que se formen porque les piden mayores perfiles a los nuevos T.D. • Según la relación que tienen con la coordinadora de zona les mandan extrañamientos a los que faltan a las sesiones (de los que asistieron, sólo a una le habían dicho que porqué 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 realizada 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 la segunda tres.

FUENTES DE CONSULTA

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 periodo de Diseño y prueba piloto del SIPREA. México, D.F., 4 de septiembre del 2000.

Entrevista a la Subdirectora de Diseño Curricular, que fue responsable del diseño del SIPREA. Aguascalientes, Ags., 6 de septiembre de 1999.

Entrevistas a la Jefa del Departamento de Evaluación de la Formación, actual Departamento de Formación Permanente, quien tenía a su cargo el SIPREA durante su impartición en la UPN Ajusco. México D.F., 3 de agosto del 2000.

Entrevista al Subdirector de Formación del INEA actual, quien fue la autoridad responsable del SIPREA durante su desarrollo en la UPN. México, D.F., 4 de septiembre del 2000.

Entrevista al Delegado del INEA en el Estado de México. Toluca, Edo. De México, 6 de junio del 2000.

Entrevista al Delegado del INEA en el Distrito Federal. México D.F., 15 de junio del 2000.

Entrevista al Subdelegado del INEA en el Valle de México. Toluca, Edo. De México, 6 de junio del 2000.

Entrevista al Secretario General del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). México D.F., mayo del 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 del 2000.

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 enero de 1999 y del 2000.

BIBLIOGRÁFICAS

BRACHO, Teresa. "Educar y acreditar. ¿Misiones confrontadas?" en *Necesidades Educativas Básicas de los Adultos. Encuentro de Especialistas*. INEA. México, 1994. Pp. 43 –50.

CAMPERO CUENCA Carmen. "La Academia de Educación de Adultos: una experiencia en formación de educadores de Adultos" en *Cinco Ensayos de Educación para Adultos*. Secretaria de Educación, Cultura y Recreación del Estado. de Tabasco - IV Comité Regional de la CONALMEX / UNESCO. Villahermosa Tabasco, México 1994. Pp. 31-50.

CAMPERO Cuenca, María del Carmen. "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, 2000. Pp. 203-210. Colección Archivos No. 11.

CAMPERO CUENCA Ma. del Carmen. " Reflexiones en torno a la Profesionalización del Educador de Adultos", en *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Egresados del CREFAL*. Pátzcuaro, Mich., México 1996.

CAMPERO CUENCA Carmen, comp. *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. México D.F. Universidad Pedagógica Nacional – INEA. Tomo I y II febrero de 1999, Tomo III febrero del 2000.

CAMPERO CUENCA Carmen "La sistematización de la experiencia" en *Revista Educación*, Universidad Pedagógica Nacional de Pachuca Hidalgo Año 0, Núm. 1. México. marzo del 2000.Pp. 43 –47.

CAMPERO Carmen y Gloria Hernández. "Entretejiendo experiencias y conocimientos" en *La Piragua* No. 17, 1/2000. Revista del Consejo de Educación de Adultos para América Latina y el Caribe. México, mayo del 2000.

CAMPERO Carmen, Angélica Terrazas y Genoveva Reyna. "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 al 15 de noviembre 1995 México, D.F.), Universidad Pedagógica Nacional, Colección Archivos No. 11. México, 2000. Pp. 129-133.

CANTO CHAC, Manuel. "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*. Universidad Pedagógica Nacional, Colección Archivos Núm. 2. México, 1995. Pp. 39 – 47.

CASTRO, Roberto. "En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo" en *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. El Colegio de México. México, 1996. Pp. 57-88.

CHEVALIER Marsha. " 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. Noriega Editores. México, año 2000.

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA. *Nuestras prácticas ... perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. México, 1993.

CONTRERAS DOMINGO José. *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata. Madrid. 1997.

DE LELLA Cayetano. "Formación de Educadores Populares y de Educación Básica", en *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Egresados del CREFAL*. Pátzcuaro Mich., México 1996.

DELTORO, Ana. "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*. Universidad Pedagógica Nacional, Colección Archivos Núm. 2. México, 1995. Pp. 86 –92.

ERIKSON, Eric. *Identidad, juventud y crisis*. Taurus Humanidades. España, 1980.

FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. 4ª. Ed., Siglo XXI. México, 1998.

GADAMER H.G. " Fundamentos de una hermenéutica filosófica" en *Verdad y Método*, Tomo I. Ed. Sígueme. España, 1996.

HABERMAS Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa*, Tomo I. Taurus, Col. Ensayistas No. 278. Madrid, España, 1987.

HONORE Bernard. *Para una teoría de la formación*. Ed. Narcea, Madrid, 1980.

JARA Oscar. *Para Sistematizar Experiencias*. Alforja. Costa Rica, 1994.

JOHNSON, Terence. *Professions and Power*. Mc. Millan Press. 1972. Pp. 21-38.

LATAPÍ SARRE, Pablo. "La Barrera Infranqueable" en *Proceso*, Núm. 1223, 9 de abril del 2000. México. Pp. 44-45.

LEGGATT, T. "Teaching as a Profession" en *Professions and Professionalization*. J.A. Jackson Ed. Sociological Studies Núm.3. Cambridge University Press. England, 1970. Pp. 150 a 160.

LOYO, Engracia. "El Cardenismo y la educación de adultos" en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo II. SEP- INEA- Seminario de Historia de la Educación El Colegio de México. México D.F., 1994.Pp.417-469.

MADRIGAL Juan. "Reflexiones sobre la profesión del educador de adultos" en *La Piragua* No. 17, 1/2000. Revista del Consejo de Educación de Adultos para América Latina y el Caribe. México, mayo del 2000.

MADRIGAL Juan. *Tendencias hacia la profesión del educador de adultos en América latina: un estudio exploratorio, comparativo y participativo*. Universidad Pedagógica Nacional. México noviembre del 2000. Publicación en inglés. Cervero Ronald M. y otros Comps. "Tendencias Toward the Adult Profession in Latin America: An Exploratory, Comparative and Participatory Study" en *The Cyril O. Houle Scholars in Adult and Continuinig Education Program. Global Researche. Perspectives: Vol. I* The University of Georgia, Department of Adult Education. E.U.A. Mayo 2001.

MADRIGAL Juan y Ma. De Lourdes Valenzuela y G.G. *Propuesta para el Foro Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional, México D.F. Mayo de 1998, pp 2-3. Documento inédito.

MENDOZA Ma. Del Carmen. *Sistematización de la Práctica*. CAMSU. Texto Metodológico. Serie Pobladores en Acción No. 1. SEDEPAC. México, 1987. En Antología Módulo I del SIPREA, pp. 269-311.

MASAGÁO RIBEIRO, Vera María y otros. "La formación de los alfabetizadores" en *Antología Lecturas para la Educación de los Adultos. Aportes de Fin de Siglo*. Tomo V. Noriega Editores. México, año 2000.

MESSINA Graciela. *La educación básica de adultos: la otra educación*. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). REDALF. Santiago de Chile. 1993.

MESSINA, Graciela comp. *Estrategia Regional de Seguimiento a CONFINTEA V*. Documento final. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/ CEAAL/ CREFAL/ INEA. Santiago de Chile, 1999 (a).

MÚÑOZ IZQUIERDO, Carlos. "Comentarios a la conferencia de Sylvia Schmelkes y Judith Kalman" en *Necesidades Educativas Básicas de los Adultos. Encuentro de Especialistas*. INEA. México, 1994. Pp. 51 –56.

NOGUEZ VIGUERAS, Manuel. "Se extenderá a 14 Estados más el nuevo modelo de educación secundaria a distancia para adultos" en *Excélsior*. México, 2 de agosto del 2000.

PÉREZ ROCHA, Manuel. "Educación de adultos" en *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*. Universidad Pedagógica Nacional, Colección Archivos Núm. 2. México, 1995. Pp. 67 – 74.

PIECK, Enrique. *Comentarios al Modelo de Educación para la Vida del INEA*. I Foro Permanente sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas realizado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Ciudad de México, 15 de marzo del 2000.

PERESSON, Mario L. "Metodología de un proceso de sistematización" en *Sistematización Recientes Búsquedas*. Aportes No. 44. Dimensión Educativa. Santa Fe de Bogotá, marzo de 1996.

RAMOS ESCANDÓN, Carmen. " 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 , SEP- INEA- Seminario de Historia de la Educación El Colegio de México. México D.F., 1994. Pp. 291-341.

RIVERO, José. " Enfoques y estrategias para la formación de educadores con jóvenes y adultos" en *Antología Lecturas para la Educación de Adultos. Aportes de Fin de Siglo*, Tomo V. Schmelkes, Sylvia comp. Noriega Editores, México, año 2000.

RUÍZ MUÑOZ, Mercedes. " 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*. Universidad Pedagógica Nacional, Colección Archivos Núm. 2. México, 1995. Pp. 93 – 103.

SANTAMARÍA GALVÁN Ana y Pedro Guevara Fefer. "El papel de la sistematización en las experiencias de educación ambiental " en *Escuela de Biología* No. 10. Universidad Michoacana, octubre - diciembre de 1993. Antología Módulo I del SIPREA, pp. 261-264.

SCHMELKES, Sylvia. " 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*. Universidad Pedagógica Nacional, Colección Archivos Núm. 2. México, 1995. Pp. 75 – 79.

SCHMELKES, Sylvia. *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. *Antología Lecturas para la Educación de los Adultos. Aportes de Fin de Siglo*. Cinco Tomos. Noriega Editores. México, año 2000.

SCHMELKES Sylvia y Judith Kalman, *La educación de adultos: estado del arte*. Centro de Estudios Educativos. México, 1994.

SORIANO Porfirio. " La Nueva Estrategia de Operación del INEA", teleconferencia del 15 de septiembre de 1998. En *Boletín Extraordinario* Núm. 2 de la Delegación del INEA en el Estado de México. Toluca, Mex. Noviembre 1998.

TORRES ROSA María. "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 (PMTE) de la Organización de Estados Americanos. OEA - CREFAL - CEDEFT. Nueva Época, Vol. 4, No.1, enero-abril de 1996.

VALENZUELA Y GÓMEZ GALLARDO Ma. De Lourdes, Coord. *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). Universidad Pedagógica Nacional, Colección Archivos Núm. 2. México, 1995.

VALENZUELA Y GÓMEZ GALLARDO Ma. De Lourdes, et al. "Elementos constitutivos de la educación de las personas adultas" capítulo tercero del *Documento Base de la Reunión Nacional de Seguimiento a CONFINTEA V*. Pátzcuaro Michoacán, México, enero de 1999.

VALENZUELA Y GÓMEZ GALLARDO Ma. De Lourdes, Coord. *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.). Universidad Pedagógica Nacional, Colección Archivos Núms. 11 y 12. México, 2000.

VAREA FALCON, Ma. de los Ángeles et al. " 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*. Universidad Pedagógica Nacional, Colección Archivos Núm. 2. México, 1995. Pp. 57 – 66.

YURÉN Camarena Ma. Teresa. *Eticidad, Valores Sociales y Educación*. Universidad Pedagógica Nacional, Colección Textos No. 1. México, 1995.

HEMEROGRÁFICAS

AVILÉS ALLENDE, Carlos. "Sin educación básica completa, el 40% de los mexicanos". *El Financiero*. México, D.F., martes 14 de julio 1998.P. 44.

CARRANZA PALACIOS, José Antonio. "Educación para Adultos, los nuevos retos". En *Suplemento de Investigación y Desarrollo de la Jornada*. México, diciembre de 1997.

CERÓN ESPINOSA, Javier. "Advierten sobre el deterioro salarial" en *El Universal*. México, 18 de septiembre del 2000. P. A4.

HÉRNANDEZ Guadalupe et. al. "El Banco de México revisa a la baja las proyecciones económicas" en *El Universal*. México D.F., 19 de enero del 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.

HERRERA BELTRÁN, Claudia. “ En marcha, modelo para bajar la cifra de 36 millones de analfabetos” en *La Jornada*. México, 8 de mayo del 2000.

HERRERA BELTRÁN, Claudia. “Piden funcionarios a Vicente Fox aprovechar experiencia del INEA” en *La Jornada*. México, 2 de Agosto de 2000.

HERRERA BELTRÁN, Claudia. “ El INEA, organismo de más penetración social en México” en *La Jornada*. México, 12 de octubre del 2000.

HOWARD Georgina y Guadalupe Hernández. *Viven 65 millones con menos de \$20.00*. El Universal. México D.F., 12 de septiembre del 2000.

OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN. Comunicado No. 29 “ La educación de adultos en busca de un nuevo modelo” en *La Jornada*. México, 24 de marzo del 2000.

OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN. Comunicado No. 30 “El Informe México sobre los Acuerdos de Jomtien” en *La Jornada*. México, 14 de abril del 2000.

REYES, Carlos.“ Fijan como tarea instruir a adultos” en *Reforma*. México 25 de Noviembre del 2000.

REYES, Carlos “Toca al INEA 0.9% de gasto” en *Reforma*. México 26 de Diciembre de 2000

VARGAS, Rosa Elvira. “En marcha dos nuevos modelos de educación para adultos” en *La Jornada*. México, 28 de marzo del 2000.

TESIS

AGUILAR RAMÍREZ Miriam. *Una propuesta de formación para promover la constitución de la identidad profesional de los educadores de adultos*. Tesis doctoral. Capítulo 2: Identidad. Universidad Autónoma de Barcelona. México, 2000. (En Proceso)

BALTAZAR MONTES Roberto. Tesis doctoral sobre el malestar docente. Universidad Autónoma de Barcelona. (En proceso).

HERNÁNDEZ FLORES, Gloria Elvira. *Política educativa y educación para la población en estado de pobreza. La educación básica de adultos*. Proyecto de tesis para optar por el grado de Doctora en Pedagogía en la Universidad Autónoma de México. México, noviembre 1988.

REYNA Marín, Genoveva. *El educador de adultos ¿sujeto del malestar docente o depositario del malestar social?*. Tesis de Maestría en Psicología Social de Grupos e

Instituciones. UAM - Xochimilco. División de Ciencias Sociales y Humanidades. México, D.F. Marzo 2001.

ROSAS CARRASCO Lesvia. *El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales, La construcción de su concepción pedagógica*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México 1999.

DOCUMENTALES

DOCUMENTOS INTERNACIONALES

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CREFAL) (a). *Memoria de la Reunión Nacional de Seguimiento a CONFINTEA V*. Pátzcuaro Michoacán, México, 28 al 30 de enero de 1999.

CREFAL (b). *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 1º. Jomtien, Tailandia, marzo de 1990.

DELORS, Jacques et al. *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio. Ediciones UNESCO. Paris, Francia 1996.

UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *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. Publicación auspiciada por el CREFAL y la UPN. México, 1997.

UNESCO – CEAAL. *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 – INEA. *Hacia una educación sin exclusiones*. UNESCO-Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile, 1998.

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.

DOCUMENTOS NACIONALES

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI). *XI Censo General de Población y Vivienda*. México 1990.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Ley General de Educación*. Diario oficial. México, 13 de julio de 1993.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (a). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México, 1995.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (b). *Primer Informe de Gobierno*. Anexo. México, 1° de septiembre de 1995.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000*. México 1996.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *6° Informe de Gobierno. Anexo Estadístico*. México, 1° de septiembre del año 2000.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*.. Capítulo 5 Área de desarrollo Social y Humano. México, 2001. Pp. 73 95.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Capítulo 4. Educación para la vida y el trabajo. México, Septiembre del 2001. Pp. 219-235.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Acuerdo por el que se crea el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo*. Diario Oficial. México, 22 de febrero de 2002.

RANGEL SOSTMAN, Rafael y otros. *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 del 2000.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Informe de Labores 1996 – 1997*. México 1997.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Informe de Labores 1998 – 1999*. México 1999.

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

ACADEMIA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS. *Programa para la Formación en Educación de Adultos(PROFEDA)*. Universidad Pedagógica Nacional. México 1986.

ACADEMIA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS. *Especialización en Formación de Educadores de Adultos. Presentación General*. Universidad Pedagógica Nacional. México, marzo de 1993.

CAMPERO CUENCA Ma. del Carmen (integración). *Relatoría de la Mesa de Educación Básica del Foro Nacional Retos y Perspectivas de la Educación de Adultos en México*. Universidad Pedagógica Nacional. México, noviembre de 1995. (Documento Inédito).

CAMPERO Carmen y Ana Beatriz Rendón (Integración). *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*. UPN- CREFAL-INEA-CEAAL. México D.F., 10 de septiembre de 1996.

CASTRO, Luz María. *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.

DE GORTARI Enrique. "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).

INEA. *Caracterización de los Departamentos Estatales para la Formación del Personal Educativo*. Dirección para la Formación del Personal Educativo. México, 1993 (a).

INEA. *II Jornada Nacional para la Formación de Educadores de Adultos*. Dirección para la Formación del Personal Docente. México, agosto de 1993. (b).

INEA. *Documento Rector*. Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos. México 1995.

INEA. *Programa del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 1996 – 2000*. México, febrero de 1996.

INEA. *Un paso más en la educación básica para adultos*. México, 1996.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS (INEA). *Reglamento de las Delegaciones*. México, 1989.

INEA. *Manual de Organización de las Delegaciones*. México, 1990.

INEA. *Presupuesto Modificado del INEA y del Proyecto Capacitación de Agentes Operativos, para los años 1996, 1997, 1998 y 1999*. Dir. De Planeación y Evaluación. Subdir. De Programación y Presupuesto. México, 1999.

INEA. *Bases para la instrumentación de la Nueva Estrategia de Operación*. México, agosto del 2000.

INEA- Dir. De Operación. *Concentrado de la escolaridad de los agentes educativos del INEA*. Dir. De Operación. Documento de trabajo. México D.F., agosto del 2000.

INEA –Distrito Federal. Manual de la Delegación del INEA en el Distrito Federal. México D.F., 1996.

INEA –Distrito Federal. Información proporcionada por el Departamento de Planeación de la Delegación del INEA en el Distrito Federal. México D. F., junio del 2000.

INEA – Estado de México. *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. Toluca, Méx. 1997. Documento integrado para el equipo docente de la UPN que impartió el SIPREA.

INEA – Estado de México. Información proporcionada por el Departamento de Planeación de la Delegación del INEA en el Estado de México. Toluca Méx. , junio del 2000.

INEA – Sudir. De Formación. *Proyecto de Formación a Distancia*. Dir. De Operación – Subdir. De Formación. México, abril 1999.

INEA – Sudir. De Formación (a). *Formación Permanente de Técnicos Docentes*. Dir. De Operación – Subdir. De Formación. México, mayo del 2000.

INEA - Subdir. De Formación (b). *Concentrado de información – etapa de generalización*. Subdirección de Formación del INEA, México, septiembre del 2000.

MESSINA, Graciela. *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. UPN, México, mayo de 1999 b. (Documento Interno).

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. Diario Oficial. México. 31 de agosto de 1981.

RUBIO Maura. *La Deserción*. Conferencia impartida en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. México D.F. Mayo de 1998. (Mimeo).

SEP – INEA. *Educación para la Vida*. Tríptico. México, 1999.

VIRTUALES

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. *Encuesta Nacional de empleo Urbano 1990 – 2000*. México 2000; [http: // www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx); Estadística sociodemográfica.