

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 153 ECATEPEC**

***"OBSTÁCULOS PARA EL APRENDIZAJE EN LOS NIVELES DE
ALFABETIZACIÓN, PRIMARIA Y SECUNDARIA DE ALUMNOS DEL INSTITUTO
NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS (INEA): PLANTEL
NEXQUIPAYAC"***

**TESINA
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA
MARIA MARICELA BRAVO PELÁEZ**

ASESORA: MTRA. MARIBEL VARGAS ESPINOSA

ECATEPEC EDO. DE MÉXICO

JULIO 2006

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE UN NUEVO MODELO EDUCATIVO NACIONAL Y LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS

1.1 El Programa Nacional de Educación y los objetivos del Sistema Educativo para el ciclo 2001-2006

1.2 Educación para la Vida y el Trabajo (MEV), el nuevo modelo para la Educación de los Adultos

1.3 El Instituto Nacional Para la Educación de los Adultos (INEA) y sus objetivos

1.3.1 EL INEA y la aplicación del Modelo de Educación para la Vida

1.3.1.1 Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)...

1.3.1.2 Modelo Nuevo Enfoque de Educación Básica para Primaria de jóvenes 10-14 (NEEBA 10-14)

1.3.2 EL INEA y la dinámica de la Educación de Adultos

2. LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LOS ADULTOS Y LOS PROBLEMAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

2.1 La dimensión social de los problemas en la Educación de los Adultos

2.2 La dimensión individual de los problemas en la Educación de Adultos

2.3 El papel del asesor y los problemas en la Educación de Adultos

3. LOS ADULTOS, ESTUDIANTES PROBLEMA O LOS PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES ADULTOS

3.1 Los intrincados senderos para la percepción de una problemática

3.2 El aspecto cuantitativo de una problemática de aprendizaje en la Educación de Adultos

3.3 Las dimensiones cualitativas de una problemática de aprendizaje en la Educación de Adultos.

3.3.1 Las condiciones de vida de los adultos y los obstáculos para el aprendizaje

3.3.2 El modelo de educación y su impacto en los obstáculos para el aprendizaje de los adultos

3.3.3 Asesores, asesorías y su responsabilidad en la agudización de los obstáculos para el aprendizaje

3.3.3.1 El perfil del asesor

3.3.3.2 Capacitación del asesor

3.3.3.3 Conocimiento del asesor acerca de las particularidades del adulto en proceso de aprendizaje

3.3.3.4 El compromiso profesional del asesor

CONCLUSIONES

FUENTES DE CONSULTA

INTRODUCCIÓN

A lo largo de cuatro años de trabajo como asesora voluntaria en el Instituto Nacional Para la Educación de los Adultos (INEA), tuve la oportunidad de presenciar la modificación e introducción de materiales y métodos de enseñanza cuya puesta en práctica ejercí a través de la asesoría dirigida tanto a alumnos repetidores (alumnos que han presentado varios exámenes sin obtener resultados favorables) como hacia alumnos con algunas dificultades para aprender.

Al poco tiempo de iniciada mi labor de asesoría, pude darme cuenta de los numerosos obstáculos relacionados con el aprendizaje que prácticamente aquejaban a todos mis asesorados. Esto me desconcertó a tal grado, que me vi obligada a intentar conocer y precisar los obstáculos que encerraban los "alumnos problema". El desconocimiento acerca de cómo abordar y tratar de resolver esta problemática me impidió profundizar y ayudar de manera práctica a mis asesorados; fue así como al cabo de 4 años de trabajo el saldo fue la certificación de únicamente 9 de aquellos 34 educandos que me asignaron durante este período.

Esta problemática que para mi ejercicio profesional se tradujo en una insuficiencia de logros en mi desempeño como docente y para los alumnos en intentos múltiples de aprobación y conclusión de ciclos y finalmente en la deserción, es una muestra de la diversidad de obstáculos que tienen que enfrentar tanto los asesores como los estudiantes, pero que desafortunadamente no sólo se desestiman, sino que ni siquiera parece que existieran como problemas inherentes a los procesos de educación dentro de la institución.

No obstante, la magnitud de tal problemática justificó el estudio de una situación que, si bien responde a las particularidades de un pequeño centro para la educación de adultos, perdido en apartados lugares del oriente del estado de México, quizás sea un botón de muestra de los problemas que enfrentan muchos, si no es que todos los centros de INEA, principalmente en los ámbitos rurales o urbano rurales, pues comparten una condición que es común al medio rural, la marginación y la pobreza.

Por estas razones, los objetivos de este estudio se enfocaron a establecer, conocer y analizar los obstáculos que enfrenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en los núcleos de atención directa a la población adulta demandante, como un paso inicial pero fundamental para contribuir a encontrar las soluciones que en el corto y mediano plazo necesariamente

tendrán que someterse a consideración en busca de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de los adultos.

En este marco, el planteamiento teórico metodológico a partir del cual se definieron, analizaron y se proyectaron los obstáculos que inciden en los procesos de aprendizaje, sostiene que el proceso de enseñanza-aprendizaje descansa en la interacción de una variedad de factores que se agrupan en:

(a) "externos", que se relacionan con aquellos aspectos económicos, políticos y culturales que condicionan la vida de los estudiantes.

(b) "internos", el conjunto de relaciones, sistemas, modelos, metodologías, medios y materiales directamente relacionados con los procesos de la educación: la enseñanza, la capacitación profesional, el aprendizaje, los objetivos, los materiales, las técnicas, el interés de los estudiantes, de los padres, de la sociedad, etc.

La interrelación de estos factores muestra que las diferentes facetas de la problemática en la educación de adultos, no se pueden restringir aun solo ámbito. Es decir, que no se pueden circunscribir al análisis de las necesidades presupuestales, al ajuste de las instalaciones, a la disponibilidad y conformidad de materiales y recursos didácticos, ala preparación de los profesores. Y mucho menos, se puede encajonar el problema de la educación dentro del ámbito de las relaciones al interior de la institución educativa, pues responde ala interacción de las variables externas e internas.

La metodología a través de la cual se obtuvo y procesó la información se basó principalmente en dos tipos de fuentes:

- Fuentes indirectas: análisis de material bibliográfico y hemerográfico.
- Fuentes directas: experiencias derivadas del trabajo de asesoría efectuado durante 4 años, así como mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas que estuvieron dirigidas a alumnos, asesores y técnicos docentes.

La estructura del estudio de campo, contempló un conjunto de información teórica y práctica (derivada de mis funciones y experiencias como asesora), así como su procesamiento, análisis y discusión, todo lo cual se estructuró en tres capítulos, con sus respectivos apartados, los cuales describiré, en términos generales, a continuación.

En el primer capítulo, **LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE UN NUEVO**

MODELO EDUCATIVO NACIONAL Y LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS, realicé un examen acerca de los objetivos del Sistema Educativo contemplados en el Programa Nacional de Educación para el ciclo 2001-2006 y en este contexto analicé los planteamientos filosóficos, teóricos y metodológicos del nuevo Sistema de Educación de Adultos que, a partir del año 2001, fue establecido como un Modelo de Educación para la Vida. Dentro de este marco, delimité las funciones, objetivos, proyección y dinámica del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) dentro del proceso de educación de adultos.

En el capítulo segundo, **LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LOS ADULTOS Y LOS PROBLEMAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE,** presento algunos planteamientos teóricos y metodológicos acerca de la problemática que encierra el proceso de Educación de Adultos en sus dimensiones sociales e individuales, así como los que se derivan del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo tercero, **LOS ADULTOS, ESTUDIANTES PROBLEMA O LOS PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES ADULTOS,** analizo y discuto tanto los orígenes como las manifestaciones y particularidades de los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación de Adultos. Las fuentes de información que permitieron el análisis y síntesis de la problemática estudiada se ubicaron en los siguientes niveles: (1) la información acumulada, sistematizada y analizada, que fue producto de las experiencias de los 4 años (2001-2004) en que fungí como asesora en el círculo de estudio en la comunidad de Nexquipayac, Municipio de Atenco, México; (2) la información recabada mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los adultos que durante ese tiempo integraron los diversos grupos en los que efectué mi labor de asesoría y, (3) las percepciones, conocimientos y experiencias de otros asesores que han trabajado en la región durante los últimos años.

En el apartado de conclusiones presento una visión de conjunto sobre los orígenes, causas, factores, actitudes y respuestas de los diferentes actores, que en su unidad proyectan la dimensión real de los problemas relacionados con el proceso de Educación de los Adultos.

Finalmente, incluyo información en forma de anexos en los que se proporcionan algunos datos considerados relevantes para tener un mejor panorama acerca de las fuentes

de información. Por un lado, presento los cuestionarios aplicados a los estudiantes adultos, así como a algunos asesores que durante años han trabajado en la región. Por el otro lado, expongo una selección de información acerca de las condiciones de vida en que se desarrollan los adultos y que son indicativas de las dificultades que afrontan en sus cotidianos quehaceres, incluyendo los problemas, necesidades y carencias que limitan su dedicación al estudio. Muestro, además, algunas de las dificultades que el asesor en su función de promotor tiene que enfrentar y que muchas veces se manifiestan, en primera instancia, como agresiones verbales e incluso insultos.

1. LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE UN NUEVO MODELO EDUCATIVO NACIONAL Y LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS

1.1 El Programa Nacional de Educación y los objetivos del Sistema Educativo para el ciclo 2001-2006

A pesar de la constante ampliación del Sistema Nacional de Educación Básica, que ha integrado a una población creciente en edad de recibir la educación elemental, en México sólo se ha logrado constituir una estructura educativa plena de desigualdades, puesto que a lo largo de su historia no se ha podido incorporar a toda la población en edad escolar, como tampoco se ha conseguido alcanzar una alta eficiencia terminal y menos aunque los estudiantes alcancen niveles de conocimiento que les permitan continuar con una educación superior y su posterior incorporación aun mercado de trabajo especializado y bien remunerado.

Deserción, bajos niveles de aprendizaje, bajos porcentajes de alumnos que terminan la educación primaria y continúan hasta ingresar a cursar la educación superior, aumento en el número de personas analfabetas, rezago en la atención a personas mayores de 15 años que no han concluido la enseñanza básica¹, todas son manifestaciones de los graves problemas existentes en el sistema educativo, pero cuyas causas quizás no sólo se encuentren al interior del sistema educativo, como lo plantea el nuevo modelo de educación, sino tal vez sean producto de una situación estructural que oscurece cada vez más el panorama del sistema educativo nacional.

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo "...la educación nacional afronta tres grandes desafíos: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje, e integración y funcionamiento del sistema educativo...", los cuales se solucionarán al "...replantear las tareas de la educación mexicana con el propósito de que efectivamente contribuya a construir el país que queremos: la nación plenamente democrática, con alta calidad de vida, dinámica, orgullosamente fiel a sus raíces,

¹ INEGI XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados Básicos. Aguascalientes. México. 21101.pp177-2()3

pluriétnica, multicultural y con profundo sentido de la unidad nacional...”²

Esta nación modelo de justicia y de respeto a la diversidad cultural se logrará toda vez que la educación logre alcanzar, según lo especificado en el Programa Nacional de Educación (PNE):

a) La justicia y equidad educativas, que consiste en "...asegurar el derecho a una educación básica de buena calidad para todos, y las condiciones para acrecentar, hacer accesibles y diversificar las oportunidades de formación para la vida y el trabajo... (Pues de suceder lo contrario)... actuará como un sistema de exclusión social"³.

A pesar de lo anterior, es un hecho que el sistema educativo es un medio de exclusión social, no solamente porque buena parte de la población no puede -por cuestiones económicas principalmente- acceder a niveles superiores de educación, sino porque la educación no les garantiza a muchos de los que, por ejemplo, terminan una carrera a nivel universitario, encontrar un trabajo.

Por otro lado, el presupuesto destinado a la educación es muy bajo y se agudiza con los frecuentes recortes presupuestales que limitan aun más su acción. Ante esto, el PNE se plantea como "condición necesaria para que el país avance hacia una mayor equidad en el acceso a los beneficios del desarrollo... Para avanzar en la equidad de oportunidades educativas, el Gobierno Federal propiciará una asignación creciente de recursos públicos y privados a la educación"⁴.

Otro de los aspectos que, de acuerdo con el PNE, permitirán lograr la igualdad de oportunidades y elevar la calidad de la educación, es la atención a aquellos grupos que tradicionalmente han estado alejados de las oportunidades de educación pues subsisten en medio de la marginación y la pobreza, por lo que es necesario contemplar:

b) La calidad como dimensión de la equidad, que encierra un conjunto de acciones para lograr el mejoramiento de los "... resultados, con atención a los grupos en situación de pobreza... (Puesto que)... Mientras el sistema no ofrezca a los pobres el acceso

² GOBIERNO de los Estados Unidos Mexicanos. Plan Nacional de Desarrollo, Presidencia de la República. México, 2001, p. 34.

³ SECRETARÍA de Educación Pública. programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006. México, 2002, p. 41.

⁴ Ídem.

a una educación de buena calidad, actuará como mecanismo de marginación... La solución de los rezagos, a través de la apertura de oportunidades de acceso a una educación de buena calidad para todos, es imperativo moral, condición de desarrollo y factor determinante de la estabilidad social"⁵.

Dentro de este mismo proceso, en relación con los maestros, la equidad se materializará mediante "...la asignación de maestros con los apoyos económicos necesarios para lograr que las escuelas a las que tradicionalmente asisten los alumnos más necesitados de apoyo, en las zonas marginadas indígenas, rurales y suburbanas, tengan docentes con un nivel equiparable a los de las escuelas de ambientes más favorecidos, a fin de que cuenten con los apoyo y recursos necesarios para que puedan desarrollar sus funciones en mejores condiciones"⁶.

Sin embargo, la consecución de las metas anteriores requiere además "...una reorientación fundamental de la enseñanza y el aprendizaje y, por tanto, una revaloración profesional de la formación y capacitación de los educadores, de modo que las características y cualidades de los educadores incluyan:

- Dominio de procesos que determinan la generación, apropiación y uso del conocimiento.
- Capacidad para trabajar en ambientes de tecnologías de información y comunicación.
- Deseos de propiciar y facilitar el aprendizaje.
- Capacidad para despertar el interés, la motivación y el gusto por aprender
- Disponibilidad para aprender por cuenta propia ya través de la interacción con otros.
- Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis.
- Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo.
- Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje.

⁵ *Ib.* p. 42.

⁶ *Ib.* p. 43

- Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo"⁷.

Dentro de este marco, los niveles de este modelo de cambio educativo contemplado en el PNE, incluyen:

Nivel microsistémico. Es considerado como el nivel de cambio más importante, porque es donde tiene lugar el hecho educativo, es el propio de la escuela, incluyendo el aula. Se considera la unidad mínima del sistema educativo, a partir de la cual se elaborarán diagnósticos de sus problemas y se planearán sus soluciones; es el lugar que "...debe contar con el liderazgo académico de sus directivos; con el trabajo colegiado de sus docentes; debe estar vinculada con su comunidad y fomentar su participación; evaluar y comunicar a la comunidad los resultados de sus evaluaciones; y desarrollar los procesos de mejora continua. El trabajo docente tiene que descansar más en el aprendizaje colaborativo y en el trabajo en equipo; en todos los casos debe privilegiarse el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y valores de convivencia democrática"⁸.

Nivel intermedio. Un nivel cuyos cambios consideran "el fortalecimiento de las capacidades estatales y regionales de atención a escuelas e instituciones.

Nivel macrosistémico. Un nivel estructural que incluye "...las grandes decisiones de política educativa, las transformaciones del sistema en los ámbitos central y secundaria y en educación media superior); los que tienen que ver con la relación entre el sistema central y los gobiernos de los estados (federalismo educativo); los relativos a la distribución de los recursos y la necesidad de acciones afirmativas para impulsar la equidad..."⁹.

1.2. Educación para la Vida y el Trabajo (MEV), el nuevo modelo para la Educación de los Adultos

El Plan Nacional de Desarrollo establece que se requerirá la ampliación de la atención educativa, en aspectos no formales, hacia grupos de población adulta que han quedado excluidos de las actuales estrategias y cuya educación es condición necesaria para la equidad (Educación para la Vida). "Tratándose de personas jóvenes y adultos que necesitan trabajar para su propio sustento y el de sus familias, la educación básica o para la

⁷ *Ib.* p. 50-51

⁸ *Ib.* p. 54-55

vida, debe tener una orientación práctica que, además de ampliar el horizonte cultural, abra mejores oportunidades de inserción laboral a quienes se beneficien de ella. Lo anterior es factible por el valor instrumental que tiene el dominio de la lecto-escritura, las matemáticas y otros elementos del currículo de la educación básica"¹⁰.

Asimismo, el sistema educativo debe ofrecer oportunidades de aprendizaje "...a los ciudadanos de cualquier edad, cultivando la diversidad de capacidades, vocaciones, estilos y necesidades educativas especiales (Educación para el Trabajo) incluyendo la demanda de profesionales con licenciatura o estudios técnico profesionales, pero también a trabajadores intermedios o de baja calificación, así como a personas no calificadas del sector rural y campesino pobre, de la economía informal, subempleados o desempleados"¹¹.

Así es que, de acuerdo con las desigualdades educativas de la sociedad mexicana, se hace necesaria una nueva visión que conciba a la educación como un proceso permanente, que durará toda la vida y se dará en todos los ámbitos de la sociedad, y no sólo en los establecimientos escolares.

Para responder a este desafío social, el Gobierno Federal ha propuesto la creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT), "como una estrategia educativa que responda a las necesidades de educación para la vida y el trabajo de importantes sectores de la población. Su objetivo será apoyar y coordinar las actividades que diversos organismos ofrecen actualmente en este ámbito; promover la implantación de nuevos programas, distribuidos a través de nuevos canales; y, en especial, definir la política nacional en el área de la educación para la vida y el trabajo"¹².

Hasta aquí, hemos visto que el nuevo planteamiento para el desarrollo de la educación no formal contempla dos grandes áreas de atención prioritaria, que son (1) la Educación para la Vida y (2) la Educación para el Trabajo, esto es que la educación para el trabajo se orienta a la atención de necesidades educativas especiales y por tanto sale del horizonte de este estudio, a partir de aquí la revisión de metas y objetivos de la educación de adultos se enfocarán directamente sobre el primero.

⁹ *Ídem*.

¹⁰ SECRETARÍA de Educación Pública. *Op. Cit.* p. 219.

¹¹ *Ídem*.

¹² *Ib.* pp. 222-223.

El Modelo de Educación para la vida contiene dos propuestas orientadas a ofrecer "una educación abierta, flexible y pertinente: el modelo de INEA, que atiende a más de tres millones de adultos y la Secundaria a Distancia para Adultos de la SEP, que se inició en el año 2000 con una inscripción reducida de alrededor de 6 000 adultos"¹³.

Ante esta panorámica, los objetivos del Sistema de Educación para la Vida y el Trabajo hasta el año 2006 son:

- "Lograr, por medio del CONEVYT, que los instrumentos e instituciones que atienden la educación y la capacitación de personas jóvenes y adultas se articulen, hasta conformar un sistema nacional que ofrezca opciones de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Avanzar en la atención del rezago educativo, a través de una oferta de calidad orientada al desarrollo integral de los jóvenes y adultos que no tuvieron o no culminaron su educación, para el mejoramiento de su vida personal, familiar y social, así como para su realización productiva
- Mejorar las condiciones de equidad de los mexicanos, orientando los esfuerzos de educación y capacitación hacia la población en condiciones de pobreza de los municipios más marginados, los indígenas y los grupos en condiciones de desigualdad, para reducir las brechas de escolaridad y conocimiento"¹⁴.

El Programa de Educación Básica para la Vida destinado a jóvenes y adultos plantea como objetivo fundamental ampliar las posibilidades de desarrollo personal y social, contribuyendo a detener el rezago educativo en los niveles de alfabetización, educación primaria y secundaria, mediante la intensificación de acciones educativas flexibles.

Asimismo, el PNE enfatiza que la "...atención a jóvenes y adultos que no han concluido su educación básica se renovará mediante la aplicación del Modelo de Educación para la Vida, que destaca por ser una educación útil y con sentido, que considera aspectos esenciales de la vida cotidiana del adulto como parte de los programas educativos, buscando así una mayor pertinencia, permanencia y superación. En este modelo se atenderá

¹³ *Ib.* p. 225.

con especial cuidado el fortalecimiento de la educación ciudadana, las actitudes y valores, así como la perspectiva de género y la diversidad cultural de una manera equilibrada e imparcial"¹⁵.

1.3 El Instituto Nacional Para la Educación de los Adultos (INEA) y sus objetivos

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio, creado por Decreto Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de agosto de 1981, que propone y desarrolla modelos educativos, realiza investigaciones sobre la materia, elabora y distribuye materiales didácticos, aplica sistemas para la evaluación del aprendizaje de los adultos, así como acredita y certifica la educación básica para adultos y jóvenes de quince años y más que no hayan cursado o concluido dichos estudios.

A su vez, el INEA continúa proporcionando a través de algunas delegaciones los servicios de educación básica: alfabetización, primaria, secundaria y educación para la vida y el trabajo en los estados en los que aún no se concluye el proceso de descentralización.

Para lograr el cumplimiento de dicho propósito, el INEA tiene las siguientes facultades:

1. Definir, desarrollar, promover y proporcionar servicios de alfabetización, así como de educación primaria y secundaria.
2. Promover y realizar investigación relativa a la educación para adultos.
3. Elaborar y distribuir materiales didácticos aprovechables, en la educación para adultos.
4. Participar en la formación del personal para la prestación de los servicios de educación para adultos.
5. Coadyuvar a la educación comunitaria para adultos, conforme a los programas aprobados.
6. Evaluar, acreditar y certificar, cuando procede, los estudios que se realicen en el

¹⁴ Ib. p. 230.

Instituto, conforme a los programas aprobados.

7. Dar oportunidad a estudiantes de otras instituciones para que cumplan con su servicio social educativo.
8. Coordinar sus actividades con instituciones que ofrezcan servicios similares o complementarios y apoyar, cuando lo requieran, a dependencias, organismos, asociaciones y empresas en las tareas afines que desarrollen.
9. Participar en los Servicios de Educación General Básica para Adultos.
10. Realizar actividades de difusión cultural que complementen y apoyen sus programas.
11. Difundir a través de los medios de comunicación colectiva los servicios que preste y los programas que desarrolla, así como proporcionar orientación al público sobre los mismos.

Asimismo, la población objetivo, es decir, la población a la que se ofrecen los servicios educativos comprende:

- Personas jóvenes a partir de los 15 años y/o adultas que no tienen desarrolladas las competencias básicas de lectura, escritura, y cálculo básico, o que no iniciaron o concluyeron su educación primaria o secundaria.
- Niños, niñas y jóvenes entre los 10 y 14 años que no están atendidos por el sistema escolarizado de educación primaria.

Para el INEA, los sectores prioritarios de la población son: mujeres, indígenas monolingües y bilingües; jóvenes, especialmente los de 18 años en el Servicio Militar Nacional; adultos mayores; personas con capacidades diferentes; personas jornaleras agrícolas migrantes, y población mexicana que radica en los Estados Unidos de Norteamérica que no ha iniciado o concluido su educación básica.

Asimismo, los lineamientos generales a los cuales se han de sujetar los servicios educativos orientados a esta población objetivo, se inscriben en una concepción y práctica de una educación abierta, ya que es la persona quien determina su ritmo de aprendizaje para la conclusión de sus estudios, de acuerdo con sus necesidades, características y disponibilidad de tiempo. Por tanto, las formas de atención educativa a la población son:

- **Grupal:** Cuando, en espacios físicos proporcionados por organizaciones de

¹⁵ Ib. p. 232.

todo tipo y por la sociedad civil, la persona joven o adulta se integra y asiste a un círculo de estudio heterogéneo en cuanto a diversidad de niveles y contenidos, atendido en días y horarios establecidos de común acuerdo entre los participantes y el asesor(a).

- **Individual:** Cuando la persona joven o adulta está registrada en un círculo de estudios pero por su disponibilidad de tiempo lo lleva a estudiar por su cuenta y consulta con el asesor(a), de acuerdo con sus necesidades, las dudas que tuvo al estudiar las unidades o lecciones.
- **Libre:** Cuando la persona estudia totalmente por su cuenta, sin el apoyo de un asesor registrado, pero ocupa los materiales vigentes y únicamente utiliza los servicios del INEA o de los IEEA para presentar y acreditar los exámenes y solicitar el certificado correspondiente.

Para cualquier forma de atención, cuando el educando considere estar suficientemente preparado, puede solicitar los exámenes que le permitan acreditar los diversos módulos para obtener el certificado correspondiente.

1.3.1 EL INEA y la aplicación del Modelo de Educación para la Vida

Los modelos educativos del INEA para la educación básica dirigida a jóvenes mayores de 15 años y personas adultas, se basan en esquemas educativos abiertos y flexibles cuya finalidad es la de adecuarse a las características de tiempo y forma de la población a la que van dirigidos.

Actualmente se encuentran en funcionamiento tres modelos, orientados de acuerdo con algunas particularidades regionales y de la población objetivo: Modelo de Transición, Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) y el Modelo Nuevo Enfoque para la Educación (NEEBA 10-14) o el MEVyT 10-14 que se encuentra en experimentación, que atiende a jóvenes de 10 a 14 años que están fuera de la primaria escolarizada.

1.3.1.1 Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)

Este modelo tiene como propósito fundamental ofrecer a las personas jóvenes y adultas la educación básica vinculada con temas y opciones de aprendizaje basados en sus necesidades e intereses, por lo cual podrán elegir los módulos que más les interese estudiar,

según el nivel correspondiente. En el MEVyT la educación con personas jóvenes y adultas se concibe como un proceso mediante el cual las personas reciben, fortalecen y construyen aprendizajes y conocimientos para desarrollar competencias que les permitan valorar y explicar las causas y efectos de los diversos fenómenos, así como solucionar problemas en los diferentes contextos donde actúan y en diversas situaciones de su vida.

El modelo contempla el tratamiento de los contenidos y temas desde la recuperación de experiencias, saberes y conocimientos de las personas, dando prioridad al aprendizaje más que a la enseñanza, porque reconoce que las personas a lo largo de su vida han desarrollado la capacidad de aprender, pero que cada persona vive esa experiencia de distinta manera. Asimismo, el MEVyT se orienta a que las personas se desenvuelvan mejor en su vida personal, familiar y social, para lo cual deberán desarrollar las competencias básicas generales de comunicación, razonamiento, solución de problemas y participación, que representan un propósito central del propio modelo.

A partir de lo anterior, el MEVyT pretende que las personas:

- Reconozcan e integren formalmente en su vida, las experiencias y conocimientos que ya tienen.
- Enriquezcan sus conocimientos con nuevos elementos que les sean útiles y significativos para potenciar su desarrollo.
- Fortalezcan las habilidades básicas de lectura, escritura, cálculo, expresión oral y comprensión del entorno natural y social.
- Participen responsablemente en la vida democrática del país.
- Refuercen las capacidades, actitudes y valores que les permitan mejorar y transformar su vida y entorno, en un marco de legalidad, respeto y responsabilidad.
- Solucionen problemas en los distintos lugares en que se desenvuelven a partir de la creatividad, el estudio, la aplicación de métodos y procedimientos de razonamiento lógico y científico y la toma de decisiones en forma razonada y responsable.
- Construyan explicaciones fundamentadas sobre fenómenos sociales y naturales.
- Busquen y manejen información para seguir aprendiendo.

Este modelo educativo se presenta en módulos temáticos de aprendizaje, que a la fecha son más de 40, para constituirse en opciones de estudio hacia los sectores diversificados de la población. La flexibilidad de esta estructura permite que los jóvenes y adultos tengan la posibilidad de organizar su ruta de aprendizaje o estudio, de acuerdo con sus necesidades e intereses, lo que les permite establecer metas de estudio a corto plazo, desarrollar un solo módulo, o metas a mediano plazo, como puede ser la certificación de la educación básica. Por la misma flexibilidad modular, el modelo permite también la incorporación a su estructura curricular de módulos regionales y de módulos sobre temas emergentes de importancia nacional, por ejemplo, embarazo adolescente o mujer migrante, con base en la detección e investigación de necesidades humanas básicas desde una perspectiva de bienestar.

De acuerdo con la temática que abordan y las competencias que favorecen o desarrollan, los módulos se organizan en:

a) Diversificados: Módulos sin secuencia programada que desarrollan temas y competencias específicas a partir de los diferentes intereses de diversos sectores de la población.

b) Básicos: módulos que, agrupados en tres ejes: Lengua y Comunicación, Matemáticas y Ciencias, se orientan hacia las necesidades básicas de aprendizaje y conocimiento, incluyendo sus aspectos instrumentales.

c) Alternativos: son módulos que tienden a desarrollar las mismas competencias que algunos módulos básicos, pero mediante la aplicación de los contenidos fundamentales del área disciplinaria en ciertos aspectos de la vida, por ejemplo, las matemáticas o la alfabetización aplicadas al campo o al hogar. Estos módulos pueden sustituir a determinados módulos básicos.

1.3.1.2 Modelo Nuevo Enfoque de Educación Básica para primaria de jóvenes 10-14 (NEEBA 10-14).

Instituido en el INEA desde 1990, constituye una estrategia para disminuir la fuente de rezago educativo de jóvenes dentro del rango de edad de 10 a 14 años que por algún motivo no iniciaron o no continuaron sus estudios de primaria y además presentan una resistencia, ya sea por la edad o por su situación social, a reincorporarse a la primaria

escolarizada. El programa educativo está organizado, por asignaturas, en tres fases para cubrir la educación primaria de una manera más flexible y pertinente. Cada fase tiene correspondencia con los grados de la primaria y utiliza, entre otros materiales, los libros de texto gratuitos de la SEP.

1.3.2 EL INEA y la dinámica de la Educación de Adultos

Estructura y funcionamiento de los puntos de encuentro. El lugar en el que se da el contacto inicial entre el asesor y los adultos se conoce como punto de encuentro. Es un espacio (escuela, iglesia, edificio público o casa) en el que dentro de una comunidad, se ofrecen los servicios educativos del INEA a las personas jóvenes y adultas que desean seguir aprendiendo o terminar sus estudios de educación básica. Este punto de encuentro tiene la función de promover, organizar y proporcionar la atención educativa a los interesados:

- Promover y difundir los servicios educativos del INEA.
- Organizar la atención educativa.
- Garantizar los espacios adecuados para el funcionamiento de los círculos de estudio.
- Coordinar los programas de formación y apoyo de los asesores.
- Entregar las gratificaciones a los asesores.
- Abastecer y distribuir los materiales educativos, así como asegurar la disponibilidad y mantenimiento de los espacios físicos y mobiliario; adecuado¹⁶.

El titular del punto de encuentro coordina la organización de los círculos de estudio, de acuerdo con los interesados y los recursos disponibles. Cada círculo de estudio se forma con un máximo de 15 personas en el espacio, las cuales se reúnen en el sitio asignado y horario previamente acordados. Las personas jóvenes y adultas podrán inscribirse a un máximo de dos módulos en forma simultánea y al concluir y acreditar uno de ellos estará en posibilidades de solicitar la inscripción en otro. Estos módulos se eligen individualmente de

¹⁶INEA. Orientaciones prácticas para la operación. El modelo Educación para la vida. INEA, México, 2001, pp. 5-8.

acuerdo con los intereses o gustos de cada persona y según el nivel en el que sea ubicada, de acuerdo con su escolaridad o los resultados de su evaluación diagnóstica¹⁷.

El punto de encuentro se encarga de la entrega de material educativo, de acuerdo con los módulos en que se hayan inscrito las personas de cada círculo de estudio. Estos materiales vienen en paquetes constituidos generalmente por: Libro del adulto, Cuaderno de trabajo, Fichas de trabajo, Revistas y Folletos. Después de esto, las personas podrán recibir la atención educativa en forma individual, aunque es recomendable organizar las asesorías en forma grupal. De este modo, los beneficios, que obtiene una persona que se incorpora aun círculo de estudio incluyen:

- a) Evaluación diagnóstica e inscripción gratuita aun círculo de estudio.
- b) Paquetes de materiales educativos gratuitos, de acuerdo con los módulos a cursar
- c) Participación en las sesiones de asesoría y desarrollo del proceso educativo.
- d) Apoyo de un asesor para facilitar el estudio de un módulo.
- e) Exámenes de evaluación del aprendizaje y desarrollo de competencias.
- f) Constancias de estudios e informes de calificaciones de los módulos acreditados.
- g) Certificado de Primaria o Secundaria una vez cumplidos los requisitos establecidos.
- h) Opciones diferentes para acreditar la educación básica¹⁸.

Funciones y capacitación del asesor. El asesor es el responsable de coordinar las actividades educativas en el círculo de estudio y de apoyar a las personas jóvenes y adultas en el proceso de aprendizaje. Algunas de sus principales funciones son:

- Asistir a las asesorías en los días y horarios acordados con el círculo de estudio.
- Preparar sus asesorías de acuerdo con el enfoque y metodología propuesta en el modelo.
- Apoyar el proceso de aprendizaje de las personas que lo requieran, de acuerdo con su desempeño y avances.

¹⁷ *Ib.*, pp. 11-12.

- Orientar y animar a las personas que terminaron el estudio de un módulo para solicitar examen para su acreditación.
- Llevar la bitácora para registrar los avances y el control académico de los adultos que asesora.
- Participar en el programa de formación permanente¹⁹.

Para el manejo de los diferentes módulos que integran las actividades educativas, existe un programa de formación permanente en el que la formación de los asesores del Modelo de Educación para la Vida es parte de un proceso que se realiza en forma permanente a través del proceso educativo y comprende tres tipos de actividades formativas: formación inicial, formación específica y Talleres de retroalimentación y sistematización de experiencias.

En su conjunto, este programa de educación permanente constituye el material teórico y metodológico a partir del cual el asesor planea las actividades a realizar con los sujetos del proceso educativo y cuyas fuentes están constituidas por algunos instrumentos de apoyo en forma de fascículos impresos como:

i. Guía General,²⁰ cuya finalidad es la de iniciar al asesor en el reconocimiento de los diferentes aspectos de. **(1)** la propuesta del Modelo de Educación para la Vida (MEV), entre los cuales destacan los propósitos, características generales, organización del modelo, población objetivo y particularidades del MEV; **(2)** materiales de apoyo y generalidades acerca del paquete modular; **(3)** participantes en el círculo de estudio: diversidad de personas jóvenes y adultas, los conocimientos previos de las personas jóvenes y adultas; **(4)** las competencias en la educación de las personas jóvenes y adultas; **(5)** Estructura y organización del MEV; **(6)** qué es y cómo ocurre la práctica educativa, cómo organizar las actividades en el círculo de estudio, cómo aprovechar las diferencias entre las personas jóvenes y adultas; **(7)** la evaluación del aprendizaje y **(8)** los elementos que permitirán poner en operación la propuesta.

ii. Cuaderno del asesor, que tiene como propósitos presentar el Modelo de Educación para la Vida (MEV), dar a conocer los objetivos y metas del modelo, así como

¹⁸ INEA., Op. Cit. pp. 14 -16.

¹⁹ *Ib.* p. 9.

compartir su estructura, organización, características y contenidos y de este modo facilitar su comprensión y apropiación por parte del asesor:

- El MEV es una propuesta educativa que define y organiza contenidos básicos para desarrollar y/o potenciar capacidades, vivir y trabajar con dignidad, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.
- Lo anterior se centra en el desarrollo de cuatro competencias generales: comunicación, solución de problemas, razonamiento y participación.
- Promueve la toma de conciencia sobre actitudes y valores en relación a los derechos humanos, la igualdad entre las personas la visión de futuro, el sentido de identidad y pertenencia²¹.

Los módulos. El MEV ofrece a los sujetos educativos contenidos más cercanos e interesantes, que les sean útiles en su vida diaria y que tengan significado para ellos, al mismo tiempo que favorecen otros aprendizajes. Por esto, tiene como referente situaciones reales de la vida de los sujetos educativos, las cuales se abordan a través de módulos.

Los módulos no son materias o asignaturas como las que se cursan en la educación escolarizada, son contenidos y actividades trabajados como temas de interés, relacionados con la realidad de las personas, con su vida diaria, sus problemas y que, apoyados en su experiencia, les sirvan para mejorar sus condiciones de vida personales, familiares, comunitarias, laborales y sociales. Cada módulo aborda un tema, situación o problema con diferentes materiales de apoyo para el aprendizaje, como libros, juegos, fichas, cuadernos, revistas. Así, el conjunto de materiales que conforman el módulo se llama paquete modular, en cada uno de los cuales hay materiales para el asesor.

iii. Fichas del asesor, las cuales tienen como finalidad proporcionar al asesor algunas herramientas para resolver situaciones generales que se pudieran presentar al desarrollar sus actividades en el círculo de estudio. Puesto que el papel del asesor consiste en acompañar a los sujetos educativos en su proceso de aprendizaje tanto individual como grupal, entonces debe llevar a cabo diversas acciones que faciliten este proceso:

- Reconocer el esfuerzo que realizan las personas para continuar estudiando y motivarlas para seguir aprendiendo.

²⁰ INEA. Guía General. El modelo Educación para la vida. INEA, México, 2001, pp. 5-12.

- Recuperar los saberes y experiencias de las personas y vincularlos con los nuevos contenidos.
- Favorecer la participación de todos los integrantes.
- Propiciar el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias
- Organizar el trabajo individual de los participantes y las actividades colectivas.
- Propiciar que las personas trabajen con sus materiales, leyendo y realizando todas sus actividades.
- Procurar que las personas realicen sus actividades conjuntamente.
- Propiciar el análisis y la reflexión individual o grupal de la nueva información.
- Fomentar la comunicación horizontal, las relaciones cordiales, así como el respeto y la tolerancia colectivos.
- Revisar y retroalimentar el avance de las personas jóvenes y adultas en sus respectivos módulos y registrar el avance de cada adulto.

Estas fichas incluyen, además, aspectos sobre cómo organizar las asesorías; reconocer las tareas del asesor en el círculo de estudio y qué hacer durante la primera sesión; algunos elementos para identificar y aprovechar los errores y diferencias que surjan entre las personas jóvenes y adultas para enriquecer sus aprendizajes; algunos elementos que permitan facilitar el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos y fomentar el respeto mutuo, así como diferentes propuestas para organizar el trabajo con diferentes módulos²².

iv. Registro, acreditación y certificación, un documento en el que se contemplan los mecanismos de orientación para las personas que deseen incorporarse al MEV, realizar las actividades de evaluación del aprendizaje y efectuar los procedimientos para la acreditación y certificación de estudios. Entre los principales aspectos que se cubren, destacan:

- La evaluación es la reunión y análisis de los elementos que permiten valorar si el adulto cuenta con las competencias (integración y desarrollo de

²¹ INEA. Cuaderno del asesor. El modelo Educación para la vida. INEA, México, 2001, pp. 2-3.

habilidades, conocimientos, experiencias, actitudes y valores que las personas aplican en diferentes ámbitos de la vida) que se desean desarrollar antes, durante y después del proceso educativo.

- Cuando las personas se incorporan al INEA y antes de iniciar el proceso educativo se realiza una evaluación diagnóstica, a fin de reconocer las competencias con que cuentan; una vez que se incorporan aun círculo de estudio o estudian por su cuenta, se realiza una evaluación formativa y una vez que están preparados para acreditar un determinado módulo, se realiza una evaluación final²³.

v. Orientaciones prácticas para la operación, un folleto en el que se describen algunas orientaciones prácticas relacionadas con los apoyos y recursos con los que contará el asesor para organizar el trabajo en un círculo de estudio, así como sobre la estructura y funcionamiento del punto de encuentro, el lugar de trabajo, los materiales educativos, la aplicación de exámenes, el pago de gratificaciones y el proceso de formación de asesores²⁴.

Estos son pues, los elementos teóricos y metodológicos que contenidos en materiales impresos, constituyen el acervo a partir del cual se capacita a los asesores y que constituyen las herramientas con las cuales habrán de enfrentar su relación con los sujetos educativos. Al mismo tiempo, constituyen el cúmulo de elementos a partir de los cuales se habrán de evaluar los problemas de aprendizaje en los niveles de alfabetización y primaria en las personas jóvenes y adultas, que surgen tanto en la esfera misma del proceso educativo como en el ámbito en el que se desenvuelven y desarrollan cotidianamente su vida.

²² INEA. Fichas del Asesor. El Modelo Educación para la Vida. INEA, México, 2001. p. 1.

²³ INEA. Registro, acreditación y certificación. El modelo Educación para la vida. INEA, México, 2001., p. 3

²⁴ INEA. Orientaciones prácticas para la operación. El modelo educación para la vida. INEA, México, 2001. p. 4.

2. LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LOS ADULTOS Y LOS PROBLEMAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

2.1 La dimensión social de los problemas en la Educación de los Adultos

Los estudios sobre la educación de adultos atraviesan por una polémica fundamental, no sólo porque el concepto mismo de educación es tan problemático como el del adulto, sino porque los análisis se derivan de prácticas educativas para adultos muy diversas. Lo cierto es que mientras la educación de adultos en otros países, principalmente en Europa, se presenta hoy como un hecho cada vez más relevante y generalizado, en México es simplemente un modelo que se ocupa de cubrir los rezagos del sistema escolarizado de educación básica, además de que cuenta con una estructuración que no permite dar un seguimiento claro a las metas que se plantean a través del tiempo.

Así tenemos que los diversos compromisos que el país ha suscrito a nivel internacional (la Declaración de México en 1979, el Proyecto Principal de Educación, Quito, 1981) y que en coordinación con La UNESCO propusieron tres metas para el año 2000: (1) acceso universal a la escuela primaria; (2) eliminación del analfabetismo adulto y (3) mejoría en la calidad y eficiencia de la educación, así como la Educación para Todos, son parte de la larga lista de visiones, pronunciamientos, compromisos y metas que se reiteran, incumplen y postergan cíclicamente, no sólo en México sino en toda Latinoamérica y cuyos pobres o nulos resultados, simplemente se eliminan de los informes para iniciar un nuevo ciclo de pronunciamientos y buenas intenciones.

Todo esto pone en evidencia que, en estos países, los sistemas educativos no cuentan con indicadores de logros en torno a la formación de los educandos, de las potencialidades humanas (entendidas como estímulos a su creatividad y consolidación de sus valores), aunque tampoco cuentan con indicadores para evaluar el desarrollo de los valores fundamentales (desarrollo integral de los educandos, formación de su conciencia, ejercicio responsable de su libertad capacidad de relacionarse con los demás) pues se centran en el avance de la cobertura y la eficiencia cuantitativa²⁵.

²⁵ FORO Mundial de la Educación. Los problemas de la educación en América Latina. (Mimeo), Dakar, 26-28 abril, 2000.

Además, aunque el discurso oficial incorpora algunos aspectos básicos como el respeto a la condición de los adultos, en la práctica "hace a un lado sus intereses y necesidades reales, puesto que los modelos de alfabetización no se adaptan a la diversidad de contextos"²⁶.

En México, además, los proyectos educativos se truncan cada sexenio puesto que no se vinculan orgánicamente con universidades y centros de investigación, ni tampoco se da continuidad a las experiencias que se acumulan a lo largo de los años y mucho menos se evalúan objetivamente los resultados puesto que los datos se manejan generalmente con criterios políticos y electorales.

A esto se añade el impacto prácticamente nulo de la alfabetización que concibe el proceso de aprender a leer y escribir como "una tarea estrictamente técnica, aislada de su contexto social en el que se usan tales habilidades"²⁷ y así, el desarrollo de los adultos naufraga en el mar del alfabetismo funcional puesto que permanecen como individuos incapaces de hacer uso de su lengua y su cultura escrita, así como para incorporarse en mejores condiciones a su entorno social²⁸

Es por eso que la alfabetización no puede limitarse a la transmisión de un código instrumental, al aprendizaje de una simple herramienta que capacita mágicamente al individuo adulto para adaptarse a su mundo, pues con ello hace a un lado o deja trunco el desarrollo de un proceso de aprendizaje que es necesario "para la expresión de las ideas y para la cristalización de interacciones comunicativas en un contexto cultural determinado"²⁹.

De este modo, aunque se dice que uno de los logros de la educación de adultos es haber incorporado a millones de personas adultas a leer y escribir (y con ello se le proporcionaron las herramientas que le permiten interactuar con su mundo), no obstante, la educación básica de adultos -que día con día se concentra más en la población juvenil urbana y responde más a una oferta oficial que a una demanda real de los grupos de

²⁶ LATAPÍ, P. "Una propuesta para integrar las acciones de educación de adultos". En: Conferencia. Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía. universidad de Guanajuato, México (Mimeo), 1986, pp. 1-4.

²⁷ LATAPÍ, P. y Ulloa, M. Diagnóstico Educativo Nacional: primer informe de avance. CEE (Mimeo), México, 1993, p. 11.

²⁸ Ídem.

²⁹ KALMAN, J. En busca de una palabra nueva: La complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXIII, Núm. 3 (tercer trimestre), México, 1993, p. 3.

personas adultas- se caracteriza por su inexistente vínculo con sus necesidades fundamentales.

Por ello actualmente, como si el tiempo hubiera detenido su marcha, permanecen intactos aquellos viejos propósitos de la educación de adultos acerca de su estructuración programática en ámbitos que tendieran a proyectar el potencial intelectual de los adultos, pero también aquellos que condujeran a la satisfacción de sus necesidades materiales.

Todo esto revela la persistencia del analfabetismo en muchos países del mundo, incluido México, pero también la existencia de diferencias cada vez mayores entre los países del Norte y del Sur, lo que ha llevado a considerar la necesidad prioritaria de la educación de adultos, pues la enorme alfabetización funcional que existe en todo el mundo, refleja el gran reto de nuestro tiempo: la educación permanente, lo cual significa que la educación de adultos cobra cada vez mayor importancia a causa de las crecientes necesidades que el mundo de los adultos plantea en la sociedad actual.³⁰

Necesidades que, no obstante, son tan diferentes en los países desarrollados en comparación con países como México, pues mientras en aquellos se considera como un proceso de preparación a lo largo de la vida, acorde a los intereses y necesidades del individuo, aquí simplemente se considera como una medida que atienda formalmente los rezagos históricos y las fallas de la educación escolarizada.

En este contexto, si por un lado se concibe a la educación, en general, como un proceso meramente técnico a través del cual se dota al sujeto educativo con una serie de herramientas para realizar una función que se materializa en el acto de leer y escribir y, por otra parte, se concibe como un proceso de construcción y liberación del potencial intelectual de un individuo, entonces, convendría preguntarse ¿Qué es lo que se concibe como el proceso de educación de adultos?

Se ha dicho que el hecho de que la educación de adultos se plantee a partir de un enfoque permanente, vuelve extemporánea la identificación de la escuela y la enseñanza con la infancia, para abrir un campo nuevo, el de los adultos, como una necesidad igualmente educativa, lo que nos coloca frente a una revisión de las ideas tradicionales acerca de la educación, pues el desarrollo acelerado de la tecnología, el crecimiento

³⁰ MONCLUS, A. 1997. Educación de adultos: cuestiones de planificación y didáctica. Fondo de Cultura Económica, Segunda edición, México, pp. 12-13.

demográfico, la dinámica de la producción, el desarrollo de las comunicaciones, el aumento de la pobreza, la pérdida de referentes políticos y de valores para enfrentar un mundo cuya dinámica es la del constante cambio, de inseguridad e incertidumbre acerca de cómo y con qué se vivirá al siguiente día, son algunos de los factores que nos obligan a constatar la necesidad de un replanteamiento en la concepción de la educación.

Para Lovisolo existen dos modelos de educación; uno de ellos, que es impartido por el Estado y se le conoce como escolarizado o sistematizador, se caracteriza por constituir un proceso a través del cual se transmite un conjunto sistematizado de conocimientos y valores. El otro modelo, enarbolado por la sociedad civil, concibe a la educación como un proyecto de autonomía o emancipación de los sectores de la población oprimidos. Para este modelo, los adultos, ya sea que se consideren como individuos aislados o formando grupos, "...son portadores de intereses, motivaciones, conocimientos y valores que deben ser el fundamento de la acción educativa y el medio para construir nuevos intereses, motivaciones, conocimientos y valores"³¹, con los que los adultos puedan incorporarse creativamente a sus mundos.

Tras la primera visión, la de una educación sistematizadora, se encuentra un modelo de sociedad en el que el progreso y el desarrollo descansan en un proceso de urbanización-industrialización-globalización y en ese contexto, la educación de adultos es el medio para transmitir -a la población que no tuvo acceso a la educación formal- el conocimiento y manejo de técnicas modernas que les permitan superar el subdesarrollo económico y la "irracionalidad cultural"³².

Una irracionalidad cultural que para el actual mundo de la globalización es un lastre y una atadura al pasado que impiden alcanzar el progreso, por lo que sencillamente se debe abandonar el conocimiento tradicional, para de ese modo transitar por el camino del desarrollo, que no es sino el acceso a una sociedad moderna en la que los únicos valores de la vida en sociedad descansan en un individualismo que despoja al ser humano de sus raíces y cultura propias.

Por el contrario, para la visión que considera el desarrollo como un proceso de

³¹ LOVISOLO, H. La educación de adultos entre modelos. Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Número 16, agosto de 1988, Santiago, Chile: OREALC/UNESCO, pp. 14-17.

³² BARQUERA, H. reflexiones sobre la estructura y dinámica de proyectos de educación de adultos. Síntesis, México, INEA (Mimeo), 1985, pp. 18-24.

autodeterminación, autogestión y coexistencia de diversas realidades multiculturales, la educación de adultos es una instancia de formación y conciencia, de reflexión sobre la práctica, de fomento de la autonomía de los grupos y democratización de su condición.³³

En este marco, la esencia del proceso de educación de adultos es la construcción permanente de una sociedad igualitaria, centrada en la persona (como sujeto de su historia y no el objeto que es en la sociedad actual) y en las organizaciones que aseguren cierto control del proceso de transformación social, un proceso de emergencia del sujeto educativo popular a partir de su conscientización, cuyo fin es el de fortalecer el poder de quienes componen la organización, de alcanzar una democracia en la que la sociedad se construya por todos en igualdad de condiciones.

En este sentido, la educación básica de adultos, debería desarrollar prácticas formativas cuya meta tendiera a reencontrar elementos de cohesión con la cultura popular, es decir, con los valores tradicionales que le dan sentido a la vida en común, y no para seleccionar o diferenciar a través de un título, ni para acceder a otros niveles de educación, pues la finalidad no es la producción de élites, sino incrementar la base de acción y participación de la ciudadanía para construir, entre todos, sociedades de convivencia, no de diferenciación y de opresión.

En síntesis, la educación básica de adultos es un proyecto cultural y de formación básica fundamental, profesional y sociopolítica, con carácter holístico e interdisciplinario³⁴, cuyo eje es el individuo, el grupo, la sociedad y la satisfacción de sus necesidades materiales y espirituales.

A pesar de lo anterior, es un hecho que en países como México, el analfabetismo y la falta de escolaridad de los adultos, son resultado de una realidad de marginación y pobreza, lo que a su vez es la manifestación de fenómenos estructurales, es decir, la síntesis de las condiciones económicas, políticas y culturales prevalecientes en la sociedad.

Líneas arriba se mencionó que el hecho de que uno de los objetivos básicos de la alfabetización sea lograr que el alfabetizado adquiera el código escrito y su decodificación, encierra una visión estrictamente técnica, que proporciona un instrumento útil en toda

³³ GARCÍA, H. J. E. Las instituciones privadas y la educación popular: el saco chileno. San José, Costa Rica, OEA, (Mimeo). 1984. pp. 12-15.

³⁴ CABELLO, M. M. J. La construcción y la práctica social del conocimiento en educación de personas

circunstancia y contexto cultural dentro de los que un individuo alfabetizado mecánicamente podrá completar la maduración y proyección de su capacidad lecto-escritora, a través de la práctica cotidiana o mediante procesos de alfabetización.

Sin embargo, para algunos psicolingüistas como Kaplún³⁵, existe una profunda diferencia entre el aprendizaje y la mecanización (adquisición de la función) de la lecto-escritura, pues en las condiciones en las que el contacto con la lengua escrita es escaso, como en el caso de los adultos analfabetos, el conocimiento de la mecánica no conduce necesaria ni automáticamente a la apropiación de la función. Esto se debe al hecho de que si el contexto en el que se realiza el proceso de aprendizaje, no hace posible una comunicación real, entonces no cristalizan ni la lectura ni la escritura como medios de comunicación y por tanto, no se aprende a leer y escribir.

Esto es así porque, como vimos anteriormente, la transmisión de los contenidos y su aprehensión, durante el proceso de aprendizaje, no son mecánicas, unidireccionales ni perfectamente reproducibles. Por el contrario, el conocimiento está indisolublemente asociado con lo que connota ese algo y con lo que le permite acceder, con lo que se adquiere en sí mismo, con el modo en que ese algo se transmite y se adquiere, pero también con el contexto en que tales operaciones tienen lugar.

Por tal razón los contenidos deben permitir comprender, al mismo tiempo, tanto lo que aprende como su aplicación y sus usos, sus significados, sus interacciones con el mundo de vivencias y sentimientos, sus potencialidades para transformarlo, pues se trata en definitiva de sumergir los contenidos en las prácticas sociales en las que es sujeto el adulto. Así es precisamente como -a partir de la capacidad de los contenidos para explicar y transformar tales prácticas- la educación básica de personas adultas adquiere significado y sentido, en la transformación y en la reconstrucción de los saberes y no en la transmisión, asimilación y acumulación meramente mecánica de conocimientos³⁶.

Esto nos conduce a remarcar, lo que quizás sea uno de los principales problemas de

adultas. Ediciones Aljibe. Colección biblioteca de Educación, España, 1997^a. p.162.

³⁵ KAPLÚN. M. La comunicación en los procesos de alfabetización: reto que exige respuesta. Boletín del proyecto principal de educación en América Latina y El Caribe. Núm. 21, agosto, Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 1990. pp. 49-51.

³⁶ CABELLO. *Op. Cit.* p. 166.

países como México, en los que la incorporación creciente de jóvenes a las filas de la educación no formal, muestra el gran fracaso de la educación en muchos de sus niveles, pero no sólo en términos meramente cuantitativos sino también en aspectos como el desarrollo de las capacidades de los individuos y lo que es peor en la ausencia de mecanismos de comunicación social que encierran a esos mismos individuos en mundos cada vez más aislados de la construcción de una sociedad que se dice de todos.

Dónde está pues, cómo llegar a ese individuo alfabetizado, cierto de sus habilidades, de sus potencialidades, de sus valores, de su seguridad de saber que vive entre individuos con igualdad de oportunidades. Dónde se halla ese individuo que posee la "...capacidad para incorporar el lenguaje escrito a su realidad cotidiana, que la interioriza y exterioriza en una práctica comunicativa cotidiana constructora de la realidad social y que con ello se transforma de mero acto de transmisión aun acto de intercambio, de comunicación"³⁷, de participación conciente y libre.

Todo esto, nos indica que la alfabetización no es simplemente un proceso de aprendizaje, sino que también "...debe convertirse en oportunidad para adquirir información que pueda utilizarse en forma inmediata para mejorar la calidad de vida; debe abrir el camino hacia la adquisición de una cultura humana básica"³⁸.

Una educación que dote de sentido a la palabra escrita y acerque al individuo a los medios que le permitan compartir sus saberes al interior de su grupo social, puesto que la alfabetización es un logro social y no una habilidad aislada; la alfabetización es un conjunto de prácticas que requieren de un marco social que les dote de sentido y le permitan derivar su significado de la capacidad para ser utilizado en un proceso de comunicación y hagan posible su realización social en el plano del trabajo, de la capacitación, de la formación.

Es por ello que el alfabetismo carece de sentido para aquellos que se encuentran marginados de la posibilidad de utilizar sus habilidades, puesto que su materialización se realiza con el uso de esos conocimientos adquiridos en contextos específicos, con propósitos concretos y por tanto, "debe definirse en relación con una sociedad o cultura

³⁷ KAPLÚN. Op. Cit. p. 53.

³⁸ LEVINNE, citado por Schmelkes, S. y Kalman, J. Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México, 1996, pp. 252-254.

concreta, considerando que es necesario conocer con precisión cuáles son las actividades que realiza esa sociedad y qué significados atribuye a tales actividades"³⁹.

Por ello, si consideramos que la educación de adultos debe ser entendida en un sentido amplio, es decir como el empleo de todos los medios y modalidades en la formación de la personalidad puestos a disposición de todos los adultos, entonces debería implicar una nueva actitud del hombre frente a la tarea continua del perfeccionamiento personal, pero también debería cubrir la educación permanente, la educación de adultos como componente del desarrollo y la educación de adultos como educación para la solidaridad y por tanto para la búsqueda del bien común.

2.2 La dimensión individual de los problemas en la Educación de Adultos

Aunque desde hace tiempo se cuestionan las causas económicas, políticas y sociales de la educación de adultos, no obstante se reconoce que el alfabetismo es un derecho humano fundamental que coadyuva a incrementar las posibilidades de lograr una "vida mejor" y constituye una herramienta necesaria para la reflexión sobre la realidad política y estructural de la sociedad, pues "el dominio de la lecto-escritura se convierte en un medio para participar en la sociedad y continuar con el proceso de aprendizaje"⁴⁰.

No obstante, es un hecho que los adultos difícilmente conservan cierta motivación durante un espacio de tiempo lo suficientemente prolongado como para aprehender las pautas de un proceso de educación, situación que ha conducido a considerar que el proceso educativo no necesariamente debe iniciarse con la alfabetización, pero sí con procesos de organización comunitaria que respondan realmente a los intereses y necesidades de las comunidades rurales, indígenas, urbanas ya partir de ellos reforzar los estímulos que motivan a los individuos a sentirse parte de un entorno natural y social y despertar la necesidad de la preparación en los diversos niveles que se relacionan con la resolución de sus problemas y necesidades.

Esto quiere decir que la educación debe constituirse en un componente o transformarse en el corolario de programas cercanos a los intereses básicos de los analfabetas, pues para el proceso de formación de una persona adulta son tan importantes

³⁹ KALMAN. Op. Cit. pp. 2-4.

⁴⁰ *Ídem.*

los conocimientos que posea como el modo en que los ha adquirido y las posibilidades de actuación en la vida cotidiana, puesto que. "... una cosa es lo que él sabe y otra (más importante) cómo lo sabe y cómo puede apoyarse en lo que sabe para evolucionar"⁴¹.

Lo anterior nos muestra que el educando adulto posee conocimientos, habilidades, valores y actitudes que son fruto de su experiencia, la cual debe convertirse en la base a partir de la que se aborde la actividad educativa y así, en la medida en que se pretenda un proyecto educativo globalizador, que agrupe diversas taceras de la cultura, del desarrollo personal y social, así como las necesidades vitales del individuo, los contenidos de los planes educativos, deberían ser algo más que una selección de conocimientos sobre una variedad de ámbitos, pero también algo más que una reducción a las áreas académicas tradicionales.

Esto es así, puesto que la educación básica, como tronco común de saberes y cultura para todos, "requiere contenidos que no sean sólo elementos representativos de la cultura académica, sino que también formen parte importante de los criterios de orden social y ético que definen el proyecto cultural de una sociedad, el cual ha de perseguir la formación de sus miembros de acuerdo aun modelo de crecimiento individual y desarrollo social plenamente humanos, que de este modo encierra un doble carácter: la selección del saber culto, académico y disciplinar, por una parte, y por la otra, como saber popular, práctico y experiencial"⁴².

Por todo lo anterior, actualmente es impostergable contar con planes curriculares que ofrezcan una educación básica de calidad para todos y que además garanticen la aplicabilidad de los conocimientos generales en el mejoramiento de las condiciones existenciales de individuos y grupos, puesto que es inaplazable que los ciudadanos comprendan el mundo natural y social en que viven y de este modo puedan participar en ese mundo, desde posiciones informadas, críticas, solidarias y respetuosas de la diversidad.

Lograr lo anterior nos conduce a acercarnos a precisar qué es un adulto y cuáles son los mecanismos de aprendizaje en esa condición, puesto que ser adulto es una condición social que varía de unos países a otros, de unas zonas a otras, según el nivel de desarrollo socioeconómico, la historia y la cultura del grupo o sociedad a la que pertenezca.

⁴¹CABELLO, Op. Cit. pp. 168-169.

⁴² CABELLO, Op. Cit. pp. 157

De inicio, la consideración acerca del adulto debe tener en cuenta no la edad cronológica, sino la situación de la personalidad del sujeto, contando para ello su desarrollo psicológico, el peculiar aprendizaje de cada individuo⁴³, su madurez, su ocupación, sus intereses, sus necesidades, sus perspectivas acerca de su vida presente y futura.

De este modo, cada vez es más claro que el concepto de adultez encierra connotaciones de carácter psicosocial más que evolutivo, pues son las relaciones con los otros, el rol social asumido, lo que marca una pauta para poder discriminar a la persona adulta de la que no lo es. Por tanto, el concepto de adultez es una construcción muy marcada por componentes de tipo social e histórico⁴⁴.

Por otra parte, un hecho en el que coinciden la diversidad de estudiosos de la educación de adultos, es que con la edad declinan las capacidades y el ser humano experimenta una caída en el nivel de sus logros que es acompañada por una acentuación de la lentitud, de la rigidez, de la resistencia al cambio, de falta de confianza en sí mismo y por tanto estos fenómenos negativos suscitan muchas actitudes pedagógicas.

La primera, la más pesimista, es una renuncia a emprender ciertos aprendizajes intelectuales o psicomotores. La segunda, más flexible, trata de relacionar programas y métodos de formación con las dificultades propias de cada edad. La tercera, más positiva, rechaza ver al factor edad desde un ángulo exclusivamente biológico; de acuerdo con esto, la lentitud manifestada por el adulto en un proceso de aprendizaje se explica entre otras causas, por la necesidad de integrar los nuevos conocimientos en el marco de los anteriores y por el deseo de vincular los conocimientos teóricos a las aplicaciones prácticas.

Esta actitud positiva consiste también en refutar toda representación monolítica del status del adulto, en establecer una distinción entre las capacidades brutas y la eficiencia real de un individuo, en diferenciar los modos y estilos de adaptación a la vida social y profesional, puesto que la influencia de la experiencia escolar, profesional y social es, lo mismo que el papel de la edad, ambivalente⁴⁵.

Para Ludojoski, los rasgos más notables de personalidad del adulto son:

La aceptación de responsabilidades, que se manifiesta en su capacidad y sentido de

⁴³ MONCLUS, Op. Cit. p. 29.

⁴⁴ RODRÍGUEZ, F. A. Una perspectiva psicológica: aprendizaje de personas adultas-enseñanza entre personas adultas. Ediciones Aljibe, Colección Biblioteca de Educación, España, 1997, p. 176.

responsabilidad frente a los hechos de la vida; en función de ello, se esfuerza por actuar siempre con conocimiento de causa, tras una reflexión y cálculo de las consecuencias. No obstante, existe una mediatización, mayor o menor, pero decisiva, de los condicionamientos de la conducta y este es precisamente uno de los puntos que hace más necesaria la educación de adultos, pues aprender a ser, es la respuesta al hecho de que en muchos momentos de la vida del adulto, individual y colectiva, es la presión de los condicionamientos la que actúa, a veces exclusivamente a través de la propia conducta del adulto.

- El predominio de la razón sobre los sentimientos, lo cual hace posible que el adulto sea capaz de ver con objetividad el mundo y los acontecimientos de la vida, pues el adulto tiene la capacidad para abstraer, generalizar, juzgar, deducir e inducir, seguir y construir todo tipo de razonamientos (aunque no es tan rotundo que el adulto sea capaz de ver con objetividad el mundo, pues el subjetivismo impregna sus decisiones).
- El equilibrio de la personalidad, pues el adulto ha concluido el crecimiento de su ser en todas sus dimensiones⁴⁶.

Esto nos muestra que el adulto no es algo estático, sino alguien que se halla en constante cambio y evolución, es un individuo que ha recorrido fases previas para llegar a serio y alcanzar cierto grado de maduración de la personalidad, que posee una historia y que continuará en desarrollo.

El adulto es un ser con un desarrollo de maduración desde su propia personalidad, la cual lo mismo que su historia no es algo acabado y así, no existe un adulto tipo que pueda ser objetivizado (aunque si se puedan objetivizar sus condiciones de vida y sus aspiraciones truncadas) pues en las características del adulto hay que considerar sus condicionamientos conductuales y su aprendizaje específico⁴⁷.

Es por eso que en la caracterización del concepto del adulto también son importantes las dimensiones socioculturales, que incluyen tanto el aspecto económico laboral, puesto que el adulto debe hacer frente al problema de su subsistencia, como el

⁴⁵ LEÓN, A. Psicología de los adultos. Siglo XXI Editores, octava edición, México, 1991, p. 39.

⁴⁶ LUDOJOSKI, R. L. Andragogía o educación del adulto. Editorial Guadalupe, Buenos Aires., 1972, p. 163.

aspecto político y el aspecto existencial cultural, que son aspectos por medio de los cuales el adulto quiere poder interpretar el mundo, comprender la realidad y de alguna manera contribuir en la construcción del mundo que le circunda⁴⁸, como una forma de volcar la experiencia y conocimiento acumulado a lo largo de su vida.

Así, en relación con los procesos de aprendizaje en el adulto, debería tenerse en cuenta el alcance de la vida, la maduración, la experiencia, la autoeducación y el significado del tiempo, pues parece que el organismo humano se orienta hacia el aumento de la independencia y la responsabilidad personal, en una tendencia a acentuar el autogobierno, la autodeterminación y la autonomía, para evitar la acción de control originada en fuerzas externas⁴⁹.

Por eso, el aprendizaje humano tiene como objetivo el reconocimiento y comprensión constante de si mismo y del medio por parte del propio individuo, puesto que se desarrolla básicamente dentro de una relación de tensión entre dos factores, la adquisición de conocimientos y experiencias reunidas por generaciones anteriores, y la búsqueda de realización de intereses personales, objetivos y necesidades de creación.

Una relación en la que esta tensión es imprescindible para el desarrollo individual, pues los sistemas de comprensión cognoscitiva pueden ir diferenciándose constantemente con el paso del tiempo y perfeccionándose progresivamente a si mismos y por ello, la disposición de los adultos a aprender parece depender no tanto de la edad como de las condiciones de aprendizaje⁵⁰.

Es por ello que en el adulto, la necesidad de emprender una formación procede de un conjunto complejo de causas, que incluye tanto la necesidad de resolver problemas personales, familiares, sociales, económicos, como la necesidad de enfrentar las cambiantes necesidades del mundo del trabajo. Y así, en estas condiciones, además de que resulta heterogénea la condición de los adultos en situación de formación, se plantea la necesidad

⁴⁷ Ídem.

⁴⁸ CIRIGLIANO, G. y Pablo, C.E. "La educación de adultos en América Latina: hipótesis interpretativa y perspectivas". En: *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. Colección estudios educativos 6, México, CEE, A. C. 1982, PP. 15-16.

⁴⁹ KIDD, J. R. El proceso de aprendizaje. Cómo aprende el adulto. Biblioteca Nuevas Orientaciones de l Educación. Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 1973, pp. 23-25.

⁵⁰ MONCLUS, *Op. Cit.* p. 65.

de concebir diferentes sistemas de periodización para resolver esta cuestión práctica y para aclarar las grandes etapas en el desarrollo del adulto.

Aunque ciertos factores generales (edad, formación, status profesional, además de las motivaciones personales) determinan la decisión de participar o no en un proceso de formación de adultos, no obstante el hecho de que el adulto siga una determinada orientación, deriva de una reflexión sobre el futuro personal y en este contexto, una de las grandes cuestiones es que el formador se dirige no al adulto en general, sino a adultos en situaciones particulares, que para las necesidades de la práctica pedagógica, determinan la constitución de grupos relativamente homogéneos⁵¹.

Esto que parece una simple cuestión de organización al interior de los grupos, sin embargo requiere de una gran capacidad, conocimientos y experiencia por parte del formador o asesor, pues en países como México, el hecho de no identificar exactamente las condiciones e intereses de un adulto en formación, lo puede conducir a la deserción, al fracaso, a la desilusión, a experimentar el sentimiento de inutilidad, de fracaso, de cierre de los horizontes más elementales, de fin de la vida.

Entonces, un proceso de aprendizaje resultará eficaz, siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones, que de acuerdo con Kidd (1973) consisten en:

- **Estímulo y seguridad.** Dentro del aprendizaje, los sentimientos y las emociones son esenciales para que el adulto realice un esfuerzo determinante, como resultado de hallar un equilibrio consigo mismo, al confiar en que afrontará con éxito el desafío.
- **Dependencia e independencia:** reorganización de la experiencia anterior. Estas dos necesidades contrarias son impulsos contrapuestos que el educando debe equilibrar, puesto que el aprendizaje depende de la experiencia anterior, del tipo de experiencia y de su sentido.
- Importancia de las relaciones y satisfacción para el educando. Esto es fundamental, puesto que los adultos esperan percibir la importancia tanto de los objetivos como de los métodos, porque para ellos la evaluación significa

⁵¹ LEÓN, *Op. Cit.* p 59-60.

confirmar la importancia de lo que están haciendo⁵².

De acuerdo con Rodríguez (1997) para Piaget (1973) los mecanismos cognoscitivos que se activan durante los procesos de aprendizaje se mantienen fundamentalmente iguales (invariantes funcionales) a lo largo de la existencia y constituyen dos procesos, uno de "construcción de estructuras cognitivas" y otro de "adaptación al medio" que se produce, a su vez, por dos mecanismos que actúan de manera dialéctica:

- "**Asimilación**", a través de la cual la persona organiza y sistematiza (en función de una estructura de pensamiento previa) la información que obtiene del medio.
- "**Acomodación**", la cual hace que la persona ajuste sus esquemas de conocimiento y concepciones a las condiciones que el medio le plantea.

Este protagonismo del sujeto en la construcción de su propio conocimiento (uno de los aspectos positivos más importantes de la teoría psicogenética de Piaget) dejó de lado, sin embargo, la significativa influencia que, como ya vimos, tiene el contexto en el que se produce el aprendizaje⁵³.

El status del aprendizaje como un proceso eminentemente social, es decir, en relación estrecha con el contexto en que se desenvuelve quien se ve inmerso en un proceso de enseñanza aprendizaje, se alcanza una vez que la teoría sociohistórica pone el acento en las interacciones sociales en las que participa el individuo y subraya la importancia de la interacción entre el mundo social y el cambio individual, pues las posibilidades de aprendizaje de cada persona están en relación directa con el nivel de desarrollo que posee en ese momento. Este nivel de desarrollo real o efectivo (establecido en función de las tareas que una persona hace sin ayuda) se diferencia del desarrollo posible o potencial (el conjunto de tareas que una persona puede hacer con ayuda de otras) y la distancia entre ambos niveles de desarrollo, que es denominada "área de desarrollo potencial" o "zona de desarrollo próxima" es sobre la que se ha de incidir en las actividades de enseñanza⁵⁴.

⁵² KIDD, *Op. Cit.* pp. 62-66.

⁵³ RODRÍGUEZ, *Op. Cit.* p. 187.

⁵⁴ Ídem.

2.3 El papel del asesor y los problemas en la Educación de Adultos

Se ha dicho que el educador tendría que proponerse, como uno de sus principales objetivos, ayudar a los estudiantes a descubrir sus capacidades y conocimientos (conocerse a sí mismos), alentarlos a cambiar sus estilos de aprendizaje ya transformar esos conocimientos (a mejorarse a sí mismos).

Para lograr lo anterior, el educador debe disponer de una pluralidad de estrategias de enseñanza que impulsa, tanto a él como a los estudiantes, a experimentar diversas formas de aprender y de transferir conocimientos que propicien generar un ambiente en el que se reconozca y fomente la diversidad y que la trascienda mediante la participación y la cooperación⁵⁵.

Así, parece que el papel a desempeñar por los educadores está en relación con la creación y facilitación de situaciones y recursos para que la incorporación al mundo laboral y social de los adultos sea una realidad. Para lograr esto, dentro de las características que deben poseer los educadores de personas adultas y las funciones que han de desempeñar, se encuentran:

- "Detectar y diagnosticar las necesidades socioeducativas de la población.
- Planificar de forma colectiva y cooperativa situaciones educativas.
- Orientar y facilitar el aprendizaje considerando las competencias desarrolladas por el adulto en el decurso de la vida.
- Fomentar procesos coevaluadores, tendentes al desarrollo socio-emocional y cognitivo de las personas adultas.
- Generar procesos de reflexión colectiva, de diálogo y de intervención en la realidad en una relación de horizontalidad, para ir desarrollando el espíritu crítico.
- Impulsar la participación y el asociacionismo"⁵⁶.

En relación con la organización en la que el educador desarrolla su función, las tareas más relevantes serían:

- Participar, relacionarse con el resto de las fuerzas sociales que

⁵⁵ CABELLO, M. M. J. La práctica reflexiva: estrategias de enseñanza y aprendizaje en educación de personas adultas. Ediciones Aljibe. Colección Biblioteca de Educación, España., 1997b, p. 209.

operan en el ámbito comunitario, contribuyendo aun desarrollo integrado de los ciudadanos; trabajando desde equipos multiprofesionales y desde la idea de la interdisciplinariedad.

- Investigar y animar a las comunidades en la búsqueda de soluciones en sus realidades, desde procesos de investigación participativa.
- Mantener una actitud de búsqueda, de cambio y de mejora a través de procesos formativos de intercambio de conocimientos⁵⁷.

De este modo, la naturaleza de las distintas tareas sitúa al educador ante una responsabilidad que va más allá de la mera transmisión informativa. Un profesional de la educación de adultos, que es a la vez guía, asesor, fuente de información, pero, fundamentalmente, estimulador de discusiones, dilemas y de interrogantes que posibiliten la búsqueda y la participación en la construcción del conocimiento y de la realidad social, en un marco de flexibilidad, apertura y libertad.

En un marco como este, es factible que cobre concreción uno de los principios ampliamente aceptados que se refiere a la necesidad de que el adulto sea partícipe de su propio proceso de aprendizaje, lo que implica, como lo han mencionado diferentes autores, transferir el centro de gravedad de las acciones en los adultos apoyados por sus agentes educativos.

Sin embargo, en países como México, es evidente la falta de profesionalización de esos agentes educativos y en general de todos los niveles del sistema de educación de adultos, que todavía en la actualidad descansa en personal casi voluntario que, con escasa formación, limitada capacitación e insignificante remuneración, constituye un elemento de un proceso altamente inestable.

Ante estas condiciones, puesto que el concepto de educación y la teoría del aprendizaje juegan un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces la estrategia metodológica debe ser coherente con la propia filosofía del modelo de educación y así el educador de adultos se encontrará más seguro si dispone de un repertorio de conocimientos acerca de las personas adultas en procesos de aprendizaje, de los principios

⁵⁶ Ídem.

⁵⁷ ARANDIA, L. M. Los educadores-as de personas adultas y su formación ante un mundo en cambio.

de intervención más adecuados a sus características, de la diversidad de métodos existentes y de su fundamentación, así como de los procedimientos de reflexión e investigación en la acción⁵⁸.

Esto plantea la necesidad de superar los modelos de formación basados en la cultura de la acumulación informativa y de transmisión y los modelos estrictamente tecnológicos, relacionados con la consideración de los profesionales como meros ejecutores y aplicadores de principios, planes, etc., que sólo "... han conducido a la jerarquización de los saberes, a la distribución del poder respecto al conocimiento, a los modelos de transmisión y valoración ya la organización del currículum que, al ser elaborada por otros, se convierte en un objeto de control social"⁵⁹.

No obstante lo anterior, coexiste un modelo centrado en la reflexión que replantea y resitúa el papel del sujeto en la educación y en la formación, que devuelve el protagonismo a quienes lo han de tener y fomenta la toma de decisión y la responsabilidad en los procesos educativo-formativos en los que se encuentra el profesional, así como el compromiso con procesos de transformación y democratización social y cultural.

Es claro que los procesos de formación de los profesionales de la educación de adultos, implican un planteamiento ideológico y, consecuentemente, conllevan decisiones con penetrantes consecuencias, no sólo para quienes serán los futuros educadores formados a la luz de un planteamiento alternativo, ni tampoco para aquellos individuos que habrán de conformar los grupos de educandos, sino también para la orientación y dinámica del sistema educativo.

Por ello, el desarrollo de un profesional de la educación de adultos, que encierra un proceso de formación teórico-metodológica y por tanto de aprendizaje y de perfeccionamiento, de formación continua, no puede ser ya aquel proceso ligado íntimamente a las tradicionales formas academicistas y escolarizadas de transmisión unilateral de conocimientos.

El profesional de la educación de personas adultas, tiene que abrirse a lo comunitario, incorporarse a una visión multidisciplinaria, puesto que la formación

Ediciones Aljibe. Colección Biblioteca de Educación, España, 1997, pp. 131-135.

⁵⁸ CABELLO, *Op. Cit.* p. 209.

profesional es un compromiso colectivo, una participación ininterrumpida en torno a la elección, diseño, desarrollo y evaluación de los procesos formativos a todos los agentes implicados en ellos y por tanto implica un cambio, tanto en la dimensión personal (relacionada con la profundización en el conocimiento y comprensión de si mismo), como en la dimensión didáctica (mejora en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos educativos), aunque también en la dimensión teórica (asentada en la investigación y reflexión en torno a la práctica} y en la dimensión de promoción (adoptando nuevos roles dentro del marco de la organización en que se encuentra}, ya que: "No se trata, pues, de aprender un oficio en el que predominan estereotipos y técnicas predeterminadas, sino que se trata de aprender los fundamentos de una cultura profesional, lo que quiere decir saber por qué se hace lo que se hace, y cuándo y por qué será necesario hacerlo de un modo distinto"⁶⁰.

Sin embargo, sólo a través de la modificación de los contextos organizativos, laborales y relacionales en las instituciones, se producirá el cambio en la cultura profesional, pues en esta tarea son más importantes los contextos que los textos; sólo así será posible un modo distinto de actuar y de asumir la función educativa y social que repercuta a nivel individual y colectivo⁶¹.

En este marco, entre algunos de los principios que debe contemplar una opción metodológica en la educación de adultos, se encuentran:

1. Un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la experiencia, es decir, aquel en el que el estudiante está en contacto con las realidades estudiadas, lo que le permite aportar algo y articular motu proprio este aporte a aquello que recibe. Para practicar una enseñanza basada en la experiencia, se deben prever los procedimientos para dos áreas de gran importancia: a) valorar y convalidar aprendizajes previos adquiridos en experiencias laborales o vitales de todo tipo y, b) organizar estudios que correspondan aun proyecto en relación con las experiencias vitales, es decir, con las necesidades de la vida cotidiana de los estudiantes.

Esta estrategia consiste no solamente en la observación de lo estudiado, sino

⁵⁹ ARANDIA, L. M. *Op. Cit.* p. 136.

⁶⁰ Arandia. *Op. Cit.* p. 140.

además, en la participación activa que permite aplicar el conocimiento adquirido. De esta manera, una estrategia metodológica para el aprendizaje de personas adultas puede resumirse en un ciclo de cuatro etapas: (i) una experiencia personal completa; (ii) observaciones y reflexiones sobre la experiencia; (iii) conectar lo anterior con la formación de conceptos abstractos y generalizaciones; (iv) comprobar las implicaciones de las generalizaciones anteriores en situaciones nuevas, lo cual conducirá a nuevas experiencias, dando lugar a un nuevo ciclo⁶².

2. Participación. Para realizar las condiciones necesarias y efectivas de la democracia en las instituciones, es preciso haber institucionalizado en ellas tres derechos relacionados entre sí: crecimiento, inclusión y participación en una práctica (no únicamente con relación al discurso y la discusión) -que debe provocar efecto- acerca del derecho a participar en los procedimientos a partir de los cuales se construye, mantiene y transforma el orden. Así, los efectos de la práctica de esta participación en el ámbito educativo se entienden desde la doble función (como derecho y como deber) de poner en práctica algunos valores y de conseguir ciertos resultados deseables⁶³.

Si el proceso de educación de personas adultas cuenta con individuos acomodaticios, obedientes y poco conflictivos, es poco probable que en la sociedad tengamos ciudadanos críticos, activos y transformadores. Por tales razones, los profesionales de la educación de adultos, en sus prácticas individuales y colectivas, tienen dos líneas de trabajo a mejorar en los centros, en los proyectos y en sus actuaciones:

- Profundizar en el ejercicio directo de derechos y deberes cívicos, como ciudadanos adultos, con plenas capacidades de elegir y de asumir las consecuencias de sus opciones.
- Estructurar las actuaciones educativas como escenarios en los que se cumpla la doble función de ejercer las capacidades de decidir y de obtener los resultados que se pretenden con las propias actuaciones, asumiendo personal

⁶¹ Ídem.

⁶² Cabello, M. M. Op. Cit. p. 210-212.

⁶³ Ídem.

y colectivamente los efectos de las mismas⁶⁴.

3. Diversidad. La estrategia de enseñanza-aprendizaje en la educación de adultos, exige buscar mejores formas de conectar e interrelacionar un amplio bagaje de saberes informales y contextualizados, con una selección de saberes formales y descontextualizados. El aprendizaje requiere conectar los contenidos abstractos que significan conocimientos nuevos con sus experiencias subjetivas y sus entornos sociales y así se traducirá en un reconocimiento que ha de permitir que tal aprendizaje no solo se acepte sino que se comprenda y se transforme. Es así como, a partir de la transformación de esos saberes contextualizados (concretos) en saberes transferibles a otros contextos (abstractos), se produce el verdadero aprender a aprender y se alcanza una de las principales metas de la educación: aprender a pensar, a hacer ya crear autonomía e independencia crecientes⁶⁵.

Como complemento de todo esto, es interesante saber hasta qué punto un modelo de educación y sus proyectos, independientemente de que se sustenten en los más caros ideales de la humanidad, definen y desarrollan un concepto amplio o restringido de persona adulta y que por tanto, pueda interferir, condicionar, robustecer o simplemente nulificar sus capacidades y potencialidades de aprendizaje y desarrollo.

3. LOS ADULTOS, ESTUDIANTES PROBLEMA O LOS PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES ADULTOS

Una vez que, en relación con el Modelo de Educación de Adultos, se han desglosaron y analizaron, tanto los planteamientos teórico-metodológicos del nuevo Modelo Educativo Nacional, contenidos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, como los fundamentos de la Educación Básica de los Adultos y los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de un proceso de liberación del potencial intelectual de los adultos, como medio para lograr su participación en la construcción de una sociedad incluyente, corresponde ahora adentrarnos en el estudio de los problemas y obstáculos que enfrenta un núcleo de adultos que, en una localidad del estado de México,

⁶⁴ Ib. p. 215.

ingresan al INEA en busca de ensanchar sus horizontes educativos.

A la luz de los modelos, de los procedimientos, de las metodologías, de los quehaceres cotidianos de los adultos, con sus múltiples y truncadas perspectivas, pero también de los resultados favorables de un grupo de adultos que acudieron al llamado de INEA en busca de una esperanza, intento reconstruir la realidad de un modelo de educación de adultos que, queramos o no, define lo que es la educación de adultos en México.

El universo de acción, durante los 4 años de mi trabajo como asesora en INEA, fue de 34 educandos. Lo reducido de este núcleo permitió que analizará una a una las vicisitudes y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada adulto. Por ello, no fue necesario establecer criterios para la selección de una muestra poblacional y así, los datos cuantitativos que se presentan para el análisis corresponden al total de la población bajo estudio.

La información que da cuerpo a esta parte del estudio se obtuvo mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas que estuvieron dirigidas a alumnos, asesores y técnicos docentes. Asimismo, la estructura del estudio de campo, contempló un conjunto de información teórica y práctica (derivada de mis funciones y experiencias como asesora), así como su procesamiento, análisis y discusión.

3.1 Los intrincados senderos para la percepción de una problemática

El año 2001, siete años después de haber terminado la preparatoria, la necesidad interior que me impulsaba a continuar con mi sueño de estudiar la carrera de maestra, me llevó a enfrentar una serie de dificultades que por poco me impiden lograr lo que para mí era una necesidad de superación.

Luego de ser rechazada (por mi edad) de la Escuela Normal de Texcoco y tras vanos intentos por encontrar alguna escuela en la que pudiera cursar la carrera magisterial, me hallé de pronto ante la posibilidad de ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

De este modo me encontré, casi inesperadamente, ante la posibilidad real de cursar una carrera universitaria. En efecto, luego de saber que, como un requisito para ingresar a la UPN, tendría que presentar una constancia que avalara mis antecedentes de servicio en

⁶⁵ Ib. p. 217.

algún nivel de educación, me vi en la necesidad de integrarme al Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) como asesora voluntaria.

Puesto que otro de los requisitos para la permanencia en la UPN era el de renovar esa constancia de servicio cada seis meses, no tuve más remedio que disponerme a desempeñar las labores de asesoría en INEA, por lo menos hasta que terminara mi carrera magisterial (sin embargo, luego de 2 años fue abrogado este requisito de presentar la constancia semestral de servicio). A pesar de esto, decidí que de alguna manera estaba yo comprometida con aquella institución que había hecho posible mi ingreso al nivel universitario y por lo tanto permanecí durante 4 años desempeñando las labores de asesoría en los niveles de alfabetización, primaria y secundaria.

Así fue como, junto con otras cuatro compañeras, igualmente interesadas en obtener la constancia, me encontré con la primera exigencia que tenía que cubrir como asesora en INEA: incorporar a un grupo integrado por 20 personas adultas, grupo que después de una larga búsqueda quedó integrado por sólo 13 personas.

Es estas condiciones, sin alguna capacitación previa, con escaso conocimiento del modelo de educación de adultos, de los materiales didácticos, de las diferencias que podría haber entre las diversas modalidades de educación, comencé a trabajar con ese grupo que se componía con alumnos inscritos en los niveles 10-14, alfabetización, primaria y secundaria.

Además, con el inicio de mis actividades de asesoría, llegaron nuevas exigencias respecto a la incesante labor de incorporación de nuevos elementos, de la aplicación de exámenes, pero también con la imposición de atender a los adultos con más problemas para aprobar sus exámenes, con la obligación de cubrir las irregularidades en el desempeño de las labores por parte de la encargada del punto de encuentro.

Al transcurrir los primeros meses, el desasosiego, la incertidumbre, la inseguridad, las dudas acerca del desempeño con el que enfrentaba mi labor en las asesorías y en la orientación de los adultos, comenzaron a invadirme pues los adultos fueron, uno a uno, abandonando el grupo, hasta que quedó reducido a 4 y, luego de que ni con mi insistencia logré convencerlos de su regreso a INEA y aunque consciente de mi falta de preparación e ignorancia respecto a la problemática que enfrentaba, no pude sino concluir que los adultos desertaban por "flojos".

Esta conclusión, que el tiempo y las circunstancias me hicieron modificar, no

explicaba, sin embargo, cuáles eran las causas de lo que consideraba como un fracaso para mi labor de asesoría, pero principalmente para aquellas personas a quienes invité a lo que todavía creía era la superación personal.

¿Cuáles eran entonces las causas de una problemática de aprendizaje que se materializaban en un reducido porcentaje de alumnos que lograban concluir y obtener su certificado? Antes de ahondar en todo esto, es necesario observar primero (cuadro 4) cuáles fueron los resultados cuantitativos de los cuatro años durante los que desempeñé mis actividades de asesoría y en los cuales desfilaron un total de 34 alumnos, de los cuales la mayoría no pudo concluir el nivel cursado.

3.2 El aspecto cuantitativo de una problemática de aprendizaje en la Ecuación de adultos.

El primer dato sobresaliente que se deriva del cuadro 4 es el hecho de que la eficiencia terminal, considerando el total de alumnos (34) fue de 26.5%, es decir, que durante el periodo 2001-2004, sólo obtuvieron su certificado 9 alumnos. Los otros 25 alumnos, se caracterizaron por ser repetidores de uno o varios módulos, por sus bajas calificaciones, por sus prolongadas ausencias y finalmente por la deserción.

Cuadro 4. Eficiencia terminal por nivel y período de estudio, durante el período 2001-2004, en el punto de encuentro ubicado en Nexquipayac, Municipio de San Salvador Atenco, México.

Año de ingreso INEA	Período de estudio (años)	Nivel	Resultado
2001	4	secundaria	deserción
	4	primaria y secundaria	certificados
	1	primaria	deserción
	2	alfabetización	deserción
	1	secundaria	deserción
	2	secundaria	deserción
	1	primaria y secundaria	certificado
	8 meses	secundaria	deserción
	1	secundaria	deserción
	2	secundaria	deserción
	1	primaria (10-14)	deserción

	4 meses	secundaria	deserción
	1	secundaria	deserción
2002	1	primaria	deserción
	3	primaria	certificado
	1	secundaria	deserción
	2	secundaria	certificado
	2	secundaria	deserción
	2	primaria	certificado
	2	primaria	certificado
	1	secundaria	deserción
	2	primaria	deserción
	3	primaria (10-14)	deserción
	3	secundaria	deserción
	1	primaria	deserción
	6 meses	primaria (10-14)	deserción
2003	2	primaria	deserción
	2	primaria	deserción
	2	primaria	deserción
	1.5	primaria	deserción
	2	primaria	certificado
2004	2	secundaria	certificado
	1	secundaria	deserción
	2	secundaria	activo

De acuerdo con el cuadro anterior, podemos observar que las edades de los alumnos fluctúan entre 16 y 69 años, los cuales arreglados por rangos de edad, nos muestran que el rango de 16-20 años hubo siete alumnos, en el rango de 21-25 hubo 3 alumnos; en el rango de 26-30 años; en el rango de 26-30 años los alumnos fueron 10; en el rango de 31-35 años fueron 3 alumnos; en el rango de 36-40 años hubo 1 alumno; en el rango de 41-45 años no hubo más alumnos; en el rango de 46-50 años hubo 7 alumnos; en el rango 51-55 años, hubo 1 alumno y en el rango de 66-70 años hubo 2 alumnos.

Al correlacionar estos rangos con la eficiencia terminal, se observa que los alumnos que obtuvieron su certificado, 1 alumno se ubicó en el rango de 16-20 años; 3 alumnos en el rango de 26-30 años; 1 en el rango de 31-35 años; 1 en el rango de 36-40 años: 1 en el rango de 46-50 años y 2 alumnos en el rango de 66-70 años.

De lo anterior es posible desprender que prácticamente no hay diferencias determinadas por la edad, aunque es de destacar que en rangos muy diferentes: 26-30 y 66-70 años se obtuvo la mayor eficiencia terminal.

Considerando la eficiencia terminal por año, durante el primer año (2001) de mi

trabajo en las asesorías, ésta fue de un 23%; en el segundo año (2002) fue de 30%; al tercer año (2003) la eficiencia terminal fue de un 20% y para el cuarto año (2004) fue de 33%. Esto muestra, en primer lugar, que durante los dos primeros años, quizás porque el reclutamiento e incorporación del mayor número posible de adultos a los grupos de INEA era un requisito para obtener mi constancia de servicio, que era al mismo tiempo una condición para mi permanencia en la UPN, me esforcé bastante para tratar de incorporar nuevos elementos al proceso de educación para adultos. Al tercer año, luego de que este requisito fue eliminado, ya no me preocupé por dedicar un mayor esfuerzo en la búsqueda de alumnos.

El segundo aspecto de esta situación, revela una dimensión importante del proceso de incorporación de adultos en alguno de los niveles de educación ofrecidos por INEA: el hecho de que la mayoría de los adultos que se integran a alguno de estos grupos, lo hicieron porque yo llegué hasta las puertas de sus casas para invitarlos a participar y no porque fuera una decisión particular de cada adulto, que estuviera motivada por una necesidad personal de superación académica o de cualquier otro tipo.

De este modo, aunque esto pudiera deberse a que el adulto siente alguna pena al acudir personalmente a inscribirse (en muchas ocasiones ni siquiera sabe que existe el INEA) la situación es que la mayor parte de quienes integran estos grupos, lo hicieron ante una invitación personal y no tanto porque estuvieran convencidos de la importancia de adquirir o reforzar algún tipo de conocimientos, de aprender algún asunto en particular o simplemente por la necesidad de obtener un certificado.

Por otra parte, vemos que del total de alumnos que integraron los 4 grupos que se conformaron durante mi trabajo de asesorías, solamente 1 (2.8%) lo hizo en el nivel de alfabetización; 17 (47.2%) lo hicieron en el nivel de primaria y 18 (50%) en el nivel de secundaria. Aquí se debe aclarar que si bien la suma total nos arroja una cifra de 36 alumnos, esto se debe a que dos de ellos se integraron tanto en el nivel de primaria como de secundaria.

Tomando en cuenta la eficiencia terminal por nivel, tenemos que respecto a la alfabetización, el único alumno inscrito no culminó su ciclo; en el nivel de primaria, de 17 alumnos que participaron en los diferentes grupos a lo largo de estos cuatro años, solamente 6 obtuvieron su certificado (35.3%) y en el nivel de secundaria, de un total de 18 adultos

inscritos durante los 4 años, solo 4 obtuvieron su certificado (22.2%).

Considerando en forma conjunta los rangos de edad, el nivel cursado y la eficiencia terminal, tenemos que en el nivel de primaria, los alumnos que obtuvieron su certificado se ubicaron en los rangos de 26-30 años (2 alumnos); en el rango de 36-40, solamente 1 alumno; en el rango de 46-50 años, también 1 alumno y en el rango de 66-70 años, dos alumnos. Para el caso del nivel secundaria, los resultados muestran que en el rango de 16 a 20 años, solo 1 alumno obtuvo su certificado; en el rango de 26-30 años, también 1 alumno; en el rango 31 -35 años, 1 alumno y en el rango 36-40 el otro alumno, para dar un total de cuatro.

Del conjunto de estos datos podemos desprender que si bien a lo largo de los 4 años, los alumnos se distribuyeron casi en parte proporcional en los niveles de primaria (17 alumnos) y secundaria (18 alumnos), la mayor eficiencia terminal (aunque muy baja en términos absolutos) se obtuvo en el nivel de primaria.

De acuerdo con la correlación de datos entre rango de edad y eficiencia terminal, se observa que si bien (en ambos niveles) la mayor certificación se obtuvo en un rango de edad que fluctúa entre 26 y 40 años (7 alumnos de 10), no obstante no se puede concluir terminantemente que a menor edad exista un mayor aprovechamiento, expresado en términos de la obtención de un certificado, pues se tiene el caso de que en el nivel de primaria, los rangos extremos de edad 26-30 y 66- 70 años, tuvieron la mayor eficiencia terminal.

En relación con el rango de edad, sexo y eficiencia terminal (Figura 2), se tiene que del total de alumnos durante los 4 años, 20 fueron de sexo femenino y 14 de sexo masculino. Respecto a los rangos de edad se observa que las mujeres se agruparon de la siguiente manera: en el rango de 16-20 años 1 en primaria y 2 alumnas .en secundaria, de las que 1 obtuvo su certificado de primaria, otra de secundaria y la tercera desertó de la secundaria; en el rango de 21-25 años, 1 alumna en primaria y 2 en secundaria, de las cuales todas desertaron; en el rango de 26-30 años, 3 alumnas en primaria, de las que 2 obtuvieron su certificado y 2 en secundaria que desertaron; en el rango de 31-35 años 1 alumna en secundaria que desertó; en el rango de 36-40 años, 1 que cursó tanto primaria como secundaria y en ambos niveles obtuvo su certificado; en el rango de 46-50 años, 1 alumna en alfabetización que no concluyó, 1 en primaria que desertó y 3 en secundaria que

desertaron y, en el rango de 66- 70 años, 2 alumnas en primaria que obtuvieron su certificado.

Con respecto a los hombres se tiene que se agruparon de la siguiente forma: en el rango de 16-20 años, 3 alumnos en primaria que desertaron y 1 en secundaria quien continúa activo; en el rango de 26-30 años, 4 en secundaria de los cuales 3 desertaron y 1 obtuvo su certificado y 1 en primaria que desertó; en el rango de 31-35 años, 1 en primaria y 1 en secundaria que desertaron; en el rango de 46-50 años, 1 en primaria y en secundaria, ambos desertores y, en el rango de 51-55 años, 1 alumno en primaria que finalmente desertó.

En síntesis, los datos de la Figura 2 muestran una problemática muy clara. En el caso de las mujeres, la eficiencia terminal global fue de 45% y, en términos relativos, para el nivel de primaria fue del 50% y en el nivel de secundaria también de 50%, lo que quiere decir que alrededor de la mitad de las adultas que ingresaron concluyeron sus estudios.

En el caso de los hombres, el panorama es completamente diferente pues de los 14 adultos que ingresaron en ambos niveles, sólo culminó su ciclo uno de ellos y otro permanece activo, ambos en el nivel de secundaria.

Si relacionamos los datos de eficiencia terminal con el rango de edad, encontramos que, en el caso de las mujeres, la mayor eficiencia (5 adultas obtuvieron su certificado) se logró en un rango que va de 16 a 40 años, aunque hubo 2 más que obtuvieron su certificado y que se ubican en el rango de 66-70 años. Para el caso de los adultos de sexo masculino, no es posible hacer alguna inferencia pues prácticamente ninguno de ellos concluyó su ciclo (sólo 1 terminó y obtuvo su certificado de secundaria)

Otro aspecto que quizás pueda arrojar cierta claridad, respecto a los bajos índices de terminación de estudios, es el que se relaciona con el tiempo de permanencia dentro de los grupos de INEA. De los 34 adultos inscritos a través de los 4 años de mi asesoría, se observa que el tiempo de permanencia fue como se describe en el Cuadro 5:

Cuadro 5. Relación entre el tiempo de permanencia en INEA, número de alumnos y eficiencia terminal

Tiempo de permanencia en el grupo (años)	número de alumnos	Eficiencia terminal	
		primaria	secundaria
menos de 1	3	0	0

1	11	1	0
1.5	2	0	—
2	14	3	3
3	3	1	0
4	2	1	1

De acuerdo con el Cuadro 5, podemos ver que la mayor eficiencia terminal se logra cuando los alumnos permanecen en su respectivo grupo durante 2 años. En los grupos donde los alumnos permanecen 3 y 4 años, aunque son muy pocos los adultos que permanecen durante estos períodos más prolongados, la eficiencia terminal es de alrededor del 30% en los de 3 años y de 100% en los de 4 años. En el caso de los alumnos que permanecen durante 1 año, que es el segundo grupo más numeroso, el índice de eficiencia terminal es sumamente bajo (9%); en el grupo de los alumnos que permanecen menos de 1 año, el índice de eficiencia terminal es de 0%.

Considerando estos datos tenemos que el período más fructífero es cuando los adultos cursan sus estudios durante 2 años; en cambio, cuando los adultos cursan algún nivel durante 1 año, su eficiencia terminal es muy baja. Otro dato que quizás sea relevante, es el hecho de que los alumnos que permanecen menos de 1 año, aunque son pocos, muy pronto abandonan sus estudios.

Respecto a los periodos de permanencia mas largos , los datos parecen indicar que aquellos alumnos que de alguna manera perseveran en su estudio, por un tiempo superior a 2 años , la mayoría tienden a concluir su ciclos

De cualquier modo, las cifras derivadas de este análisis nuevamente hacen más difícil plantear una conclusión clara acerca de estos reducidos niveles de eficiencia terminal y mucho menos de las causas que determinan estos comportamientos de los adultos. Por lo tanto, es necesario mencionar que el análisis cuantitativo formal, hasta este momento, sólo nos arroja algunas certezas:

- a) Existe un elevado número de adultos que dejan trancos sus estudios.
- b) Del análisis de datos entre sexo, edad y eficiencia terminal, no es posible determinar de manera clara las causas de bajo índice de culminación de estudios.
- c) Por lo tanto, es necesario introducirlos en un nivel de análisis que considere una serie de aspectos cualitativos, relacionados tanto con las características propias del modelo de educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, como con las

características, condición, motivación y respuestas de los adultos hacia ese proceso de educación de adultos.

Adentrémonos pues en otra dimensión (cualitativa) que quizás pueda arrojarnos nuevas luces acerca de la problemática de aprendizaje en la educación de adultos que, en primera instancia, aparece como una conducción relacionada con los bajos índices de eficiencia terminal.

3.3 Las dimensiones cualitativas de una problemática de Aprendizaje en la Educación de Adultos.

3.3.1. Las condiciones de vida de los adultos y los obstáculos para el aprendizaje.

El universo de acción sobre el que recayeron mis actividades de asesoría durante los 4 años que permanecí en INEA (cuadro 6) se estructuró de la siguiente manera:

Cuadro 6. Características de los estudiantes adultos durante 4 años de asesoría en INEA, Nexquiyapac, Municipio de San Salvador Atenco, México.

Origen	Años de residencia	edad (años)	Ocupación	nivel cursado
Chiapas	6	30	albañil	primaria
Nexquipayac	—	27	peón de campo	secundaria
Zacatecas	10	50	bicitaxista	primaria
Nexquipayac	—	17	matancero	primaria
Guanajuato	25	48	peón de campo	primaria
Distrito Federal	11	34	bicitaxista	primaria
Veracruz	9	29	obrero	secundaria
Nexquipayac	—	32	taxista	secundaria
Nexquipayac	—	19	bicitaxista	secundaria
Distrito Federal	9	51	velador	(Activo) primaria
Chiapas	10	18	bicitaxista	primaria
Nexquipayac	—	16	tabiquero/hornero	primaria
Nexquipayac	—	27	obrero	secundaria
Acuexcomac	10	30	carnicero	secundaria
Mujeres adultas				
Nexquipayac	—	47	comerciante	secundaria
Totolcingo	Sta. Isabel	38	hogar	prim. y sec
Chiapas	10	30	hogar	primaria
Nexquipayac	—	50	limpieza	alfabetización
Nexquipayac	—	25	costurera	secundaria
Nexquipayac	—	49	hogar	secundaria
Distrito Federal	11	22	hogar	primaria

Santa Isabel	13	29	hogar	secundaria
Tequisistlán	9	28	hogar	prim y sec.
Tequisistlán	9	27	hogar	secundaria
Hidalgo	28	34	hogar	secundaria*
Nexquipayac	—	50	hogar	primaria
Distrito Federal	7	19	gasolinera	secundaria
Nexquipayac	—	66	hogar	primaria
Nexquipayac	—	69	hogar	primaria
Nexquipayac	—	17	hija de familia	secundaria
Guanajuato	20	48	mesera	secundaria
Oaxaca	5	18	limpieza	primaria
Chiapas	10	21	tortillería	secundaria
Nexquipayac	—	29	hogar-tabiquera	primaria

*Obtuvieron certificado.

Como puede verse en el cuadro 6, la mayor parte de los hombres desempeñan trabajos precarios, principalmente dentro de lo que podríamos llamar el sector de servicios; encontramos también 2 obreros, 2 peones de campo, 1 albañil, 1 velador, 1 tabiquero hornero y 1 carnicero; la mayoría de ellos reducidos y aleatorios niveles de ingresos y sumidos en la incertidumbre de la cotidiana lucha por la sobrevivencia.

De inicio, estas difíciles condiciones de vida, posiblemente nos podrían explicar el porqué de sus elevados niveles de deserción y su bajísima eficiencia terminal, tanto en primaria como en secundaria, aunque es de resaltar el hecho de que el 50% de los hombres corresponde a personas provenientes del interior de la República y, además, que son los que desempeñan los trabajos más inestables, escasamente remunerados, además de que, prácticamente obligados por sus circunstancias, realizan trabajos pesados y peligrosos: los bicitaxistas, aunque su ocupación no implique que ésta sea la causa de sus bajos niveles de aprovechamiento.

Por lo demás, ninguno de ellos fue capaz de terminar su ciclo ya fuera en primaria o secundaria, lo que también coincide con el hecho de que la mayoría permanecieron durante los períodos de tiempo más conatos dentro de algún grupo, situación que habla quizás de las difíciles condiciones en que se ven obligados a vivir su cotidianidad y la ausencia casi completa de un ambiente en el que puedan dedicarse al estudio.

Así ha pasado con muchos que, obligados por la necesidad y la pobreza se ven impelidos a abandonar su tierra, sus raíces:

"Me salí de la casa en Chiapas y desde hace 17 años soy albañil... Vivo con una familia pobre que me ofreció un cuartito. Vine a México buscando trabajo y poder ayudar

a mi mamá y mis hermanos que se quedaron por allá. Orita estoy esperando que me llamen para una obra... el sueldo no me alcanza para vivir bien, pero pa' algo me ha de servir y lo que puedo lo mando la casa... No la paso muy bien pero espero llegara ser albañil o contratista, para dirigir las obras y ganar más dinero. La familia que me ofreció su casa me obligó a estudiar, pero no terminé la primaria porque no me alcanzaba el tiempo, pero regresaré a terminar. ..."

Para otros, el escenario de la vida diaria puede ser peor pues la edad, la miseria y la falta de oportunidades los pueden orillar al alcoholismo, a las drogas o simplemente a mirar como el tiempo profundiza las huellas de la pobreza y de las ilusiones:

"Aquí vivo desde hace 25 años, nací en Guanajuato y tengo 48 años. Cuando tenía 20 años me vine a México buscando trabajo. Trabajé de albañil y ahora soy peón en el campo. Por muchos años agarré el vicio del alcohol y si aprendí a leer y escribir fue porque aprendí con mis sobrinitos con los que ahora vivo. Entre al INEA para entretenerme en algo y no pensar en el alcohol, pero no pude terminar la primaria. De todos modos voy a terminarla para sacar el certificado y voy a seguir con mi grupo de Alcohólicos Anónimos..."

"Soy de Zacatecas y vivo en Nesqui desde hace 10 años... vivo solo, en un cuarto que rento y me dedico a manejar mi bici taxi... Me gusta el trabajo pero trabajo poco cuando llueve, no me gusta el lodacero que se hace con el agua, pero me da pa' comer y pagar la renta... Espero encontrar un mejor trabajo y regresar a mi tierra pero no con las manos vacías... Entré a estudiar la primaria porque vi que era una manera de aprovechar mi tiempo, pero no acabé porque se fue la asesora con la que más confianza tenía..."

O, simplemente, independientemente de su lugar de origen, viven una vida cuya temprana juventud quizás sea producto del medio y de la incomprensión que juzga a quien muestra un "comportamiento anormal" y lo condena como a un delincuente:

"Tengo 17 años y cuando iba en tercero de primaria fui expulsado por problemas de conducta y bajo aprovechamiento... Desde que dejé la escuela a los 11 años, ayudo en la casa a la matanza y venta de carne de puerco y en mis ratos libres, manejo un bicitaxi... Entre al INEA por la exigencia de mis papás y cuando me faltaban 4 exámenes para terminar la primaria me salí porque recibía muy mala atención de la encargada del punto de encuentro. Luego terminaré la primaria y entraré a la secundaria para poder

alquilarme en alguna fábrica”.

Tales son las vicisitudes de quienes ante la adversidad de un medio en el que día a día tienen que ganarse la vida, no obstante, aspiran a lograr algún día una mejor posición desde la cual enfrentar su azarosa vida, porque, pese a todo, en este mar de desasosiegos, es de destacar el hecho de que para la mayoría de estos adultos, persiste la inquietud de obtener un papel, el certificado, que es para ellos el único medio que consideran hará posible que puedan transitar por otros caminos a través de los cuales algún día llegarán a construirse una mejor posición ante la vida: el trabajo estable en una fábrica, el medio que hará posible (tal vez algún día) que termine su incierto deambular.

Entre las mujeres, se tiene que la mayor parte de ellas se dedican a las labores del hogar (11 de 20 y una de ellas que alterna el trabajo de la casa con las duras faenas ! de la fabricación de tabiques); encontramos además, que 2 se dedican a realizar trabajos de limpieza en casas ajenas; una es comerciante al menudeo de telas; una es costurera; una de ellas, de 19 años es empleada de una gasolinera y sólo dos de ellas podrían considerarse como ejemplares mujeres que a los casi 70 años, venciendo la resistencia y los golpes del esposo, lograron concluir la primaria, en un acto que nos enseña que el aprendizaje no termina con la edad, aun cuando el medio nos condicione a decir que a esa edad, nuestra vida está acabada.

En el caso de las mujeres adultas que lograron obtener su certificado, es de resaltar el hecho de que 7 de ellas son "amas de casa" y sólo 1 es soltera. Cabe destacar también que 4 de ellas son muy jóvenes (28-38 años) y sólo dos son ancianas. Sin embargo, las difíciles condiciones del resto de las mujeres, quizás también sea la causa de las barreras que tuvieron que derribar, antes de decidir abandonar sus estudios.

Pero la vida para estas mujeres, de las que podría pensarse que el matrimonio les aseguró su vida, no ha sido fácil, pues además de sortear las pesadas faenas de la casa y el cuidado de los hijos, han tenido que luchar cotidianamente por superar los obstáculos que muchas veces se materializan en el autoritarismo machista de sus cónyuges:

"Tengo 38 años, me casé a los 17 y tengo 4 hijos. Antes de casarme fui empleada doméstica, pero luego de casada mi marido ya no me dejó seguir... No vivo muy bien pero por lo menos mi familia no pasa tantas carencias. Cuando entré al INEA lo hice a escondidas de mi esposo y así terminé la primaria y la secundaria. No me gusta la idea de

seguir dedicada a la casa, pero no me queda de otra. Tengo deseos de seguir estudiando, pero el miedo que le tengo a mi esposo no me deja. Con el tiempo espero convencerlo de que me deje trabajar, pero mientras él tenga trabajo (es obrero) no creo que pueda".

"Vivo con mi esposo y mis hijos. Atiendo mi casa y le ayudo a mi esposo en el campo y con el ganado. De niña terminé la primaria y trabajé 6 años en el Distrito Federal de empleada doméstica. Entré al INEA porque me invitaron y sin pensarlo me comprometí a estudiar la secundaria. No terminé porque mi esposo me prohibió ir a las clases. Con eso me desmoralizó porque dice que ya estoy vieja para estudiar. Cuando me salí, seguí con lo mismo, la casa, los hijos y los animales. No me gusta pero no hay quien ayude a mi esposo. Ahora ya se que mi vida está en la casa..."

Y también se presentan casos de mujeres para las que el matrimonio se vuelve una dolorosa carga que se acentúa con los hijos, los cuales necesariamente se vuelven adultos al tener que contribuir en el sostén de la familia:

"Vivimos en un cuartito con mi esposo y los 6 hijos que Dios me ha dado... el mayor tiene 11 años, los otros tienen 9, 7, 5, 3 y 2 años. Mi esposo se dedica a juntar chatarra. Yo siempre he trabajado; trabajé en una tienda, de empleada doméstica y ahorita en un taller de costura y en la tarde de conserje en la primaria donde estudian mis hijos. Nos vamos una hora antes de la entrada y mis tres hijos me ayudan a barrer y acomodar las mesas y las sillas. En las mañanas cuando nos vamos a trabajar, mis dos \ hijos mayores cuidan a sus hermanitos... Sí, trabajo mucho y lo que gano no me alcanza... No me gusta lo que hago pero qué puedo hacer, siquiera tenemos aunque sea para comer y pagar los gastos de la escuela... Tengo mucha fe en que Dios me ayudará a terminar la secundaria y sacar el certificado para alquilarme en alguna fábrica o esperar a que mis hijos estén grandecitos pa' irnos a estados Unidos... Cuando abandoné el estudio, me dediqué a mis hijos y a trabajar para darles de comer..."

Pero también existen casos como el de esta mujer, para la que el matrimonio se vuelve una prisión de la que es imprescindible escapar día con día y buscar aquello que a la mejor es sencillamente la necesidad de ser, de sentir que se vive la vida de un ser humano:

"De niña viví muchas cosas con mis papás, pleitos, golpes, abandonos. Ahora vivo con un hombre que es alcohólico y no me respeta. No me gusta estar en la casa y como él sale mucho, yo también me voy por ahí. Nos hemos separado varias veces, pero no quiero

quitarle la responsabilidad a mi marido de que me mantenga... Entré al INEA y terminé la primaria con buenas calificaciones y seguí con la secundaria, porque quería el certificado para trabajar en una fábrica. No acabé porque en una de las peleas con él, quemó todos mis documentos junto con mi certificado de primaria Ya no seguí... "

No obstante estos sombríos casos, existen situaciones que son verdaderos ejemplos de lucha ante la adversidad, que son una muestra del carácter de la mujer que en tales circunstancias se levanta de la complejidad de esa vida diaria que para muchos matrimonios es una eterna lucha:

"Tengo 69 años, nací en Veracruz y desde hace 8 años nos venimos a vivir aquí con mi esposo, que es un alcohólico y buscaba un mejor trabajo y con mi hermana. Como siempre he vivido con mi hermana, cuando nos decidimos a aprender a leer y escribir, no faltó el día en que llegara borracho a sacarnos del salón. Por eso siempre que iba a clases, tenía miedo de que llegara mi esposo y eso no me dejaba estudiar bien. Mi hermana cada rato me decía que ya no regresáramos, pues igual que yo tenía bastante miedo. No le hice caso y seguimos hasta acabar la primaria... aprendimos a leer y escribir, pero a nuestra edad la vida ya está terminada, para que queremos seguir con la secundaria..."

Tal es el universo sobre el que recayó mi labor de asesoría; un conjunto de adultos, hombres y mujeres a los que une e iguala una condición: la pobreza, su necesidad de vivir con lo que pueden arrancar a eso que llamamos vida y que a pesar de todo, se ven invadidos por ese sentimiento (que no certeza) de que la superación que puede lograrse en la escuela, es el medio para mejorar su condición laboral o económica. Pero más allá de eso, la certidumbre de algunos de que lo visto en los libros, les es de cierta utilidad en su cotidiano trajín.

3.3.2 El modelo de educación y su impacto en los en los obstáculos para el aprendizaje de los adultos

Cómo ponderar las directrices de un proceso de aprendizaje especialmente diseñado para los adultos en los niveles de primaria y secundaria, cuando los resultados de un reducido núcleo perdido en una comunidad semi rural del estado de México, muestran que prevalece la deserción, la ineficiencia terminal, el escaso aprendizaje, el fracaso de las asesorías, la insuficiencia administrativa. Cómo entender el fracaso (por los menos en los

grupos que asesoré durante 4 años) de un modelo de educación (o ¿será el fracaso de una sociedad que se dice de iguales y de igualdades?) con el que se preparan año con año multitud de adultos que ven en la educación un mejor porvenir.

De qué manera entender toda esta problemática de la educación de adultos cuando en el Plan Nacional de Desarrollo se plantea una acción que, en relación con la educación de adultos, deberá cubrir sus necesidades educativas, con procesos y niveles de aprendizaje de calidad, de cobertura con equidad, que tiendan a construir una nación plenamente democrática, con alta calidad de vida, dinámica, orgullosamente fiel a sus raíces... con profundo sentido de la unidad nacional.

En qué forma avalar y sustentar los principios contenidos en el Programa Nacional de Educación, en los cuales se plasma que una nación plena de justicia y equidad, como la nuestra, es aquella que asegura el derecho a una educación básica de buena calidad para todos, especialmente a aquellos grupos en situación de pobreza y con ello garantizar la equidad.

Cómo es posible corroborar que el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) constituye un proceso mediante el cual las personas reconocen, fortalecen y construyen aprendizajes y conocimientos para desarrollar competencias que les permitan valorar y explicar las causas y efectos de los diversos fenómenos, así como solucionar problemas en los diferentes contextos en que actúan.

Es evidente que nos encontramos ante una contradicción pues los postulados teóricos contenidos en el modelo de educación nos desbordan con planteamientos ideales que necesariamente se deberían nutrir con estudiantes modelo, para quienes el aprendizaje sería una plataforma que los proyectara como individuos con capacidades y valores que se potencian a partir de su encuentro con nuevas pautas de conocimiento y aprendizaje.

Por otro lado, el polo opuesto, el de los destinatarios, el de los adultos en proceso de aprendizaje, nos enseña una realidad en la que más allá de esos objetivos y metas, los alumnos son, en su mayoría, individuos a quienes sus cotidianos quehaceres los sumen en una permanente lucha por ganarse el sustento. Una forma de vida que al no concederles las condiciones, el tiempo, la necesaria certeza de que su paso por un modelo de educación de adultos es el medio para el desarrollo de sus capacidades, se vuelve sólo la aspiración sentida de obtener un papel, el certificado, el cual se transforma en una "varita mágica" que

les permitirá acceder a empleos mejor remunerados y estables y de ese modo mejorar su condición económica, como lo constata la siguiente apreciación de una ama de casa:

"Yo estaba muy motivada por estudiar la secundaria, pero no terminé porque el quehacer de la casa no me dejaba estudiar y avanzar más rápido. En la casa siempre necesitamos más dinero y por eso yo siempre he querido trabajar en una fábrica. Por eso entré a estudiar para sacar mi certificado y poder alquilarme".

Es de destacarse que de las 20 mujeres que asesoré durante 4 años, a 6 de ellas les motivó inscribirse en INEA para obtener su certificado y buscar un empleo; a 4 de ellas les incentivó la necesidad de apoyar a sus hijos en las tareas; 2 se sintieron motivadas pensando en que así podrían aprovechar su tiempo libre; 2 de ellas sencillamente para lograr una satisfacción personal; 5 por la necesidad de aprender a leer y escribir y una porque a cambio de su integración aun grupo, le ofrecí apoyarla en la regularización de su hijo de 8 años.

Entre los adultos varones la situación es bastante parecida, aunque con el agravante de que la situación de presión social para ellos es mayor, pues se presenta la situación real de que ellos son los que por tradición y cultura fungen como los proveedores del sustento material y los sostenes fundamentales de la familia y, por tanto, se ven impelidos a buscar lo que consideran empleos más remunerativos.

Así es como la combinación de una necesidad de salir de un ambiente de incertidumbre que es su vida diaria, con la seguridad de que un papel llamado certificado es el medio para lograrlo, se vuelve un laberinto que a pesar de todo los mantiene atrapados en las vicisitudes de aprobar sus módulos (si el tiempo y las circunstancias lo permiten) y cuyos muros se alzan cada vez más en la medida que no se aprueban, que se ensanchan con cada adulto que abandona "sus estudios" y se robustecen con esos bajos niveles de eficiencia terminal y lo que es peor, de escaso aprendizaje, hasta acabar por bloquear la necesidad de obtener ese fetiche llamado certificado.

Es de resaltar el hecho de que más allá de aquellos postulados teóricos de planes, programas y modelos, que hablan un ininteligible lenguaje de justicia, de equidad, de una educación de calidad, de desarrollo de potencialidades, de formación de mejores ciudadanos, para estos adultos que estudian los niveles básicos de primaria y secundaria, el encuentro con INEA y sus métodos de enseñanza-aprendizaje, sencillamente se condensan

en dos vertientes.

Por un lado, la acentuada necesidad de empezar lo más pronto posible con el estudio de los respectivos módulos (que no de comenzar a apreciar su valor como herramienta de aprendizaje y medio conformador de aptitudes y capacidades, si las contiene y se correlacionan con la vida cotidiana, de trabajo o de utilidad práctica) que les permitan avanzar en su camino hacia el mero requisito de la aprobación de exámenes (que no necesariamente a la consolidación de un proceso de aprendizaje, de conocimiento, de "superación") y su respectiva aprobación, puesto que esto es como un dique que puede impedirles continuar.

Por el otro lado, recurrir al asesor y orientador (quizás por las dificultades que enfrentan en su vida diaria) solamente cuando las dudas a su juicio sean de tal magnitud que les impidan enfrentar el ansiado examen, que de este modo se vuelve requisito a vencer y no herramienta de consolidación de aprendizajes. Así, la aprobación del examen se transforma, contradictoriamente, en el objetivo principal o el enemigo a vencer en el sinuoso camino de la certificación. De este modo, casi imperceptiblemente, tanto para asesores como para estudiantes, la verdadera meta que es la aprehensión de un modelo de aprendizaje que los conduzca a lograr un conocimiento forjador de nuevas inquietudes, pasa a ocupar un segundo plano (el plano de la aprobación *per se* o la metamorfosis de la meta de la educación de adultos).

Por otra parte, uno más de los aspectos que es necesario recalcar es que el hecho de que se trastoque el objetivo de un modelo que pretende contribuir a reforzar las capacidades, aptitudes y valores que le permitan al adulto mejorar y transformar su vida y entorno y que, por el contrario, se transforme en un proceso de aprobación de exámenes, es indicativo de las múltiples fallas y anomalías que existen cuando a causa de nuestras carencias como asesores, no podemos incorporar y aplicar los elementos teóricos (cuando los conocemos) del modelo de educación, con las múltiples dimensiones de los problemas que por diferentes causas enfrentan los adultos para su aprendizaje.

Quizás por esto es notable que, a sus particulares ritmos, los adultos acaban por imponerse sobre un modelo educativo que para ellos se reduce casi a la aprobación de los diferentes módulos, hasta que uno de estos acaba por cerrarles el camino, toda vez que por alguna razón no logran superarlo. y es que, independientemente de que el MEV contemple

que el alumno es quien orienta el plan modular con el que ha de construir y orientar su particular plan de estudio, lo cierto es que la carencia de material o su llegada a destiempo, nos obliga a empezar o continuar con el material de que se disponga en el momento:

"Al principio entré al INEA por una apuesta y por exigencias de mi tía y hermanos para que terminara la secundaria. Mi familia me motivaba pero en las oficinas del punto de encuentro era un relajo para todos los trámites de solicitud, módulos, exámenes, resultados y yo perdía mucho tiempo. No terminé porque me dieron un módulo alternativo de Matemáticas y como no le puse interés porque estaba muy complicado y después de muchos intentos por aprobarlo, ya no pude avanzar y mejor me salí..."

El hecho de que se disponga del material con el que se inicia o continúa una determinada fase del proceso de un adulto es muy importante pues, como en el testimonio anterior, un módulo que por alguna razón haya sido impuesto al alumno, puede ser la causa de abandono. Pero además, aunque el adulto pueda superar estas fallas, que se podrían considerar administrativas y logré terminar algún nivel, no obstante, toda esta situación puede obligar al adulto a desear ya no continuar:

"Yo terminé la primaria en el INEA pero ya no quise seguir con la secundaria por la falta de seriedad que mostraba la encargada del punto de encuentro. Estuve 3 años, pero si tardé tanto tiempo en certificar no fue por falta de interés propio, sino por la irresponsabilidad con la que manejaban todos los trámites. Todos los trámites que necesitaba realizar siempre fueron tardados y eso me bajaba el ánimo".

Además de esto, es de observar que el total de los adultos se integraron a un grupo por invitación directa, pues como parte de mi compromiso de conjuntar a los adultos en algún nivel de educación, tenía que acudir hasta ellos e incentivarlos a buscar su preparación. Esta situación nos revela que para la mayoría de ellos, no hubo en el fondo una necesidad profundamente sentida de preparación (sea por la causa que fuera. falta de tiempo, de compromiso, por las difíciles condiciones de vida, etc.) y, por el contrario, puede considerarse que su incorporación a INEA fue una situación prácticamente coyuntural, lo que no quiere decir que no hubiera una necesidad objetiva, derivada de las condiciones particulares de vida o surgida de un condicionamiento social que nos bombardea con el falso supuesto de que con un mayor nivel de estudios, podemos encontrar un mejor empleo, una mejor posición social o económica, lo cual entra en abierta

contradicción con el hecho real de que cada vez es más agudo el problema del desempleo, independientemente del nivel de estudios y, por lo tanto, el hecho de obtener un simple empleo, ya no digamos uno mejor, es prácticamente una cuestión del azar.

Es claro que la labor con los adultos en proceso de aprendizaje en el nivel básico (primaria y secundaria), encierra una diversidad de problemas y dificultades. Problemas que en un medio como en el que se desarrolló mi trabajo de asesoría, se deben en gran medida a las difíciles circunstancias en que viven la mayoría de los adultos que, de una forma u otra, acuden al INEA en busca de una esperanza que les permita mejorar de alguna forma su vida.

Pero también es cierto que existen multitud de lastres que, en relación con el modelo de educación de adultos y su puesta en práctica con los estudiantes, se estrellan o chocan, en primera instancia, con las dificultades para dar continuidad al proceso de cada adulto ante la carencia o suministro oportuno de sus respectivos materiales de estudio.

Esto quiere decir que, con mucha frecuencia (más allá de que el alumno no se interese en delinear o estructurar su "plan de estudio") es el asesor -generalmente de acuerdo con el material disponible- quien decide cómo comenzar o continuar el proceso de aprendizaje, lo que quizás sea, además, la causa de que el alumno se desentienda de su compromiso con uno de los objetivos primordiales de su formación, que radica en que cada adulto identifique las necesidades de su formación, de acuerdo con su interés, experiencia o metas.

Esta situación simplemente refleja que, en lo que podríamos considerar el nexo administrativo, existen fallas que, expresadas en la oportuna llegada de materiales y retrasos en los procedimientos y trámites, en ocasiones desalientan a los adultos para continuar su preparación y, más allá de eso, imposibilitan el cumplimiento de los lineamientos teóricos metodológicos del modelo de educación, que como vimos son prácticamente inexistentes para los alumnos.

Así es como se va conjuntando una serie de omisiones y errores que terminan por incidir directamente en la educación de los adultos, en sus bajos niveles de aprendizaje, en los elevados índices de reprobación, repetición y finalmente el abandono.

Es evidente que todo lo que hemos visto incide de manera directa sobre la preparación de los adultos, para quienes su encuentro con INEA se vuelve

fundamentalmente el medio para obtener un certificado y éste un mero requisito que es necesario cubrir con el fin de intentar lograr una mejor posición ante la vida, mediante la búsqueda de un empleo mejor remunerado, lo que de ninguna manera es reprobable o criticable.

Aunado a lo anterior, no obstante, existen otros factores que se relacionan directamente con el cúmulo de fallas y errores que se concretan en esto que llamamos obstáculos para el aprendizaje de los adultos: las asesorías, el eslabón que une los aspectos teóricos del modelo de educación, metodologías y aprendizaje y que hasta el momento solamente hemos señalado tangencialmente pero que, en el siguiente apartado, abordaremos de manera explícita.

3.3.3 Asesores, asesorías y su responsabilidad en la agudización de los obstáculos para el aprendizaje

Hasta aquí, hemos visto que, formalmente, los obstáculos para el aprendizaje se traducen básicamente en los elevados niveles de deserción y una reducida eficiencia terminal. Respecto a las causas personales y económico-sociales que pudieran incidir en la agudización de estos resultados, he tratado algunos aspectos de la vida de aquellos que durante 4 años integraron los grupos que asesoré en INEA y el corolario es que las condiciones de pobreza y carencia de un ambiente adecuado para el estudio, además del desconocimiento o desinterés por parte del adulto (originado por diferentes razones) en consolidar un proceso de aprendizaje, juegan un papel importante en el escaso aprovechamiento de un modelo de educación que, bajo estas condiciones, se transforma en un simple medio para obtener un certificado.

En relación con la vinculación y aprehensión del Modelo de Educación para la Vida (MEV) por parte de los estudiantes adultos, es manifiesto que sus fundamentos teóricos, objetivos y metas, se diluyen o pierden ante la necesidad de sus destinatarios, los adultos en formación, para tratar de terminar lo más pronto posible un nivel de estudio, primaria o secundaria, que les dará la oportunidad de obtener un documento, mientras que el proceso que pretende fortalecer y construir aprendizajes y conocimientos, como un medio para potenciar las capacidades del adulto, prácticamente se desvanece en el aire.

Es tiempo ahora de incursionar en el papel que juega el asesor y sus funciones,

dentro de un proceso que podríamos considerar, en primera instancia, es el eslabón, medio de cohesión o vinculación entre los postulados teóricos del MEV y los adultos en proceso de aprendizaje. Para tal efecto, veamos primeramente cómo se concibe el papel del asesor y la importancia que el modelo le asigna.

De acuerdo con el MEV, una de las principales funciones del asesor es la de preparar las asesorías, de acuerdo con el enfoque y metodología propuesta por el modelo. Es decir, incluir a los adultos en un proceso de aprendizaje mediante el cual reconozcan y fortalezcan y construyan aprendizajes y conocimientos que les permitan desarrollar competencias, valorar y explicar las causas y efectos de los diversos fenómenos, así como solucionar problemas en los diferentes contextos donde actúan.

Otra de las funciones sustanciales del asesor, es la de apoyar el aprendizaje de los adultos, de acuerdo con los avances y desempeño de cada uno de ellos. El medio para lograr esto, indica el MEV, es a través de la orientación del adulto hacia su mejor desenvolvimiento personal, familiar y social, mediante el desarrollo de competencias básicas generales de comunicación, razonamiento, solución de problemas y participación (propósito central del modelo).

Es evidente que bajo estos lineamientos, el desempeño de estas funciones por parte del asesor adquiere una dimensión muy relevante, pues se le considera prácticamente el artífice en la construcción de un ciudadano ideal y por tanto, el desarrollo de estas importantes funciones debería ser producto del trabajo de profesionales con una formación universitaria, especializada en la educación de adultos.

Uno de los propósitos fundamentales del MEV es lograr que el adulto desarrolle la capacidad de participar en todos los ámbitos de su vida familiar, social, política, es decir, que sea sujeto de su propio devenir. En este marco, si la prioridad del modelo es el aprendizaje más que la enseñanza y por tanto, el adulto tienen la facultad de organizar sus rutas de aprendizaje, de acuerdo con sus necesidades e intereses, entonces, la responsabilidad de reconocer e integrar formalmente en su vida las experiencias y conocimientos previos, pero también de enriquecerlos con nuevos elementos que le permitan potenciar su desarrollo personal, recae directamente en el adulto.

Es cierto que lograr lo anterior requeriría tanto de un adulto-estudiante plenamente consciente de la importancia que para el desarrollo de sus potencialidades, capacidades y

aptitudes, reviste su participación en el proceso de formación y aprendizaje, como de que - algo que quizás sea más relevante- ese proceso de aprendizaje le posibilite su inserción en un medio en el que pueda expresar y ver cristalizadas sus ideas, inquietudes y necesidades.

Pero además, que estas interacciones comunicativas se proyecten en el contexto no solo de su vida cotidiana, sino de las instancias e instituciones vinculadas con la satisfacción de sus necesidades materiales y espirituales fundamentales. Esto es, que el adulto realmente alcance no únicamente el beneficio de la adquisición de nuevos conocimientos, sino que estos le permitan alcanzar mejores condiciones de vida y de trabajo. Condiciones que (como vimos en el contexto en que s.e desarrollan estos estudiantes) se vuelven no solo una aspiración legítima, sino imprescindible e improrrogable, en un país que se declara de iguales, pero que en la realidad nos muestra diferencias cada vez más abismales entre los que viven en la abundancia y el derroche y aquellos que viven en la oscuridad de una sempiterna penuria.

En tales condiciones, si como ha quedado claro, el proceso de aprendizaje es transmutado -a causa de las condiciones en que se desarrolla el adulto- en un mero proceso de aprobación de módulos, entonces, tal aprendizaje, como el mismo desarrollo del adulto, se reducen a la obtención de un certificado. Por otra parte, si las actividades sustanciales de la asesoría son las de inducir a los adultos a apropiarse de un proceso de construcción de aprendizajes y conocimientos, así como orientarlos hacia un mejor desenvolvimiento personal, familiar y social, entonces ¿cómo lograr que el modelo de educación se cristalice en el adulto como un proceso de formación personal y proyección social?

Es indudable que la integración del modelo (fundamentos teórico-metodológicos, estrategias y métodos) con el proceso de formación de los adultos (la aprehensión y práctica del proceso de aprendizaje) requiere de un elemento de cohesión que necesariamente debe materializarse a través de las actividades y funciones de las asesorías. Sin embargo, esta concreción de modelo y proceso, cuyo fin es el de construir una herramienta que posibilite no solamente alcanzar las metas de aprendizaje y formación, sino también su aprehensión por parte de los estudiantes, ineludiblemente debe acompañarse de un conjunto mucho más amplio de actividades, conocimientos y compromisos por parte de quien se convierte en guía: el asesor.

Es por esto que si se concibe a la educación de adultos como una instancia de

formación y conciencia, de reflexión acerca de la práctica de fomento a la autonomía de los grupos destinatarios y de democratización de su condición. Si se considera a la educación de los adultos como un proceso de conformación permanente de una sociedad igualitaria, centrada en la persona y su entorno y de ese modo asegure cierto control del proceso de transformación social, en tal caso, la labor del asesor deberá proyectarse hacia otros ámbitos.

Y en este plano, por consiguiente, el asesor no sólo es quien ayuda a los estudiantes a redescubrir sus capacidades y conocimientos (a conocerse a si mismos), a motivarlos hacia un cambio en sus estilos de aprendizaje, así como a transformar esos conocimientos (mejorarse a si mismos). El asesor debería ser además quien detectara, diagnosticara y planificara las necesidades socioeducativas de la comunidad. El asesor debería generar procesos de evaluación conjunta respecto al desarrollo emocional y cognoscitivo de los adultos, así como propiciar procesos de reflexión colectiva, de diálogo y de participación en la construcción cotidiana de la realidad. Pero también es quien debería establecer los mecanismos de interacción con otros actores sociales en búsqueda de la conjunción de la comunidad y de la resolución de los problemas de su vida cotidiana.

Pero además, el asesor debería ser una persona con una preparación y conocimientos acerca de lo que son los adultos, de los principios de interacción acordes a sus condiciones particulares, de la diversidad de métodos y estrategias que le permitirán ser el medio de cohesión entre la teoría y la práctica de los adultos en proceso de aprendizaje.

Una vez centrados en este punto, ahondaremos ahora en el papel que ha desempeñado el asesor y las peculiaridades de lo que considera son las funciones de asesoría, su preparación y capacidad para enfrentar las particularidades de la educación de adultos. Todo esto, a partir de los frutos del trabajo que realicé en la localidad de Nexquipayac, Municipio de San Salvador Atenco, en el estado de México, el cual comencé ala par que iniciaba mis estudios de Licenciatura en Educación Básica, que continué durante 4 años y cuyo saldo fue que de 34 adultos que integraron los diferentes grupos, 25 de ellos desertaron y sólo 9 lograron culminar sus ciclos y obtener un certificado (5 en primaria y 4 en secundaria).

Para complementar y profundizar en el análisis, se incluyen las experiencias, conocimientos, percepciones y perfil de tres personas que actualmente continúan prestando

sus servicios como asesores en el punto de encuentro Nexquipayac y, desde luego con las experiencias, vivencias, carencias de preparación e incluso, desconocimiento de la labor y compromiso al que me enfrentaba a partir de que comencé a realizar mis funciones de asesoría de adultos en INEA.

3.3.3.1 El perfil del asesor. Como he mencionado, mi encuentro con INEA fu producto de la necesidad de cubrir un requisito de ingreso y permanencia en la UPN. Por tanto, mi trabajo como asesora voluntaria comenzó cuando mi nivel de escolaridad era el de preparatoria concluida desde hacía ya 7 años y sin haber recibido capacitación previa alguna acerca de las funciones, métodos y técnicas necesarias para enfrentar mis actividades con los estudiantes adultos.

De los compañeros que actualmente son asesores, uno de ellos ha enfrentado su trabajo contando con una preparación escolar de secundaria y lo ha ejercido durante 10 años; la otra persona, con una licenciatura en Trabajo Social, se ha desempeñado como asesora durante 6 años. Finalmente, la otra persona que funge como asesora estudió hasta la preparatoria y viene realizando su trabajo también desde hace 6 años.

3.3.3.2 Capacitación del asesor. Iniciadas mis tareas de asesoría, que incluían la imposición de atender a los adultos con más problemas para aprobar sus módulos y con mayor índice de reprobación y, luego de ver como la mayoría de ellos desertaba, aunado al compromiso de incorporar nuevos elementos que vinieran a completar los grupos, después de un año, por fin recibí mi primer curso de capacitación, el cual se relacionaba con la introducción e implementación del nuevo modelo de educación de adultos en INEA, el Modelo de Educación para la Vida (MEV). Después de eso, a excepción del obligado repaso del material (Guía General; Cuaderno del Asesor; Módulos: Diversificados, Básicos y Alternativos y Fichas del Asesor), no recibí ningún curso de capacitación.

Es de mencionar que una vez implementado el MEV, se dificultó mucho la adquisición del material modular. De esta manera, al momento de solicitarlos sólo se proporcionaban los existentes, sin importar las inquietudes o necesidades de los alumnos y, puesto que el trámite para adquirirlos requiere solicitarlos por escrito con el suficiente tiempo de anticipación (lo que supuestamente garantiza su oportuna llegada) .Luego de esta solicitud por escrito, la encargada del punto de encuentro, que es la única persona facultada para hacerlo, tiene que llevarlos a Texcoco. Después de esto, si el material se halla

disponible, se hace llegar a los alumnos (previa revisión del asesor a fin de que se encuentren completos y sin alguna falla): si existe alguna anomalía, el material tiene que devolverse, especificando las causas y realizando el mismo trámite por escrito.

Por todo esto y considerando que la entrega normal del material tarda entre 8 y 20 días y que el alumno no puede recibir más de 2 módulos al mismo tiempo (además de que para solicitar nuevos módulos, antes tiene que aprobar los que está cursando), entonces, lo tardado del proceso de recepción de material hace que los adultos se desesperen y hasta deserten, pues cuando por fin llega su material, la conjunción de la predisposición, el estado de ánimo, problemas personales, familiares económicos, les induce a negar su continuación en el grupo.

Para los otros compañeros asesores, la situación es bastante parecida, pues si bien aceptan que cuando empezó a funcionar el MEV recibieron cierta capacitación, nunca más les han impartido algún curso o taller de capacitación.

Es necesario observar que, a pesar de que se acepta la escasa capacitación por parte de INEA para sus asesores, estos coinciden en que son necesarios para el buen desarrollo de su trabajo e incluso uno de ellos menciona que: "Si tú tienes deseos de aprender no necesitas cursos, puedes leer y transmitir conocimientos a tus alumnos", lo que sin embargo ubica la percepción de la función de los asesores en el plano del sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje escolarizado y por tanto, refleja el desconocimiento de un modelo de orientación orientado a las particularidades del adulto, lo cual nos lleva a preguntarnos hasta qué punto el asesor conoce las particularidades del sujeto principal de su función: el adulto.

3.3.3.3 Conocimiento del asesor acerca de las particularidades del adulto en proceso de aprendizaje. Una vez que logré conjuntar mi primer grupo de adultos, integrado por alumnos inscritos en los niveles 10-14, alfabetización, primaria y secundaria, no pude menos que preocuparme, porque comencé a preguntarme si realmente aquella percepción que tenía (de que el adulto es simplemente una persona mayor) verdaderamente respondía a aquella heterogeneidad de personas que veía ante mí y que en la primera sesión se mostraban tan contentos y motivados a continuar sus estudios al recibir su material de trabajo.

No tuve que esperar mucho tiempo para darme cuenta de que aquello no podía ser la

"escuelita" en la que la mayoría de nosotros comenzamos a aprender nuevas cosas, a leer y escribir, a reconocer la autoridad del maestro, a realizar nuestras tareas en la casa.

Las constantes ausencias, cuando no de unos, de otros, a las asesorías programadas, el conocimiento parcial que tenía de ellos y las difíciles circunstancias de sus vidas, las dificultades que tenían algunos para retener lo estudiado, las primeras reprobaciones y las repeticiones de módulos, el comienzo de las deserciones, no hicieron más que agudizar ese cúmulo de preguntas que comencé a hacerme desde el primer contacto que tuve con ellos y contrasté mi preparación con lo mucho que ellos esperaban de mí. Este auto interrogatorio, acerca de la percepción que yo tenía de lo que era un adulto, tuvo como primera reacción el que considerara que estaba ante un grupo de flojos a quienes su edad no les permitía aprender.

A pesar de eso, lo único que mi limitado conocimiento y el compromiso adquirido me permitió hacer fue invitarlos incansablemente y en forma personal a continuar sus esfuerzos con la seguridad de que yo resolvería incondicionalmente sus dudas e inquietudes. Todo resultó inútil y por mi parte, me conformé a seguir con los más dedicados. De este primer grupo sólo continuaron 4 adultos, pero la incertidumbre de qué hacer y el desconocimiento de las herramientas teóricas para tratar de mejorar mis funciones de asesoría, no me permitieron hacer frente a estos problemas y todo siguió igual.

Cabe aclarar que, una vez instaurado el MEV, a pesar de que recibí un curso de capacitación y contaba con el material básico acerca de las características y funcionamiento del modelo, materiales de apoyo y procedimientos a seguir, nunca logré tener una completa claridad acerca de la trascendencia de las acciones del asesor, tanto dentro como fuera del aula, y mucho menos acerca de lo que en realidad es el proceso de educación de adultos. Mi intuición simplemente me llevó a tratar de reforzar el aprendizaje formal respecto a los materiales estudiados y la aclaración de dudas.

De este modo permaneció y se robusteció, en todas mis actividades de asesoría, aquella concepción del adulto que le considera una persona mayor a la que debe repetirse hasta el cansancio todo concepto o contenido que le cause dudas o retrasos, a fin de que "pueda aprender" y permaneció latente en mí, que un adulto en proceso de aprendizaje es simplemente quien se integra a un grupo de INEA.

El resto de los asesores que laboran en este centro de INEA, poseen el mismo

fragmentario y pobre concepto de lo que es un adulto: sencillamente una persona mayor de edad y su concepción de lo que es un adulto en proceso de aprendizaje es igualmente pobre y concluyente: quien estudia en INEA. Más allá de esto, el asesor concibe al adulto como *"Una persona que le das dedicación y tiempo, que la apoyas y le das un buen comportamiento" o, "Un alumno que viene porque no sabe leer ni escribir (luchamos contra el tiempo)..."*.

Hemos visto que el aprendizaje del adulto tiene como finalidad el reconocimiento y comprensión constante de sí mismo y de su medio, puesto que se desarrolla dentro de una relación de tensión entre dos factores: por un lado, la adquisición de los conocimientos y experiencias acumuladas por generaciones anteriores y por el otro lado, la búsqueda de realización de intereses y objetivos personales, así como por sus necesidades de participar en la construcción de su vida cotidiana.

Por ello, en el aprendizaje del adulto, el asesor debe tomar en cuenta el alcance de sus intereses, la maduración, la experiencia, la autoeducación, puesto que el adulto muestra tendencias al autogobierno y la autonomía, como medios de evitar la acción controladora originada en fuerzas exógenas. Así, la concepción del adulto debe tener en cuenta, no la edad cronológica, sino la situación de la personalidad del adulto: las características de su aprendizaje, su desarrollo psicológico, su ocupación, sus intereses, sus necesidades, las perspectivas acerca de su vida presente y futura.

Por esto, la educación básica de adultos debería desarrollar prácticas formativas tendentes a consolidar la cultura del grupo social al que pertenece, como un medio de fortalecer e incrementar la base de acción y participación del adulto. No obstante, cómo lograr lo anterior si quienes desarrollamos la práctica de las asesorías como un vínculo entre modelo y receptor, desconocemos estas condicionantes básicas que debían considerarse para realmente tratar de contribuir al desarrollo del adulto en su proceso de aprendizaje.

Cómo cumplir con nuestro papel si poseemos un limitado o nulo conocimiento acerca de las particularidades del adulto, lo cual nos hace considerarlo un ser cuyas capacidades cognoscitivas están atrofiadas, una persona con bajo nivel de aprovechamiento a causa de sus diversas ocupaciones. O como quienes actualmente son asesores en Nexquipayac, que ven al adulto como aquel cuya capacidad mental ya no es la misma, que

aprende con mucha más dificultad que un joven, debido a que: "sus ocupaciones le absorben tiempo y sus pensamientos" y además como: "una persona a la que el tiempo ha borrado sus conocimientos previos, que no sabe reconocer una letra". Pero también, a calificarlos como: "individuos con los que es difícil trabajar pues han olvidado lo que sabían a causa del abandono escolar o porque no se alimentan bien".

Ante esta visión, si los adultos son personas de escaso potencial para el aprendizaje de nuevos conocimientos, entonces esto los vuelve un problema para el asesor. Un problema que a pesar de todo subyace en los difusos límites del desconocimiento y que los asesores remiten genéricamente a problemas mentales, sociales, culturales o económicos. Esto es así porque el conocimiento del asesor no va más allá de esto y por tanto no pueden particularizar y discernir los problemas propios de la teoría, del modelo de educación, de sus carencias de formación, de preparación, de compromiso con su trabajo.

Y más allá, los asesores tampoco pueden percibir las causas por las que los adultos no son capaces de apropiarse de un proceso de educación (que por otra parte no es para ellos una necesidad inmediata y sentida) y hacerlo suyo como una forma de superación personal. Pese a esto, curiosamente, el asesor intuye que el adulto, *per se*, se vuelve un problema cuyas raíces se hallan en el ámbito socio-cultural o económico y, como por arte de magia, desaparecen de su horizonte los problemas estrictamente relacionados con el ámbito de la relaciones asesor-adulto y sus respectivos compromisos.

Por esta razón, para los asesores de este centro, los adultos son "estudiantes problema", pero a causa de las determinaciones y condicionamientos externos (y no es que esta percepción esté equivocada) y no a causa de que las fallas y errores que su actividad muestra en la orientación del desarrollo de las capacidades y aptitudes del adulto. Sin embargo, no es que todo el peso deba recaer en la incapacidad o fallas del asesor, pues como vimos el compromiso del adulto se diluye en el cauce de las necesidades más urgentes como son el trabajo y la familia (las cuales sabemos, no constituyen, en muchos sentidos, precisamente "familias modelo") sino el hecho es que el asesor enmascara su compromiso y tareas en una posición convenenciera que lo: "libera de compromiso y lo exonera de culpas.

Por eso es curiosa la forma en que el asesor invierte la percepción de una problemática real, que de ese modo transforma a los estudiantes problema, si es que así se

podrían considerar, en los problemas de los estudiantes, lo cual se constata con las siguientes aseveraciones:

"Los adultos son estudiantes problema, sobre todo por lo económico, tienen la necesidad de salir a trabajar y entonces es el problema con la inasistencia...". Y así también se hacen uno solo los problemas de la educación de adultos: "Los problemas surgen sobre todo porque actualmente se preocupan más por llevar dinero a su casa y prefieren buscar trabajo que ir a una asesoría o asistir a los exámenes y esa es una razón por la que no pueden aprender e la misma medida que los demás".

O, llanamente, cuando hacen alusión a los problemas de aprendizaje, los ubican en terrenos de la incapacidad intelectual o casi patológica: "Al dar una asesoría te das cuenta de los problemas del adulto; si en cinco minutos le vuelves a preguntar y ya no te dice nada, puro nerviosismo al contestar...". "Los problemas pueden ser falta de retención, problemas de nacimiento, sociales, económicos familiares: jóvenes, alcohólicos, drogadictos, retraso mental...". Y así nos damos cuenta de que para el asesor hasta ser joven es un problema para su educación.

Así, necesariamente, para el asesor todo se traduce en el bajo aprovechamiento y problemas de aprendizaje, pues "porque no son hijos de familia, tienen que llevar el sustento a su casa y eso les hace difícil estudiar" o "no se alimentan bien" y eso no les permite aprender.

Es así como en la práctica el asesor se transforma en un mecanismo más del proceso administrativo, un mero receptor-distribuidor de materiales de estudio y esclarecedor de dudas en el mejor de los casos. Un mecanismo cuyas fallas siempre son externas y ajenas al ámbito de las asesorías. El asesor se convierte en el maestro que cuida que sus alumnos Aprueben y se vayan lo más pronto posible, o que permanezcan pero que no se retrasen, pues finalmente el alumno y los exámenes que presenta son la fuente de ingresos del asesor.

Por otra parte, cuando se inquiere a los asesores acerca de la forma en que se podrían subsanar los problemas que ellos identifican como de aprendizaje, muestran el desconocimiento que tienen acerca de los verdaderos problemas que enfrenta el adulto, pero también el despegue que tienen acerca de lo que sucede realmente en el proceso de aprendizaje, además del desconocimiento que tienen respecto a la necesidad de proyectar su acción a otros ámbitos de la vida del adulto.

El asesor considera que no existe el suficiente tiempo para asesorar individualmente aun alumno y mucho menos para inmiscuirse en las particularidades de cada uno (edad, sexo, antecedentes educativos, perspectivas futuras) y de ese modo diferenciar líneas de acción por lo menos para aquellos que comparten algunos rasgos comunes. Pero además, se cree firmemente que el contenido del material de estudio y la guía del asesor son suficientes para cumplir su cometido, independientemente de la heterogeneidad del grupo, pues están diseñados para que el alumno pueda elegir, de acuerdo con sus necesidades e intereses, las temáticas que le permitirán delinear su ruta de aprendizaje, pues para esto el adulto si se comporta como tal: "El adulto sabe como trabajar porque todo lleva una secuencia", o minimizando paternalmente la situación: "La mayoría son iguales, un poco distraídos por diferentes razones", o con argumentos que lindan en una engañosa ingenuidad: "Son diferentes porque la edad, las obligaciones y las responsabilidades son diferentes", Percepciones reveladoras de la simpleza y desinterés con que el asesor enfrenta su relación con los adultos y con el cumplimiento de sus funciones meramente formales.

Respecto a la vinculación del aprendizaje de nuevos conocimientos con su aplicación en el mundo cotidiano de los adultos, como un mecanismo que de esta manera les motive a continuar su aprendizaje, se observa que para los asesores el logro de esta función básica radica en la respuesta que necesariamente tiene que provenir del alumno, una vez que el profesor le ha saturado con su sabiduría, lo que se desprende de sus percepciones: "Todo depende de cómo los trabajes y les enseñes a ellos como trabajarlo y vincularlo" y que se refuerza con las supuestas fallas y errores de los adultos: "Todo depende de ellos, que por conveniencia propia algunas veces prefieren no escuchar", reflexiones que con su autoritarismo y vaguedad implícitas, no son sino simple reflejo de una pretendida superioridad del guía, la cual en realidad enmascara el desconocimiento y la falta de preparación de los asesores de este centro de INEA, aspectos que les impiden constituirse en verdaderos orientadores de un proceso de educación de adultos.

Por todo esto es difícil esperar que haya un proceso de retroalimentación que incentive cambios en la formación del adulto, pero también en las funciones del asesor, pues para éste, la relación con el adulto no se concibe sino como un proceso de recepción pasiva de información, el cual no requiere de alguna otra herramienta pedagógica si no es el tradicional encuentro maestro-alumno, cuya finalidad es la simple resolución de dudas y un

perseverante retorno a la escuela tradicional.

En este sentido, entonces, el adulto no existe sino como un ente carente de toda necesidad de integrar y correlacionar sus conocimientos anteriores con los nuevos, sin la posibilidad de vincular los conocimientos teóricos a las aplicaciones prácticas y por lo tanto, para el asesor, el adulto es un ser casi inferior al que se tienen que escuchar sus inquietudes a fin de ganar su confianza e inducirlo simplemente a aprobar sus exámenes y terminar su ciclo, pero no para incentivarlo a que se apropie de su aprendizaje y pueda desarrollar sus capacidades.

Por estas razones también, para el asesor, las culpas o las responsabilidades del bajo aprovechamiento, de la reprobación, de la repetición y de la deserción, se derivan de: "La vergüenza, la falta de trabajo y el analfabetismo de los adultos" o, simplemente: "Del mal desempeño en general del adulto, de la sociedad y del gobierno", pero no del asesor, de su ignorancia acerca de lo que es un adulto y su educación en el difícil medio en que se desarrolla, de su escasa o nula preparación académica, del desconocimiento del modelo de educación, de su pobre ética profesional, de su ausencia de compromiso para con el delicado papel que por una circunstancia u otra desempeña.

Pero además, cuando se trata de ubicar la dimensión de los problemas de aprendizaje, así como su particularización, el asesor sencillamente los proyecta hacia la esfera de los aspectos administrativos: la carencia del material y la consecuente tardanza en la aplicación de exámenes y si acaso la falta de tiempo para brindar una atención particularizada a sectores o individuos de los grupos o, desfachatada e inocentemente, se pretende desconocer la existencia de problemas en la educación básica de los adultos: "Para mí no son problemas, al contrario, me gusta ayudar a la gente" o de plano remitiéndolos a la falta de constancia y mala preparación de los adultos.

En estas condiciones, cuando se invita al asesor a evaluar su labor durante el tiempo que ha realizados sus funciones, sólo es capaz de hacerlo en términos de una eficiencia terminal que se vuelve engañosa, pues para ellos siempre es elevada: "Ha sido buena en un 50%", "Concluyen su primaria en un 100%"; "Fructífera en un 75% porque la economía no les permite concluir"

Es claro que la labor del asesor, aun cuando tuviera la preparación suficiente y el compromiso profesional y ético de cumplirla, no puede ser productiva mientras que los

adultos no resuelvan el cúmulo de problemas que enfrentan en su vida cotidiana y vivan en condiciones de aguda pobreza y sin las condiciones apropiadas para el estudio en su casa. Por otro lado, mientras la necesidad más sentida del asesor sea la de una justa retribución económica y mientras su compromiso no sea con la preparación, el estudio, así como con el trabajo dentro y fuera del aula, difícilmente podrá comprometerse incondicionalmente con sus funciones y con quienes son sujetos de su acción: los adultos.

3.3.3.4 El compromiso profesional del asesor. Hemos visto que la complejidad de las funciones del asesor no terminan con su papel formal de orientar, ni tampoco con su función de vincular al adulto en proceso de aprendizaje, con las estrategias del modelo de educación, sino que se extienden o deberían abarcar una diversidad de aspectos relacionados con el medio o entorno en que se desenvuelve la vida del adulto.

Para lograr lo anterior, es obvio que se requeriría de un profesional de la educación de adultos con una sólida preparación académica, pero además, y esto es quizás lo más importante, de una persona comprometida con la construcción de una sociedad justa y participativa.

Por eso es contrastante que los asesores, al menos en el caso de los que trabajan en esta localidad, sean personas con una preparación académica de secundaria preparatoria o en el mejor de los casos, profesionales de otras ramas distintas a las de la educación. Pero es aun más notorio, el hecho de que las personas con años de experiencia en la educación de adultos no puedan a través de la auto-capacitación y el estudio (pues sabemos que en un país como este, en el que cada día se restringen más los recursos a la educación superior, difícilmente se podrá contar, ni siquiera en el mediano plazo, con los suficientes recursos humanos especializados en la educación de adultos) cumplir siquiera con los aspectos formales de su labor como asesores y mucho menos emprender una tarea de las dimensiones de la educación de adultos.

La cuestión es que el trabajo del asesor se realiza prácticamente sin otro compromiso que el de considerarlo una "fuente de empleo", una forma de "ayudar a la gente" o más aun, porque "Me casé y mi esposo no me dejó seguir trabajando fuera de la comunidad". Pero aunado a esto, cuando se trata el singular asunto de los objetivos o metas que el asesor necesariamente debe trazarse, por lo menos para evaluar formalmente sus actividades, la respuesta no puede sino revelar definitivamente el trasfondo de lo que para

el asesor es el modelo de educación: "Que logren certificar", "Que todos certifiquen". "Nos regimos por las metas de certificación.

Luego entonces, no es de extrañar que el Modelo de Educación para la Vida nos muestre su verdadero rostro, pero tampoco que el objetivo de los destinatarios de este pretencioso modelo, los adultos, sea "lograr la certificación".

En mi caso particular, aunque ya he manifestado, las causas que dieron lugar a mi ingreso a INEA, la obtención de una constancia para ingresar ala UPN, no obstante, los altos índices de reprobación y deserción, no solamente me llevaron a interrogarme y poner en duda si realmente cumplía con mi compromiso como asesora, sino también a tratar de encontrar una respuesta que me permitiera mejorar. Como no la encontré, debido a mi nula preparación académica y a la escasa capacitación que tenía, el único camino que hallé fue el de vincularme estrechamente, incluso más allá de los encuentros formales de las asesorías, con los problemas que fuera del aula enfrentaban los estudiantes adultos.

Fue así como hice amistad con los adultos y me hago partícipe de sus problemas familiares, la mayor parte de ellos causados por las relaciones de desigualdad que existen al interior de las familias, por la discriminación a la mujer e incluso la misoginia disfrazada de una falso paternalismo autoritario, por el alcoholismo y, en el extremo, por la abierta y brutal violencia contra la mujer. Una violencia que no solo se traduce en ofensas verbales en el sentido de que a las mujeres no les sirve de nada estudiar, que ya son viejas para andar perdiendo el tiempo, que no tienen derecho a aprender, sino sólo a quedarse en la casa cuidando a sus hijos y atendiendo al marido. Pero además, estas agresiones en muchas y frecuentes ocasiones llegan a los golpes, todo lo cual arroja secuelas de temor a continuar estudiando y finalmente al abandono de sus estudios y la deserción.

De este modo, una de mis funciones como asesora se centró, ante la carencia de otros recursos, en ofrecer toda la confianza posible a mis alumnos, tratando que por ese medio se sintieran motivados, lo cual creo que conseguí con la mayoría de ellos. A partir de esta relación tan estrecha, pude darme cuenta de que buena parte de los problemas familiares repercuten seriamente en el comportamiento, la capacidad y el deseo de seguir estudiando, de aprender. También pude observar que la mayoría de los problemas que determinan tanto el comportamiento como las actitudes de las personas, se relacionan primero con las cuestiones económicas, con la violencia que esto genera y con la salida que

muchas veces es la única que encuentran: el alcohol.

Por todo esto, me duele mucho decir que al parecer en mi pueblo (¿sólo en mi pueblo?) no se acepta que la mujer se prepare y busque de alguna manera lo que considera es su progreso personal; pareciera que las mujeres no tienen derecho o necesidad de estudiar o trabajar y buscar una vida independiente y con quien ellas decidan, pues cuando lo intentan o lo hacen y se oponen a continuar en su casa soportando todo el peso del trabajo y el cuidado de los hijos, se les castiga violentamente, en un acto que con frecuencia el agresor utiliza como justificante para continuar embriagándose y maltratar más a la mujer, para amenazarla velada o abiertamente o simplemente aparentando una aceptación que sólo espera el momento de mostrar el odio en que se convierte la vida en el hogar.

Por eso, puede ser que el alcoholismo sea una salida extrema para aquellos que se ven atrapados en el desempleo y las carencias de todo tipo y para aquellos que desempeñan trabajos esclavizantes y escasamente remunerados. Sin embargo, lo triste es que estas personas tienen hijos, los cuales más tarde pueden ser el reflejo del ejemplo que les muestran sus padres; hijos de madres sumisas a las que las circunstancias les mantienen atadas, sumidas en el conformismo y sujetas a ser víctimas de cualquier tipo de violencia: económica, física, verbal, emocional o sexual.

Estas son las condiciones en que viven los adultos con quienes realmente conviví durante 4 años, pero también son las condiciones que padece buena parte de las familias en mi pueblo. Tales son las causantes de que una proporción muy importante de aquellos que de alguna forma se acercaron a INEA, carezca de apoyos y de medios para realizar una preparación fructífera y finalmente acaben abatidos por sus circunstancias y desertando de la institución.

A pesar de todo esto, me queda la firme convicción de que no obstante mis deficiencias académicas, me entregué con denuedo a cumplir, aunque fuese fragmentariamente, mis compromisos de asesora. Y, en descargo de mis múltiples carencias, permanece el testimonio de los adultos (certificados o no) a quienes mis constantes esfuerzos, si bien no les fueron suficientes a todos para terminar, mis esfuerzos por estar lo más cerca de ellos y de sus vicisitudes, tuvieron un fruto que fue la paciencia para resolver sus dudas e inquietudes y de ese modo ver que el adulto no es un ser mutilado física o emocionalmente, sino un ser que aprende y comparte a su muy peculiar ritmo y

forma, lo cual no comprendemos cuando nuestra falta de preparación, desconocimiento y los requerimientos institucionales nos piden resultados inmediatos:

"Mi principal motivación fue mi asesora, que siempre estuvo al pendiente de que pudiera resolver cualquier duda... y lo que aprendí, hasta la fecha lo sigo aplicando en mi vida diaria y para ayudar a mis hijos. Me sirvió mucho mi asesora, si no, no hubiera podido... Me queda la satisfacción de decir que terminé la secundaria a escondidas de mi esposo y el documento que saqué, algún día me servirá para encontrar trabajo fuera de la casa y así mejora un poquito nuestra vida..."

"Yo desde que entré no abandoné el estudio y la asesora me motivó muchísimo, al grado de darme clases a domicilio y en un horario cómodo para mí, porque en las instalaciones del INEA no podía subir al salón (tengo problemas de parálisis). Me gustó la forma en que me orientó la asesora para que pudiera pasar los exámenes y terminar la primaria. Pero cuando ella se fue, ya no seguí por la falta de seriedad de la encargada del punto de encuentro... lo que aprendí me sirve y me servirá para siempre en mi vida, sobre todo para apoyar a mis hijos y sobrinos en sus tareas".

"Soy bicitaxista y entré al INEA para aprovechar mi tiempo libre. Tenía problemas para aprender, pero después llegó una asesora que me explicaba bien y lentamente. Iba avanzando, pero cuando ella se tuvo que ir, yo también dejé la primaria porque nadie me tenía paciencia como ella. Lo que aprendí se lo debo a ella y si regresará. Yo también iría otra vez, porque ella me invitaba a ser responsable y puntual con mis clases, por eso cuando me salí agarré otra vez el vicio del alcohol y las drogas. ..."

Finalmente, es necesario preguntarse ¿Dónde están, cómo surgen y cuáles son realmente los problemas y obstáculos que surgen y agudizan durante el proceso de aprendizaje en la educación básica de adultos? Aunque como hemos visto, la respuesta es compleja a causa de la multitud de variables que entran en juego, no obstante, quizás las experiencias y percepciones de los adultos que integraron mis grupos durante esos cuatro años, nos sirvan para redimensionar dónde verdaderamente se halla la fuente de esos problemas.

De las mujeres que lograron concluir sus respectivos ciclos, solamente una declaró abiertamente que por su edad (47 años) ya no tenía capacidad para aprender, además de que todo le parecía repetitivo; 5 de ellas abandonaron por presiones y dificultades con sus

esposos; 3 porque sus difíciles condiciones económicas y el trabajo de la casa no les permitían concentrarse y dedicar tiempo para el estudio en su casa, aunque se sentían con capacidad para estudiar y aprender y, 3 de ellas por algunos problemas para entender completamente materias como Matemáticas, Historia y Ciencias Naturales. Sólo una de ellas, de acuerdo con una credencial del DIF, presenta una "Deficiencia intelectual" y en realidad presentó problemas para aprender la mayor parte de lo que estudiaba y otra, de acuerdo con su mamá, ha presentado problemas para aprender desde su niñez.

Entre las mujeres que lograron obtener un certificado, 3 de ellas lo hicieron a pesar de las presiones de sus respectivos cónyuges y de las difíciles condiciones económicas en que viven; 3 de estas mujeres concluyeron a pesar de tener ciertas dificultades con algunas materias (2 con Matemáticas y 1 con Historia).

Entre los adultos varones que no lograron concluir sus ciclos de estudio, uno de ellos declaró que las dificultades que enfrentó con Matemáticas le quitaron por completo el interés en seguir estudiando y por tanto decidió abandonar; otro, a causa de la falta de paciencia de su asesora, desertó cuando, luego de que le había asignado a otra asesora que sí le explicaba bien y con calma, ella se fue; otro de los alumnos tuvo dificultades con Matemáticas y sólo tuvo motivaciones para continuar cuando le atendió otra asesora (yo) y cuando ésta se fue decidió desertar uno más que si bien tuvo problemas con Matemáticas, no obstante declaró entender cuando le explicaban bien; uno de ellos, que aprendía a pesar de sus problemas para memorizar, abandonó cuando encontró un trabajo en el que no le exigían el certificado.

Otro de estos alumnos, que siempre tuvo problemas para aprender (de niño repitió 2 veces cada grado), abandonó porque le cambiaron de fábrica y en la que le asignaron ya no le exigieron el certificado, lo mismo que otro de ellos que, a pesar de declarar su capacidad para aprender cualquier cosa y nunca tuvo interés en realmente estudiar, abandonó porque en su trabajo de taxista no le piden ningún documento.

Uno más que afirma no haber tenido problemas para aprender, abandonó porque se le dificultó mucho trabajar y estudiar. Otro de ellos, que sólo encontró dificultades cuando le impusieron un módulo alternativo de matemáticas, perdió el interés y abandonó, toda vez que las obligaciones en la casa con sus hijos y el trabajo no le dejaban tiempo para estudiar. Otro, que presentó pocos problemas para aprender, especialmente cuando le

explicaban bien, no terminó porque faltaba mucho a clases y no hacía las tareas en su casa. Finalmente 2 de estos adultos, abandonaron cuando su asesora se fue y porque no avanzaban rápido debido a las tardanzas en la entrega de exámenes y resultados.

Ante este panorama, es necesario recalcar, ¿Dónde están pues las causas de los problemas de aprendizaje, quiénes son los responsables, dónde están las soluciones?

CONCLUSIONES

Más allá de los obstáculos que surgen tanto al interior del proceso educativo, como, los que se derivan de las dificultades a que se enfrentan los adultos al combinar el estudio con las vicisitudes de su vida cotidiana, el trabajo con estos hombres y mujeres fue enriquecedor y aleccionador en dos ámbitos de mi vida: el personal y el profesional.

En el plano personal, el acercamiento que constantemente busqué con los adultos (y que fue motivado principalmente por la incapacidad e impotencia que sentía ante el surgimiento de los innumerables problemas relacionados con los problemas y obstáculos para el aprendizaje, de reprobación, de deserción) me permitió conocer la entereza de estas personas que día a día tienen que vencer una cantidad inimaginable de situaciones problemáticas que, pese a todo, son parte de su vida cotidiana.

En el caso de las mujeres, aprendí a tomar conciencia de las enormes cargas emocionales y de trabajo (ya sea dentro o fuera del hogar) a que se ven sometidas y que son producto de las condiciones de autoritarismo, imposición, sometimiento y muchas veces violencia, que las atan a una "vida familiar" que les impide pensar siquiera en intentar alguna forma de superación personal. No obstante, es loable ver como la mayoría de ellas, una vez que se deciden a afrontar otra carga, como lo es el estudio en las condiciones en que viven, lo hacen con total decisión y entereza y, a pesar de que muchas no logran terminar, casi nunca pierden la esperanza de de culminar algún día sus estudios.

En el caso de los varones, es aleccionador contemplar como, la mayoría de ellos, están tan sumergidos en su acontecer diario como soporte económico de la familia, que no ven en el estudio sino un salvoconducto que les permitirá, quizás, mejorar su situación económica y con ello alcanzar mejores condiciones de vida y de trabajo (lo que no es criticable pues parte de una necesidad que es inherente al ser humano). Pero lo que si es de considerar, es el hecho de que, tal vez por las presiones a que se ven sometidos, no son capaces de apropiarse de un proceso de formación permanente que les podría permitir prepararse y de esa forma influir de alguna manera en las condiciones que también a ellos les oprimen.

En el plano profesional, aprendí que el trabajo en la educación de adultos, requiere no solamente de una vocación firme sino, ante todo, de una sólida preparación profesional especializada en la educación de adultos, que de esta manera haga posible no únicamente

conocer las múltiples dimensiones de lo que es una persona adulta, sino también de la diversidad de elementos y conocimientos teóricos y metodológicos que permitirán al asesor convertirse realmente en orientador y guía de un proceso de formación, apropiación y aprendizaje, pero también en una persona comprometida y vinculada con los problemas y la búsqueda de soluciones a que se enfrentan las personas adultas en su entorno individual, familiar y social.

Esto es así, puesto que la mayoría de los obstáculos de aprendizaje en la educación de adultos no son producto de la flojera, incapacidad (física o mental), ni se derivan de situaciones simples o unidireccionales, sino que son el reflejo de una compleja realidad. De este modo los obstáculos de aprendizaje en el modelo de educación básica de adultos, que pretende centrarse en el aprendizaje más que en la enseñanza, responde como producto de un conjunto de variables que se relacionan tanto con factores externos (económicos, sociales, políticos, culturales), como con los propios del modelo educativo.

Si consideramos sencillamente que el aprendizaje es un proceso de adquisición de conocimientos, sobre una área del conocimiento o nivel de estudios, en un tiempo determinado, entonces los problemas de aprendizaje en la educación básica de adultos, son aquellos dificultades o fallas relacionadas con la adquisición de esos conocimientos por parte de quienes son los beneficiarios o usufructuarios de esos conocimientos.

En la educación básica de adultos, los obstáculos de aprendizaje se evalúan, formalmente, de acuerdo con el grado de aprovechamiento del adulto, lo cual se determina o cuantifica a través de la capacidad del estudiante para aprobar un examen escrito que cubre cierto nivel de conocimientos incluidos en un módulo. De esta manera, los parámetros que se utilizan para la cuantificación formal de los obstáculos de aprendizaje son los niveles de eficiencia terminal y los índices de deserción, los cuales en este sentido (y sólo en este sentido) están determinados por el éxito (aprobación) o fracaso (reprobación) de un examen.

Aunado a esto, es muy importante remarcar que, en relación con los niveles de eficiencia terminal y deserción, existen otras variables que condicionan estos resultados.

- Por un lado, encontramos que juega un papel importante la fase de adquisición y aprehensión de los conocimientos, la cual está definida por los elementos teóricos, metodológicos, pedagógicos y didácticos que entran en

juego al momento de que el adulto entra en contacto con los materiales de estudio (y desde luego con la formación, conocimientos y orientación del asesor).

- Por el otro lado, se encuentra la capacidad y disposición del adulto para aprehender y procesar esos conocimientos. No obstante, es conveniente mencionar que esta fase está a su vez determinada, no solamente por las capacidades o aptitudes físicas o biológicas del adulto sino -y quizás esto sea lo más importante en el proceso de educación básica de adultos- por la influencia determinante de aspectos económicos y sociales.

En el caso particular de este estudio, que se relaciona con los obstáculos de aprendizaje, observados en los grupos que atendí durante 4 años y que se manifestaron en un elevado índice de reprobación, deserción y, consecuentemente, un reducido nivel de certificación, se delinearon dos áreas que se consideran el origen de tal problemática:

1. Aquella que se relaciona con la aplicación y funcionamiento de los planteamientos teórico-metodológicos del modelo de educación básica de adultos, llamado Modelo de Educación para la Vida (MEV) y los obstáculos para su apropiación por parte de los adultos como un proceso permanente, tendente a consolidar el aprendizaje de conocimientos y aptitudes, que les permitan mejorar y transformar su vida y entorno. En relación con esto, tenemos que:

- Excepto en sus aspectos formales, el MEV (dirigido a personas con experiencias y orientado a grupos de población adulta que han quedado excluidas de la educación escolarizada) cumple sólo parcialmente con sus postulados teóricos y metodológicos, pues deja de lado una de sus principales metas: conformar y proyectar individuos con capacidades y valores que se potencien a partir de su encuentro con nuevas pautas de conocimiento y aprendizaje y, a partir de ellos mejorar su vida y entorno.
- Esto se debe a que los adultos en proceso de aprendizaje son, en su mayoría, personas a quienes sus condiciones de vida les obligan a una permanente lucha por la subsistencia. Una forma de vida en la que carecen del tiempo y las condiciones necesarias para consolidar su aprendizaje y que, por tanto, no les permiten construir un proceso de educación que realmente constituya

el medio para el desarrollo de sus capacidades y conocimientos.

Es por ello que ante estas condiciones, el encuentro y paso de los adultos por INEA, se orienta en dos sentidos:

- a) La necesidad de salir (o por lo menos tratar de paliar en algo sus necesidades) de ese ambiente de incertidumbre que es su vida diaria, les condiciona a considerar su estancia en INEA (en lo que teóricamente está planteado como un proceso de aprendizaje) como el medio para obtener un documento, el certificado, un papel, que de este modo materializa una esperanza o la ilusión de hallar un mejor trabajo y, consecuentemente, el mejoramiento en sus condiciones de vida.
- b) El proceso de aprendizaje se transmuta (como producto de esas mismas necesidades) en un procedimiento de trámites para la presentación de exámenes (no necesariamente de consolidación conocimientos y aprendizajes) cuya finalidad es simplemente buscar la aprobación, como un paso previo que les permita continuar su camino hacia el anhelado fin: el certificado.

Así es como, contradictoriamente, en la educación básica de adultos, la aprobación se convierte en el objetivo principal y la verdadera meta, que es la consolidación de un proceso de aprendizaje, pasa a un plano inferior y, para la mayoría, desaparece. Esto muestra, además, las múltiples fallas y anomalías que se suceden cuando se aúnan la imposibilidad de cohesionar los elementos teóricos y objetivos del MEV, con las diversas facetas de los problemas que por múltiples razones enfrentan los adultos en su aprendizaje.

Por eso, una vez que la mayoría de los adultos se hallan ante la imposibilidad de aprobar sus respectivos exámenes, les invade el desánimo, la desesperación o la apatía y, finalmente, desertan. Pero además, existe otro factor que aun cuando pudiera contemplarse dentro de la esfera administrativa, sin embargo juega un papel muy importante en la deserción de un número considerable de adultos. Si bien el MEV contempla que el adulto selecciona y construye su particular plan de aprendizaje, a partir de la selección de módulos acordes a sus inquietudes e intereses, es cierto que las múltiples y frecuentes fallas y retrasos en la disponibilidad de material, exámenes y resultados, así como la imposición de módulos normales y alternativos, los cuales se dificultan en extremo a los alumnos, son una causa importante de reprobación, repetición y abandono.

2. La otra fuente de los obstáculos de aprendizaje, corresponde a aquella

área relacionada con las actividades y funciones del asesor, como medio de transmisión de las directrices teórico-metodológicas del MEV y su aprehensión por parte de los adultos en proceso de aprendizaje, de la cual se desprende que:

- Si consideramos que las principales funciones del asesor son las de preparar las asesorías, de acuerdo con el enfoque y metodología propuesta por el modelo, así como la de apoyar el aprendizaje de los adultos, de acuerdo con los avances y desempeño de cada uno de ellos, es claro que el desempeño de estas funciones adquiere una dimensión relevante, pues se le considera prácticamente el artífice en la conformación del adulto y por tanto, el desarrollo de estas importantes funciones debería ser producto del trabajo de profesionales con una formación universitaria, especializada en la educación de adultos.
- No obstante, esta condición no se cumple, pues es común que a pesar de que muchos de los asesores tienen años de realizar su función, su preparación escolar generalmente es de secundaria, preparatoria y en casos excepcionales de licenciatura, lo que quizás sea una de las razones que agudizan la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo una de las causas que se considera mucho más importante, es el desapego, el desconocimiento y la falta de compromiso, de parte de los asesores, para cumplir con sus funciones y compromisos con los estudiantes.

Por esto, si se concibe a la educación de adultos como una instancia de formación y conciencia, de reflexión acerca de la práctica de fomento a la autonomía de los grupos destinatarios y de democratización de su condición. Si se considera a la educación de los adultos como un proceso de conformación permanente de una sociedad igualitaria, centrada en la persona y su entorno y de ese modo asegure cierto control del proceso de transformación social, en tal caso, la labor del asesor deberá proyectarse hacia otros ámbitos de la vida cotidiana de los adultos.

Con tales compromisos, entonces el asesor no sólo es quien ayuda a los estudiantes a redescubrir sus capacidades y conocimientos (a conocerse a si mismos), a motivarlos hacia un cambio en sus estilos de aprendizaje, así como a transformar esos conocimientos (mejorarse a si mismos). El asesor debía ser quien detectara, diagnosticara y planificara las

necesidades socioeducativas de la comunidad; debería generar procesos de evaluación conjunta respecto al desarrollo emocional y cognoscitivo de los adultos, así como propiciar procesos de reflexión colectiva, de diálogo y de participación en la construcción cotidiana de la realidad. Pero también es quien debería establecer los mecanismos de interacción con otros actores sociales en búsqueda de la conjunción de la comunidad y de la resolución de los problemas de su vida cotidiana, lo que en la práctica difícilmente se realiza.

Pero además, el asesor debería ser una persona con una preparación y conocimientos acerca de lo que son los adultos, de los principios de interacción acordes a sus condiciones particulares, de la diversidad de métodos y estrategias que le permitirán ser el medio de cohesión entre la teoría y la práctica de los adultos en proceso de aprendizaje.

En el ámbito de la relación asesor-adulto, encontramos que, para el asesor, los adultos son personas de escaso potencial para el aprendizaje de nuevos conocimientos y, por tanto, un problema. Un obstáculo que revela un desconocimiento y que los asesores remiten genéricamente a problemas mentales, sociales, culturales o económicos. Más allá de esto, los asesores tampoco pueden percibir las causas por las que los adultos no son capaces de apropiarse de un proceso de educación (que por otra parte no es para ellos una necesidad inmediata y sentida) y hacerlo suyo como una forma de superación personal. Esto muestra que el asesor diluye las causas atribuibles a las fallas en su labor, sobre aspectos generales y completamente ajenos a su función y de este modo se desentiende de su responsabilidad,

En relación con los obstáculos que los asesores identifican como de aprendizaje, se observa el desconocimiento que tienen acerca de los verdaderos problemas que enfrenta el adulto, pero también el desapego que tienen acerca de lo que sucede realmente en el proceso de aprendizaje, además del desconocimiento e indiferencia que tienen respecto a la necesidad de proyectar su acción a otros ámbitos de la vida del adulto.

Para el asesor no existe el suficiente tiempo para asesorar individualmente a un alumno y mucho menos para inmiscuirse en las particularidades de cada uno (edad, sexo, antecedentes educativos, perspectivas futuras) y de ese modo diferenciar líneas de acción por lo menos para aquellos que comparten algunos rasgos comunes. Pero además, el asesor cree firmemente que el contenido del material de estudio y la guía del asesor son suficientes para cumplir su cometido, independientemente de la heterogeneidad del grupo, pues

confían en que están diseñados para que el alumno pueda elegir, de acuerdo con sus necesidades e intereses, las temáticas que le permitirán delinear su ruta de aprendizaje.

Por todo esto es difícil esperar que haya un proceso de retroalimentación que incentive cambios en la formación del adulto, pero también en las funciones del asesor pues para éste, la relación con el adulto no se concibe sino como un proceso de recepción pasiva de información, el cual no requiere de alguna otra herramienta pedagógica si no es el tradicional encuentro maestro-alumno, cuya finalidad es la simple resolución de dudas, es decir, un perseverante retorno a la escuela tradicional.

Pero además, para los asesores de este centro de INEA, el adulto no existe sino como un ente carente de toda necesidad de integrar y correlacionar sus conocimientos anteriores con los nuevos, sin la posibilidad de vincular los conocimientos teóricos a las aplicaciones prácticas y por lo tanto, el adulto es un ser casi inferior al que se tienen que escuchar sus inquietudes a fin de ganar su confianza e inducirlo simplemente a aprobar sus exámenes y terminar su ciclo, pero no para incentivarlo a que se apropie de su aprendizaje y pueda desarrollar sus capacidades.

Por estas razones también, para el asesor, las culpas o las responsabilidades del bajo aprovechamiento, de la reprobación, de la repetición y de la deserción, son del adulto, pero no del asesor, de su ignorancia acerca de lo que es un adulto y su educación en el difícil medio en que se desarrolla, de su escasa o nula preparación académica, del conocimiento del modelo de educación, de su propia ética profesional, de su ausencia de compromiso para con el delicado papel que por una circunstancia u otra desempeña.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ARANDIA, L. M. (Los educadores-as de personas adultas y su formación ante un mundo en cambio). En: María José Cabello Martínez (Coord.). *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Ediciones Aljibe, Colección Biblioteca de Educación, España, 1997.

BARQUERA, H. *Reflexiones sobre la estructura y dinámica de proyectos de educación de adultos*. Síntesis, México, INEA (Mimeo), 1985.

BELTRÁN, U. J. "La educación de personas adultas desde una perspectiva socio-crítica". En: María José Cabello Martínez (Coord.). *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Ediciones Aljibe, Colección Biblioteca de Educación, España, 1997.

CABELLO, M. M. J. "La construcción y la práctica social del conocimiento en educación de personas adultas". En: María José Cabello Martínez (Coord.). *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Ediciones Aljibe, Colección Biblioteca de Educación, España, 1997a.

CABELLO, M. M. J. "La práctica reflexiva: estrategias de enseñanza y aprendizaje en educación de personas adultas". En: María José Cabello Martínez (Coord.). *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Ediciones Aljibe, Colección Biblioteca de Educación, España, 1997b.

CIRIGLIANO, G. y Paldao, C. E. *La Educación de Adultos en América Latina: hipótesis interpretativa y Perspectivas*. Ensayos sobre la Educación de los adultos en América Latina. Colección Estudios Educativos 6, México: CEE, A. C., 1982.

FORO Mundial de la Educación. *Los problemas de la educación en América Latina*. (Mimeo), Dakar, 26-28 abril, 2000.

GARCÍA, H. J. E. *Las instituciones privadas y la educación popular: el caso chileno*. San José, Costa Rica, O EA (Mimeo), 1984.

INEGI. **XII Censo General de Población y Vivienda, 2000**. Tabulados Básicos., Aguascalientes, Ags., 2001.

KALMAN, J. **En busca de una palabra nueva: La complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización**. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXIII, Núm. 3 (tercer trimestre), México, 1993.

KAPLÚN, M. *La comunicación en los procesos de alfabetización: reto que exige respuesta*. Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe, Núm. 21, agosto. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO, 1990.

KIDD, J. R. *El proceso de aprendizaje. Cómo aprende el adulto*. Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación. Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 1973.

LATAPÍ, P. *Una propuesta para integrar las acciones de educación de adultos*. En: Conferencia. Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía. Universidad de Guanajuato, México (Mimeo), 1986.

LATAPÍ, P. y Ulloa, M. *Diagnóstico Educativo Nacional: primer informe de avance*. México, C. E. E. (Mimeo), 1993.

LEÓN, A. *Psicopedagogía ve los adultos*. Siglo XXI Editores, octava edición, México, 1991.

LOVISOLO, H. *La educación de adultos entre dos modelos*. Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe, Número 16, agosto. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO, 1988.

LUOOJOSKI, R. L. *Andragogía o educación del adulto*, Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1972.

MONCLUS, A. *Educación de adultos: cuestiones de planificación y didáctica*. Fondo de Cultura Económica, Segunda edición, México, 1997.

PICÓN, E. C. *Evaluación de la educación de adultos*. Educación de adultos en América Latina: una visión situacional y estratégica. Pátzcuaro, PREOE-OEA-CREFAL, 1983.

SECRETARÍA de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Primera edición, México, D. F. 2001.

RODRÍGUEZ, F. A. "Una perspectiva psicológica: aprendizaje de personas adultas enseñanza entre personas adultas". En: María José Cabello Martínez (Coord.) *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. pp. 175-199. Ediciones Aljibe, Colección Biblioteca de Educación, España, 1997.

SCHMELKES, S. *Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina*. En: UNESCO-UNICEF. La educación de los adultos en América Latina ante el próximo siglo, Santiago, Chile, UNESCO. UNICEF, 1994.

SCHMELKES, S. y Kalman, J. *Educación de Adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México, 1996.

VERA, G. R. *Educadores polivalentes: alternativa educativa para comunidades rurales*. Santiago, Chile, OREALC-UNESCO, 1987.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

BORSOTTI, C. A. Sociedad rural, educación y escuela en América Latina. Buenos Aires, Kapeluz, UNESCO, CEPAL, PNUD, 1984.

CARRILLO, R. M. **Plan de desarrollo para la alfabetización y la educación de adultos en Colombia en la década de 1980-1990**. Bogotá, Ministerio de Educación. 1982.

COLOMA, C. "La educación intercultural bilingüe con adultos indígenas". En: UNESCO-OREALC. *La educación de adultos en América Latina y El Caribe: consulta Técnica Regional en el marco de la IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*, Santiago, Chile, UNESCOOREALC, 1984.

LATAPÍ, P. "Perspectivas de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina". En: Latapí, P. y A. Castillo (Comps.). *Lecturas sobre la educación de adultos en América Latina*. Pátzcuaro, UNESCO-OREALC-CREFAL, 1985.

MESSINA, G., UNESCO-OREALC, REDALF. *Investigación regional sobre la educación básica de adultos: Informe final comparado*, Santiago, UNESCO-OREALC (Mimeo), 1990.

RIVERO, J. *Educación de adultos en América Latina: desafíos de la equidad y la modernización*. Madrid. Editorial Popular, DEI, Quinto Centenario, 1993.

RODRÍGUEZ, F. E. *Alternativas metodológicas para el desarrollo de la educación de adultos en Iberoamérica*. OEI-EDA, Madrid, 1987.

SCHMELKES, S. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Secretaría de Educación Pública, México, 1992, p. 13.