



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**LA FORMACIÓN DEL FORMADOR ESPECIALIZADO Y SU RELACIÓN CON LA
PRÁCTICA EDUCATIVA DENTRO DEL INSTITUTO NACIONAL PARA LA
EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS (INEA/CDMX), UNA APROXIMACIÓN A SU
IDENTIDAD PROFESIONAL.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

SANDRA ATLAE OLMOS ORTEGA

ASESOR

PROF. SAMUEL UBALDO PÉREZ

CIUDAD DE MÉXICO 2019

AGRADECIMIENTOS

A todas y cada una de las personas que sin saberlo a través de una sonrisa, un abrazo, una frase positiva me ayudaron a entusiasmarme nuevamente y me alentaron a reintegrarme a mi proceso formativo.

Gracias al colectivo de educadores de adultos al que he pertenecido, donde he aprendido que las satisfacciones que más valen son las que te hacen crecer como “ser humano”, compartiendo con el otro. En especial a Erika, Flavia, Jazmín, Suhey, Norma, Isabel y Virginia por haber sido participes de este proyecto.

Al Mtro. Samuel Ubaldo, por permitir nuestro reencuentro académico, por haberme recibido siempre con una excelente actitud, haberme brindado palabras gratas, el apoyo y la guía incondicional como asesor.

A mi querida amiga Itzel Adriana, quien abrió espacios en su vida para fraguar e impulsar esta pequeña gran victoria, fue mi cómplice, mi consejera y mi confidente. Gracias amiga por estar presente, me ayudaste a mantenerme constante y construir esto.

A mi amiga Mónica simplemente por hacerse presente en mi vida, con su peculiar alegría y afecto incondicional.

A mis padres y hermanos que con sus expresiones peculiares de amor, siempre he sabido que creen y confían en mí. Deben saber que en ustedes me reconozco.

Gracias al tiempo, a la vida misma, por dejarme compartir esto con todos ellos.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO CAMPO DE ESTUDIO	3
1.1. La Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA): ¿Qué se ha hecho?	3
1.1.1- ¿Qué falta por hacer?: La formación del formador de adultos dentro de la EPJA	15
1.2. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos	20
1.2.1. Antecedentes de su creación	21
1.2.2. Posterior a su creación	23
1.2.3. Fundamentos actuales	26
1.2.4. Organigrama institucional	28
1.2.5. Departamento de Servicios Educativos	34
CAPITULO II. LOS TRAYECTOS FORMATIVOS DE LOS EDUCADORES DE ADULTOS	41
2.1. El quehacer educativo	41
2.2. La formación	46
2.3. La praxis como formación	50
2.4. Identidad profesional	58

CAPITULO III. EL QUEHACER EDUCATIVO EN EL INEA	69
3.1. El MEVyT como fundamento teórico y práctico	69
CAPITULO IV. COMPRENDER LA FORMACIÓN Y PRACTICA DEL FORMADOR ESPECIALIZADO DEL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS (INEA/CDMX)	92
4.1. Perspectiva metodológica	92
4.2. Relatos de la realidad de los educadores de adultos	95
A MANERA DE CONCLUSIÓN	121
REFERENCIAS	134

INTRODUCCIÓN

Trabajar en Educación de Adultos, en los niveles de alfabetización, primaria y/o secundaria respectivamente, me ha permitido vivir experiencias educativas vislumbradas desde diferentes ángulos, todas tienen que ver con la formación, del educando, del asesor educativo o del formador de dicho asesor, así, dependiendo desde dónde te encuentres afianzando esta esfera de la educación es como te planteas y miras los alcances de la misma.

Resaltar el valor del trabajo de las figuras educativas solidarias como lo son los formadores y asesores del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), no resulta suficiente para la ardua y comprometida labor que desempeñan, pues cada uno de los alcances pretendidos en educación de adultos, han de coincidir en un punto medular de ser abordado, siendo estos los educadores de adultos.

Es así como el presente trabajo pretende conocer a través de las trayectorias de algunos formadores del INEA, características que los hacen o no considerarse educadores de adultos e incluso profesionales de este campo educativo, desde la percepción que tienen acerca de su quehacer educativo con los jóvenes y los adultos.

Antes se habrán de describir las tendencias en las que se han desarrollado la educación para jóvenes y adultos, haciendo mención de aquellas de índole política internacional que han buscado impactar en el mundo, en los países latinoamericanos y a nivel nacional, se valora como requisito necesario el fortalecer factores cuantitativos como lo son la inversión para esta modalidad educativa, desde materiales, docentes, infraestructura, entre otros; mismos que se encuentran implicados dentro de la práctica educativa; y los cualitativos que tienen que ver con las características subjetivas del aprendizaje, recoger significados de estudiantes y docentes con un currículo pensado para ellos y con ellos.

Así a nivel nacional se ha de referir al INEA como la institución que en México prioriza como objetivo principal, inclinar sus esfuerzos para llevar a las poblaciones el

servicio que brinde procesos educativos de calidad, siendo la única institución certificadora a nivel nacional de educación para jóvenes y adultos. Así mismo, se esbozará de manera breve la integración de sus partes mediante el esbozo de su estructura institucional, aterrizando las observaciones en el departamento de servicios educativos encargado de volver las utopías educativas en una realidad aproximada.

Posteriormente, se han realizado precisiones conceptuales de aquellos indicadores que intervienen directamente en la construcción de un proceso educativo y el impacto que estos generan a la conformación de la figura del educador de adultos. Con la intención de dar paso a la caracterización de las realidades de los mismos.

Finalmente, el trabajo culmina con una serie de conclusiones que emergen a partir de la redacción de este informe, así como algunas anotaciones de aspectos que se consideran importantes de abordar en otro momento por profesionales de la educación interesados en este campo de estudio.

CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO CAMPO DE ESTUDIO

Este apartado pretende realizar un breve reconocimiento histórico – político – educativo de la concepción mundial y latinoamericana respecto a lo que es la educación de jóvenes y adultos, y los aspectos que han sido abordado como prioritarios en este campo, a través de las Conferencias Internacionales (CONFINTEAS).

Este capítulo puede ser revisado en dos partes, la primera aborda de manera breve la discusión acerca de la concepción de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, sus progresivos planteamientos y aquello que aún se espera por hacer en el quehacer educativo desde la práctica misma y con sus actores principales, los educadores de adultos. En la segunda parte se retoma al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) como el proyecto educativo en México que ha de tener como propósito cumplir los objetivos de la EPJA.

1.1 La Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA): ¿Qué se ha hecho?

En la EPJA, existe una enorme necesidad de reconocimiento de la labor educativa desde lo histórico, lo político, lo institucional y lo social. La cuestión central de la cual partirán nuestras reflexiones para este rubro y desde la que se desprenden otras fronteras de indagación es su quehacer pedagógico.

En el mundo globalizado predomina la visión pragmática de lo educativo, “las políticas gubernamentales para educación de jóvenes y adultos son definidas principalmente por organizaciones internacionales a través de situaciones específicas, desde una perspectiva económica de la que está ausente la pedagogía” (UNESCO, 2005, pág. 30).

Por los motivos anteriores, la educación de jóvenes y adultos se ha esforzado en impulsar el término *educación* como algo permanente en la vida de todo ser humano.

Es después de la Segunda Guerra Mundial que se fueron transformando y enriqueciendo los conceptos y focalizando los objetivos de trabajo dentro de este campo educativo se ve concretizado a través de las Conferencias Internacionales denominadas CONFINTEAS, como los seguimientos de las mismas, promovidos por la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a saber:

- CONFINTEA I, 1949, Elsinor, se mira a la alfabetización básica como un instrumento democratizador y se habla del *Aprendizaje continuo*.
- CONFINTEA II y la Educación funcional (técnica y profesional), 1960 Montreal Canadá.
- CONFINTEA III y la Educación permanente, 1972, Tokio, se busca capacitar a las personas para ejercer su función social mediante la alfabetización funcional, como un factor democratizador. El derecho de los trabajadores a recibir formación y el carácter complementario de lo formal y no formal.
- 1976, Nairobi, se consolida el concepto de *Educación de Adultos* vista como un subsistema dentro de la *Educación permanente*, es decir, en todas las dimensiones de la vida, las ramas del saber y los conocimientos. Se reconoce al hombre como principal agente de su propia educación mediante sus acciones y reflexiones.
- CONFINTEA IV y la Educación como derecho humano, 1985, Paris, se considera a la Educación de Adultos como un *derecho de todos*, se divide el analfabetismo funcional, social y cultural, también se estrechan o vinculan la educación formal y no formal.
- 1990, Jomtien / Dakar 2000, la tarea es eliminar el analfabetismo en todas sus formas “Educación para Todos”
- CONFINTEA V, 1997, Hamburgo, aparece la expresión de *Educación a lo largo de toda la vida*, se integra el concepto de educación informal como punto de partida para romper fronteras y reconocer los saberes de los adultos adquiridos de manera empírica. permanente (Ríos, 2006, págs. 238-239).

- CONFINTEA VI y *Aprendizaje a lo largo de la vida*, 2009 en Brasil, América Latina. Concibiendo nuevamente a la alfabetización como el punto de partida como facilitadora de la educación (UNESCO, 2011)

Las CONFINTEAS, sus seguimientos y el abordaje de los propósitos a mediano y largo plazo que en ellas son planteados hacen posible visibilizar el desarrollo del concepto de la Educación de Adultos; sin embargo, encontrar una definición de lo que es Educación para Jóvenes y Adultos se torna un tanto complejo y lo menciona Hernández (2016), al destacar que el reconocimiento de la diversidad en la EPJA es, al mismo tiempo, aceptar la diversidad de realidades, lo que remite a tener que renunciar a una definición unívoca en este campo de múltiples prácticas.

La posibilidad de ello se ilustra con el sistema educativo, o sea, se elabora una diversidad que parte de sus normas, criterios, parámetros y conceptos (rezago en este caso), lo cual conduce a señalar que la diversidad y la diferencia no conllevan en sí mismas un juicio moral o una función o ventajas/desventajas de manera inherente. Con esto se puede decir que la diversidad se construye (Ramos, 2012, pág. 76).

De la misma manera, afirma Aguilar, (2002) que uno de los principales problemas sobre la conceptualización, es desde dónde se esté requiriendo ésta y quién la formula, pero que inevitablemente es restringida a reconocer a la Educación para Personas Jóvenes y Adultas como sinónimo de Educación compensatoria, sobre todo en América Latina.

Sin embargo, a continuación se presenta una definición desarrollada por la UNESCO en 1976, que menciona que la Educación de Adultos

designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que replacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva

orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultura equilibrado e independiente (Martínez, 2006, pág. 9).

Así se da muestra de las amplias intenciones, pero también de la compleja estructura cuando se habla de brindar educación a personas jóvenes y adultas; de este modo “la EPJA contribuye a la configuración de la identidad de las poblaciones desde una perspectiva de derechos, favoreciendo que resignifiquen el sentido de su vida (UNESCO, 1997 citado en Campero, C. y Zúñiga, N., 2017, pág. 147).

Cabe señalar que la EPJA no sólo resignifica a la población objetivo a quien está dirigida, sino que también trabaja por configurar la imagen precisa de los agentes que se requieren para abordar las principales situaciones de este campo. Por lo tanto una aportación más actual sobre el concepto de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas “busca conferir una nueva identidad al campo a nivel internacional y nacional, se toma la necesidad de incluir la palabra *con* debido a que implica una postura epistémica incluyente (Salinas, 2013, pág. 226), lo que involucra un trabajo educativo en conexo y reciproco entre las partes actantes.

Denominar a la EPJA como un campo es clave para delimitar y analizar cómo se ha ido abordando la labor educativa en la perspectiva enfocada en jóvenes y adultos, a través del reconocimiento de aspectos teóricos y prácticos que han ido estructurando esta educación, sea formal, no formal o informal, viéndola como un campo de intervención donde se extienden las posibilidades de lo educativo a lo no estrictamente escolar.

De tal manera, quienes participan en la labor dentro de la EPJA, así como en todo lo implicado dentro y fuera de su constructo, forma parte de un campo, teniendo en cuenta la definición proporcionada por Bourdieu:

Un campo se define, entre otras formas, [...] definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos y a sus intereses propios (no será

posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (cada categoría de intereses implica indiferencia hacia otros intereses, otras inversiones que serán percibidos como absurdos, irracionales o sublimes y desinteresados). Para que funcione un campo es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que este dotado de los *habitus*, que implican conocimientos inmanentes a las leyes del juego (2002, pág. 120)

El campo, el *habitus* y el conocimiento de la EPJA es y seguirá siendo un elemento de estudio prioritario que requiere desfragmentarse para su análisis; el objetivo es obtener resultados que aporten y den lugar al compromiso social. Incorporar a la investigación educativa para analizar y profundizar en las políticas educativas es reconocer el verdadero objetivo, meramente de administración pública o de reconstrucción social, tomar en cuenta a la población objetivo es decir los jóvenes y adultos, reconocer sus características, necesidades y deseos, especificar quienes son las y los actores que contribuyen como figuras educativas, nombrarles y formarles, desarrollar contenidos pertinentes a los contextos y a sus múltiples variantes.

No se trata de generar sólo conocimiento sino que quienes estén inmersos en el trabajo educativo con adultos sean partícipes de la construcción de nuevos estilos de vida y que sean conscientes de ello; de este modo se dota de centralidad al sujeto, iniciando y destacando a la población prioritaria denominada como vulnerable y a la población que se desempeña en el marco de la acción para iniciar, desarrollar y cerrar procesos de enseñanza y aprendizaje con los jóvenes y adultos que merecen dicha atención.

Es preciso subrayar que con el interés de enfatizar la relevancia del abordaje de la EPJA se ha caído reiterativamente en catalogar a la población a quien va dirigida como personas en *rezago educativo*, sobre todo señalando así a quienes no han culminado los estudios básicos, expresión que descarga, según Campero y Zúñiga

(2017), toda responsabilidad en la persona; dicho calificativo las aleja de la buena intención de seguirse preparando.

Al respecto, según las autoras, es preciso retomar la perspectiva de denominar a la población como personas que no han podido ejercer su derecho a la educación y de este modo enfatizar que es el *Estado* el que se encuentra en rezago y en deuda y de esta manera, incrementar el acercamiento con la teoría y la práctica al abrirse nuevas implicaciones para el abordaje de la EPJA, es decir, no sólo se estaría trabajando sobre la supuesta resistencia del individuo a educarse, sino se estaría indicando de raíz la necesidad de hacer cumplir el derecho educativo que éste tiene, desde la política educativa enfocada en la calidad y todo lo que ello implica.

Hablar de calidad es tomar en cuenta la participación de quienes están interesados e inmersos en este campo, así, una educación de calidad debe ser holística, vinculando las diferentes dimensiones; integral y crítica, fomentando habilidades, destrezas y actitudes; centrada en las personas y siendo promotora del dialogo y la participación. Sin embargo, “[...] la imposición de los modos de hacer y de ser en el mundo condicionan otros modos de organización, ello constituirá lo imaginario efectivo de las sociedades” (Ramirez, 2016, pág. 74)

Un ejemplo de lo complejo que en ocasiones parece el abordaje de la EPJA con su abanico de aspectos a ser estudiados, se puede reconocer en los planteamientos hechos en la reunión de la CONFINTEA V; concretamente en el Marco Regional de Acción del 2000, donde se manifiesta que:

- a) la EPJA se ha transformado en un referente abstracto, ya que todos los jóvenes y adultos están en todos los espacios, y que,
- e) la necesidad de pensar a la EPJA nos abre a distintas alternativas que incluyen desde conservarla como modalidad, complejas articulaciones entre sus distintos programas y sub modalidades, hasta la disolución de la EPJA en algo nuevo e inédito; (Messina, 2002, pág. 7).

Los replanteamientos sobre la EPJA son clave, se requiere de un enfoque direccionado con una perspectiva humana. Debido a la gran escala de población que requiere atención educativa, así como la necesidad de cubrir objetivos de funcionalismo y competitividad en la vida laboral; la educación ha sido direccionada al enfoque de resultados, o bien, al cumplimiento de metas gubernamentales.

De este modo, para Hernández (2014), aquello que se vio como un panorama de inclusión educativa como lo es el Aprendizaje a lo largo de la Vida (ALV) mediante la CONFINTEA V, en América Latina se ha convertido o transformado en un debate sobre buscar responsables respecto a la atención y el cumplimiento de objetivos educativos, en quien guía el proceso, es decir, los docentes; en quien se educa o en quien da apertura y posibilidad al ejercicio del derecho a la educación, en este caso la política.

Sin embargo, más allá de hacer la desvinculación entre enseñanza y aprendizaje, habría que recordar que se habla de un proceso donde todos los factores implicados en la enseñanza, vista ésta como un derecho, y el aprendizaje como el bien fértil, están inevitablemente vinculados, cuando a lo que se direccionan es al desplazamiento del conocimiento en la vida del hombre; es decir, la formación y el impacto del aprendizaje permitirán desarrollo cultural, económico y social a través de la toma de decisiones del individuo que aplique sus saberes dentro de las condiciones de vida que tenga, dando significados nuevos a su entorno.

El Aprendizaje a lo Largo de la Vida es ir más allá de la educación básica, dotándola de sentido permanente, romper la estructura del espacio de enseñanza y aprendizaje y vislumbrar su aplicación a tiempos futuros próximos, construir el sentido del conocimiento y no sólo la transmisión.

Para Vargas, quienes son aprendices a lo largo de la vida lo son “[...] no por el tipo de educación o formación en la que participan, sino por las características personales que les llevan a participar en procesos y oportunidades de aprendizaje” (2014, pág. 5), y es bajo este enfoque que el joven o adulto que participe del ALV

debe contar con actitudes, habilidades, confianza, la voluntad y la motivación para hacerlo y lo mismo con respecto del profesional que de ello se encargue.

Por tanto, el Aprendizaje a Largo de la Vida se ha abierto como un discurso educativo en la EPJA, como un campo emergente de estudio y práctica, hay quienes abren las interrogantes, como Vargas (2014), sobre si el ALV es un paradigma o un concepto y otros, como Hernández (2014), que afirman que el ALV debe ser visto como un paradigma.

Si hubiera que tomar una postura, ésta se inclinaría por reconocer al ALV como un paradigma haciendo referencia a la mención en la CONFINTEA IV, donde se define al acto de aprender como “[...] la esencia de toda actividad educativa, el ser humano deja de ser objeto a la merced de las circunstancias para convertirse en un ente responsable de su propia historia” (UNESCO, 2011, pág. 86). Ya lo menciona Kuhn (2004), cuando define a un paradigma como un logro aceptado que durante un tiempo ha de suministrar tanto problemas como soluciones a las comunidades de profesionales; asimismo el desarrollo de las CONFINTEAS enlista claramente la articulación de los paradigmas a través de los discursos que tienen que ver y están fundamentados a través de enfoques teóricos y empíricos del campo de la EPJA.

5.2 Finalidades de la EPJA durante el desarrollo histórico

Así se han enriquecido y suministrando las finalidades de la EPJA durante su desarrollo histórico en donde, por ejemplo:

- 1949, los fines y los medios se definían según los individuos y grupos a quienes se dirigía la educación.
- 1960, se trabajan con mayor énfasis los valores.
- 1972, se busca la construcción de la nación, la independencia nacional y capacitar a las personas para el ejercicio en la sociedad.
- 1976, enfocado en la paz, comprensión y cooperación internacional.
- 1985, garantizar la realización de la persona y la participación socioeconómica y cultural.

- 1990, se focaliza la educación básica para todos, así como que las personas acepten la responsabilidad que trae su conocimiento. La educación básica como base de aprendizajes posteriores que se extienda a lo largo de la vida.
- 2000, los servicios educativos deben ser de alta calidad, responder a las necesidades de ritmos, estilos, idiomas, circunstancias, con diversos enfoques formales o menos formales que aseguren buen aprendizaje (Ríos, 2006, págs. 242-243)

A través del reconocimiento de estos fines se descubre la transformación de los ideales sociales a través de la historia, por lo que

la educación se reconoce como parte constitutiva de las condiciones sociales en tanto proceso de formación de sujetos sociales y particulares, la acción, decisión y constitución de utopías se revelan como elementos centrales de la Educación en el siglo XXI (Hernández, 2014, pág. 16)

De tal manera que, tratando de atender lo específico de las condiciones sociales y constituyendo utopías, a nivel continente se puede hablar del trabajo de Freire (2005) respecto de la *Educación Popular*, que ha fundamentado la práctica en el campo de la EPJA desde la pedagogía crítica y emancipadora, pugnando por una práctica educativa social y consciente que en este caso recae en el educador de adultos, debiendo enfocarse el primer esfuerzo en hacerlos conscientes de sí mismos y de su quehacer.

Apoiada en este fundamento, la Educación de Adultos durante un largo tiempo ha sido abordada por la *Educación Popular* como corriente pedagógica de Latinoamérica y al igual que la EPJA, la *Educación Popular* no puede ser conceptualizada en su totalidad, pues tiene múltiples implicaciones y es reconocida a través de las determinaciones políticas. Sin embargo, una definición sobre *Educación Popular* puede ser la siguiente:

Un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los

diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses y utopías (Torres, 2011, pág. 26).

Vista desde esta perspectiva de la *Educación Popular* como herramienta para la EPJA, es hablar de la educación como práctica de la libertad con implicaciones éticas, políticas, históricas, de organización y de lucha. Hacer esta referencia es de gran importancia pues comenta Torres (2011) que lo que más se conoce en cuestiones pedagógicas fuera de América Latina es sobre *Educación Popular*. Lo que sí es claro es que la *Educación Popular* requiere enmarcar contextos y análisis de prácticas para justificar la educación alternativa a la dominante; siendo esta parte donde la Educación Popular y la EPJA en América Latina se conjugan y juegan un papel importante dentro del ámbito social e inclusive de nación según las condiciones del país desde donde se aborde cuando lo que se está poniendo en juego son los derechos de las personas, viendo a la educación como el derecho llave que da apertura al reconocimiento y ejercicio de muchos otros.

La educación de adultos es considerada como uno de los ámbitos del campo educativo, se constituye ya en institución pues deriva en la caracterización de sus sujetos, en una producción de significaciones que la sostienen, la producen y que son herederos, junto con una serie de significantes, a los sujetos en ella (Marín, 2011, pág. 116).

Bastante se habla entonces de lo que la EPJA debe ser y hacer como eje transformador de cambios; sin embargo, la significación de los sujetos que actualmente se encuentran dentro del campo de la EPJA no puede legitimarse porque quienes tienen el conocimiento de la práctica, como es el caso de los Educadores de Adultos, no son reconocidos ni legitimados. Es aquí desde donde comienza y termina ese carácter marginal del que tanto se dice no debería ser estigma de la Educación de Adultos, sin embargo, el quehacer formativo, así como sus condiciones prácticas son reducidas considerablemente.

Sobre este aspecto, en México, particularmente en el 2009, se ha realizado un esfuerzo legislativo con la Cámara de Diputados para el diseño de una iniciativa relacionada con la educación básica de las personas adultas mayores y otra específicamente enfocada en los educadores de la EPJA; lo que se transfirió de una propuesta académica a una legislativa que dice lo siguiente:

La iniciativa de ley ésta orientada a brindar a los educadores y educadoras de personas adultas la posibilidad de formación sólida, específica y pertinente sobre el campo de la EPJA, a que se les reconozca como trabajadores y trabajadoras y que perciban un salario digno, al igual que los otros educadores y educadoras del Sistema Educativo Nacional, en perspectiva de su desarrollo profesional con la finalidad última de brindar Educación de calidad a la población adulta de nuestro país (Campero & Maceira, Procesos y aprendizajes en torno a una iniciativa de ley para fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas en México, 2009, pág. 115).

En el 2013, otro esfuerzo para el reconocimiento de los profesionales de la educación de adultos, con base en la línea de pensamiento de Freire y al mismo tiempo tomando como fundamento el discurso de las CONFINTEAS, es el CurriculumglobALE:

[...] programa diseñado con la participación de especialistas de varios países de la región y que es auspiciado por la DVV¹ internacional; se encuentra a disposición de las instituciones y organizaciones interesadas (Campero, 2016, págs. 133-134)

Mismo que se toma como propuesta de formación continua particularizada y dirigida a Educadores de Adultos como grupo específico, donde lo que se busca es sistematizar experiencias como primer paso al reconocimiento de saberes y la necesidad de profesionalización.

¹DVV International es el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos.

Actualmente, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha implementado esta propuesta mediante un diplomado denominado “Fundamentos teórico-metodológicos de las prácticas socioeducativas con Personas Jóvenes y Adultas”, donde confluye una diversidad de agentes que realizan la valoración y sistematización de sus prácticas, generando propuestas de mejora con la comunidad.

Una de las riquezas de la sistematización de la experiencia es tratar de dotar de valor y orden a la serie de elementos que engloba la función del Educador de Adultos, se centran las propuestas en recuperar el conocimiento para un primer nivel teórico. Sin embargo, se cae erróneamente, como menciona Zeichner (1993), en una racionalidad técnica para ajustar los fines y los medios limitándolo a un enfoque individualista, en muchas ocasiones.

De tal modo que la sistematización de la experiencia, la Educación Popular y la Educación para Jóvenes y Adultos son una utopía más por la que se trabaja en el sistema educativo. Como se ha tratado de mostrar en el discurso en ella se funden esfuerzos individuales y colectivos que sustentan el quehacer, lo pequeños grandes pasos que ha dado el hombre como agente social dentro del campo nunca son suficientes cuando se vive en una era llena de transformaciones económicas, políticas, tecnológicas que impactan a la sociedad.

Sin embargo, para poder generar cambios que aporten a la construcción constante del campo hay que desmenuzarlo y darles la importancia requerida a cada una de sus partes. Por ello el siguiente apartado será para abordar exclusivamente lo que respecta al Formador de Adultos, ya un poco se habló durante este apartado de lo que se ha hecho al respecto sin embargo falta mucho por hacer, cumplir y llevar a cabo en cuestión de propuestas.

1.1.1 ¿Qué falta por hacer?: La formación del formador de adultos dentro de la EPJA

Definir lo que falta por hacer en el campo de la EPJA implica voltear a mirar el quehacer educativo desde los ojos y las experiencias de quienes en ella se encuentran. De este modo, la intención es hablar de quienes están en el último escalafón para trabajar y abrir el derecho llave en educación básica para que otros individuos puedan reconocer necesidades y obligaciones: los Educadores de Adultos.

Como se ha mencionado con anterioridad, son las CONFINTEAS el referente más próximo para informar lo que se ha realizado en la EPJA a nivel mundial durante ya más de sesenta años; desde 1949 éstas también han sido generadas para promover y señalar aquello que falta por hacer dentro del campo, reflejando propuestas a través del discurso.

En seguimiento a la CONFINTEA V, en Hamburgo, Alemania, en 1997 se enfatiza la necesidad de cubrir áreas que no han sido atendidas como: innovación en la formación de educadores de adultos, la investigación y la sistematización de prácticas relevantes, el fortalecimiento de las redes de información, la construcción y el desarrollo de indicadores para comprender logros y dificultades; todos ellos, sin duda alguna, se encuentran estrechamente relacionadas al quehacer de la docencia (UNESCO, 2005, pág. 24).

Es donde comienza el ideal por cambiar lo *funcional* por lo *popular* como una propuesta ideal desde las trincheras del docente. Sin embargo, existe una diversidad de agentes que se expanden dentro de los límites de la educación de adultos y cada vez se hacen presentes más tipos de educadores (UNESCO, 2005, pág. 44)

Nuevamente se hace presente la heterogeneidad del campo y sus ámbitos, lo que dificulta el fortalecimiento político para con ello obtener presupuesto, formación en recursos humanos y enfocar el trabajo de investigación y fortalecer la construcción del mismo campo (Marín, 2011, pág. 79). De tal manera, como menciona Ferrater (1969, pág. 445) en Ramos (2012, pág. 81), “la diferencia entre dos cosas implica

determinación de aquello con que difieren [...]. En consecuencia, diferencia alude a una distinción entre las personas o cosas a partir de una cualidad, accidente o determinación” y serían las cualidades y la determinación lo que debería ser el primer referente para atender y explicar quiénes son y qué implica ser un Educador de Adultos con las valoraciones pertinentes dotando de sentido y significado al quehacer a través de las políticas educativas.

En la EPJA, a través de la *Educación Popular*, buscar contribuir a la definición de la Identidad Profesional de los educadores populares para atribuir sentido tanto a organizaciones como a individuos, es un trabajo que se busca llevar a cabo mediante la palabra del sujeto, misma que es reconocida a través de su reflexión; sin embargo, en ocasiones se hace una diferenciación conceptual al decir que a este sólo se le puede reconocer ante su labor con cierta profesionalidad, es decir, a partir de su desempeño, pero no desde una profesionalización, esto es, sin tener un reconocimiento institucional, ya que implicaría obligaciones con respecto al financiamiento económico y material para la formación de esta figura educativa.

No obstante, deben ser fuentes de consideración: la vocación utópica, la constitución de sujetos y la construcción pedagógica que tienen que ver con el sentido de pertenencia y la identificación colectiva desde donde y para la que se preparan y desempeñan los Educadores de Adultos (Torres, 2011, págs. 88-90). Quienes se planten en esta labor, deberán tener en cuenta que las herramientas necesarias para trabajar con el adulto no serán las mismas a las que se trabajan en niveles escolarizados, es decir, no importa si el que sustenta el carácter de educador de adultos ha tenido práctica en otros ámbitos escolares, la práctica en la educación de adultos difiere en el trabajo de campo (Messinas, 2003, pág. 8). Como lo menciona Reyna, “independientemente de las condiciones en las que trabaja el educador, es en el perfil académico de este en donde radica una de las principales dificultades a las que se enfrenta este campo educativo” (2011, pág. 102) de lo cual, desde el seno de las instituciones encargadas del campo se tiene conciencia.

Entendemos por formación al “proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades y valores) para el desempeño de una determinada función” (De Lella, 2003, pág. 11). Sin embargo, abordar de una manera tímida la preparación de los docentes desgraciadamente fomenta que las condiciones de preparación pedagógica que éste requiere sean muy poco explicitadas y las condiciones de ésta son indispensables para llegar al diseño de las competencias para ser aplicadas a través de programas de desarrollo profesional de los docentes y habrá que resaltar que las características del educador en cuestiones profesionales ha de depender no sólo del contexto en el que trabaja sino también de su historia de vida, pues el trabajo con adultos está muy influenciado por la condición misma del educador (Jeira, 2007, págs. 23-24).

Ya lo mencionan Campero y Zuñiga; para la organización de las políticas públicas con respecto a la EPJA sólo en 42 % de los países se aporta y se ofrece la oportunidad de captar las experiencias de educandos y círculos populares a través de las conferencias, las cumbres sociales, los encuentros y los talleres, por ello se requiere crear mecanismos de consulta que sean válidos y reconocer a los sujetos como los promotores de perspectivas y experiencias para la creación de posibilidades en el campo de la EPJA (2017, pág. 149). Se habla entonces de una apertura de *práxis epistémica* para producir y cambiar de sentido al campo;

[...] es necesario no sólo ampliar la noción de EPJA al no reducirla a su acción compensatoria, sino también se hace necesario ampliar el propio concepto de investigación en un sentido de horizontalidad; ambas reconceptualizaciones direccionadas hacia una democratización del poder, del saber y de la educación (Hernández, 2014, pág. 112)

Así, en Colombia, a través del espíritu crítico se ha apostado por la autogestión del conocimiento, pensando al profesional como investigador en su práctica, formando educadores que sean capaces de liderar procesos de formación y acompañar a las comunidades en la búsqueda de soluciones educativas; en México, desde la postrevolución, se conoce este modo de trabajo, sin embargo, su perfeccionamiento

sigue siendo uno de los objetivos principales dentro del campo en lo que respecta a la Formación de Educadores de Adultos. Así lo destaca Picón (2015), cuando dice que el desafío es ¿cómo articular los aprendizajes de las instituciones educativas con los que corresponden a la educación social y a las pedagogías sociales?

La calidad, el salario y la formación mantienen una relación de impacto en la Educación de Adultos, ya que están ligadas las condiciones de trabajado de los docentes, quienes en su mayoría se dedican a esta función en la EPJA de manera voluntaria y sin un pago correspondiente a la labor que realizan, esto lleva a justificar la no calidad ante la falta de formación del docente, no reconocido como un profesional, recayendo esta responsabilidad en él mismo, que a su vez dedica parte de su vida a tan noble labor. Sin embargo, aun así se indica que los gobiernos están más dispuestos a invertir en formación que en salario, pero ambas cuestiones son invisibles dentro del campo.

En 1995, cuando la UNESCO realizó un estudio sobre la formación de los maestros en América Latina y el Caribe, varios países de la región no querían transferir la formación inicial de maestros básicos al nivel de la superior, porque una formación más jerarquizada podía llevar a un incremento de los reclamos salariales de este grupo (UNESCO, 2005, pág. 44).

La institucionalidad se debe poner en juego cuando ésta no brinda lo necesario, es decir, el educador debe ponerse dentro del juego no como una pieza más del sistema, sino como participante que arriesga y deja de protegerse detrás de ese mismo sistema que lo limita, repensar los fines de los programas y superarlos, ir de lo que se dice que debe ser su práctica a lo que ellos entienden que es su práctica, son ellos quienes tienen la última palabra dentro de su quehacer, conocen sus límites y alcances así como los de su población. Así que para superar la intervención puntual y unilateral que marcan los gobiernos se requiere visualizar las realidades y las carencias de cada grupo dentro del campo de la EPJA (Ramírez & Ramírez, 2010, pág. 75).

Ya menciona Marín respecto a que el educador “es posiblemente el *centro* en torno del cual los propósitos institucionales se deben expresar en acciones exitosas” (2011, pág. 99).

Tarea de igual importancia y largamente dilatada es la creación de un consorcio institucional, coordinado a nivel regional, que se haga cargo de la formación de los educadores de adultos. Es necesario construir la participación progresiva de los países miembros de la región, un espacio de formación y acreditación de educadores y formadores a nivel de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2005, pág. 50)

Enfatiza Messinas que “lo que se requiere no es centrarse en las carencias de los “educadores” sino en la responsabilidad de las instituciones respecto de esa formación” (2003, pág. 7), misma que enfatiza la autora se ha encontrado rezagada al margen de la innovación.

Al mismo tiempo que las instituciones se responsabilicen, se requiere que la política del Estado también lo haga como base sustentante de visión y de voluntad. Se requiere eliminar la visión de una política educativa de gobierno liderada por cuadros no calificados que actúan dentro de la educación como escenarios o trampolín al que no le dan continuidad cuando logran obtener beneficios particulares (Ramírez & Ramírez, 2010, pág. 74).

De este modo ha de quedar claro que la calidad educativa planteada desde la Educación Popular está asociada a cuatro factores según Torres:

- 1) Capacidad de los docentes
- 2) Su vocación
- 3) Actualización y apertura del currículo
- 4) Remuneración de los educadores (2011, pág. 108).

Por su parte, para Campero y Zuñiga (2017) se deben garantizar las condiciones de empleo, definir las trayectorias para lograr la profesionalización y dar apertura de espacios donde las voces de quienes conocen el campo de la EPJA definan políticas y programas. El Educador de Adultos debe saber que con el ejercicio de su función

educativa está creando política educativa que, para ser atendida, necesita de la narración de la palabra hablada y escrita, es decir, hacerse escuchar.

1.2 El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

El Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), es una institución “especializada” en brindar atención educativa a la población joven y adulta, lleva ya 37 años de labor, como una institución con intenciones de producir en las personas aprendizajes para la vida.

La creación del INEA se lleva a cabo el 31 de agosto de 1981, después de diversos esfuerzos realizados para respaldar legalmente la acreditación de la educación de adultos en México y poder dotarla de un reconocimiento fundamentado en el derecho, aunque existiendo escasos resultados en cuestiones de acreditación comparada con la incorporación, lo que llevó a pensar en la necesidad de dar impulso y sistematización al sistema abierto sin perder la concordancia en lo que respecta a las cuestiones políticas y de los programas educativos (INEA, 2018).

El INEA surge como un organismo descentralizado de la administración pública federal, con responsabilidad jurídica y patrimonio propio. Es creado con el ánimo de proporcionar la continuidad en la educación de adultos y no depender de campañas temporales². En el mismo año de su surgimiento se lanza el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF), que con base en su creación sustentaría sus futuras acciones a través de su misión y visión (Muñoz & de Dios, 2011, págs. 59-61)³.

Misión: Ser la institución pública que norma, promueve, desarrolla y brinda servicio de alfabetización, educación primaria y secundaria; y que facilita la formación para el trabajo, para que jóvenes y adultos

² De lo cual actualmente se podría realizar un análisis, ya que en 2014 se impulsa una campaña temporal con la intención de cubrir una meta de alfabetización requerida a través de un decreto presidencial para cumplir promesas de campaña a nivel nacional (Muñoz & de Dios, 2011). Asimismo, el soporte de atención se realiza a través de la asistencia de ciudadanos que se encuentran vinculados a programas sociales.

³ Si se requiere ampliar la información sobre programas o políticas que atravesaron la historia fundacional del Instituto se puede retomar la lectura citada “A treinta años de su creación, semblanza del I NEA” en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames>

incrementen sus capacidades, eleven su calidad de vida y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. (INEA, 2018)

Visión: [...] enfocada en mantener los índices de analfabetismo por debajo de los niveles aceptados internacionalmente y contribuir al abatimiento del rezago educativo, para la mejora de las competencias de la población del país. (INEA, 2018)

El énfasis está en hacerse presente ante la sociedad como un servicio sin lucro, que cuenta con un reconocimiento normado y oficial; asimismo, al mantener el rezago educativo por debajo de los niveles considera frenar el crecimiento del problema, la intención es la continuidad de los estudios logrando que cada ciudadano ejerza sus derechos y su función ante la sociedad y pueda verse como un agente de cambio y de construcción comenzando por él mismo y, en consecuencia, en sus comunidades.

1.2.1. Antecedentes de su creación

Se pugnó por un nuevo comienzo en el periodo comprendido de 1920–1940 con la reconstrucción social que México vivía después de la revolución; fue José Vasconcelos⁴ quien emprendió un movimiento alfabetizador y dio apertura a las primeras escuelas nocturnas (Loyo, 1998). Sucesivamente las campañas partidistas y el presidencialismo, como hasta la fecha, fueron huella en la política educativa. De 1940-1950, con Lázaro Cárdenas se promueve la educación de carácter nacionalista y democrática, es decir, se marcaba la necesidad de incorporar al “pobre” a la civilización, incorporar al campesino a lo urbano y formar ciudadanos como gente participativa (Torres, 2011, pág. 28)

Posterior a ello, de 1950 a 1980, antes de la creación del INEA, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) jugó un papel importante al ser partícipe de la preparación de los

⁴ Fueron misiones emprendidas para llegar a los rincones de las comunidades indígenas con el fin de desanalfabetizar a hombres y mujeres indígenas y de incluirlos al mundo del habla del español. Este hombre creía que la principal empresa del Estado debería ser la educación. Vasconcelos fue fundador de un sistema de educación popular y rector de la UNAM.

profesionales de la Educación de Personas Jóvenes y Adultos (EPJA), centrándose en ese momento en aspectos como derechos humanos, género, migración y medio ambiente, entre otros (Muñoz & de Dios, 2011). Y es que a nivel mundial en los años 60 se abogaba por una práctica profesional y social, lo que se conoce como una educación liberadora, los movimientos sociales que se manifestaban redefinían caminos; por ejemplo, durante esta década se desarrolló la Revolución Cubana, la lucha por la liberación en África, la Revolución Cultural China, el nunca olvidado movimiento del 68 en México, que en su narrativa de los hechos desprende una perspectiva de pensamiento ampliada hacia el derecho y la libertad de expresión, lucha emancipadora por estudiantes y a los cuales la ciudadanía se unió (Torres, 2011, pág. 11).

La liberación se manifestaba en las luchas para lograr un cambio social a favor de los pueblos latinoamericanos pero también se manifestaba a través de una nueva manera de entender la educación, viviéndola como una trinchera revolucionaria, siendo impulsado este modelo en los años 70 por un latinoamericano para los latinoamericanos⁵, Paulo Freire con su método dialógico para la alfabetización (Torres, 2011, pág. 20).

Sin embargo, la finalidad de alfabetizar y de brindar educación se estaba manejando desde una perspectiva urgente, como actualmente, donde el mundo globalizado y neoliberal mantienen a las sociedades en un constante cambio, producción / reproducción, privatización y estandarización, es decir, lo más pronto posible en términos de acreditación; así, en 1968 la SEP implementa 40 Centros de Educación para Adultos (CEA)⁶ donde la educación era semi-abierta y acelerada (Muñoz & de Dios, 2011, pág. 20).

En 1970, el Estado mexicano realizó acciones en torno a la educación para adultos a través del Plan Nacional de Educación de Adultos (PNEA), el Sistema Nacional de

⁵ Se pronuncia de “un latinoamericano para latinoamericanos” porque solemos observar a otras fronteras y vislumbrar caminos desde otros enfoques donde los contextos difieren, por ello la importancia de resaltar la pertinencia del enfoque de Freire.

⁶ Los centros fueron evolucionando y cambiando de nombre, así mismo los materiales se fueron especializando para cubrir los requerimientos de la población joven y adulta.

Educación de Adultos (SNEA) y la Ley Nacional de Educación de Adultos (LNEA); posterior a ello, en 1971, se implementa en los Centros de Educación Básica Avanzada (CEBA) la primaria acelerada. No había que cumplir horarios y tampoco existía un programa de aprendizaje secuenciado u obligatorio. El adjetivo del maestro fue sustituido por el de asesor, es decir, existe un cambio de rol; los procesos de enseñanza y aprendizaje se vuelven menos elaborados y se potencializa el autoaprendizaje. Cuatro ejes básicos eran abordados: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; actualmente se siguen priorizando.

Por estas mismas fechas se crea el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos avanzados de la Educación (CEMPAE) que se dedicaba a investigar las necesidades de los adultos para generar un mejor medio de alfabetización, con la finalidad de estudiar formas de educación diferentes (Muñoz & de Dios, 2011, págs. 23-35).

Ya para el año de 1973,entró en vigor la Ley Federal de Educación (LFE) dando base jurídica conjuntamente por la SEP a un sistema general de acreditación de conocimientos extraescolares, aprendidos de manera autodidacta para el sistema abierto; más adelante, en 1980, la SEP y la Secretaria de Trabajo y Prevención Social (STPS) suscriben un convenio mediante el cual ésta última reconoció los cursos de educación básicos como cumplimiento de la obligación patronal de dar capacitación y adiestramiento a los trabajadores, lo que dio impulso o como resultado, la necesidad de crear un organismo especializado en Educación de Adultos el INEA (Muñoz & de Dios, 2011, pág. 25).

1.2.2. Posterior a su creación

En 1990 se impulsó la iniciativa mundial de Educación Para Todos, apoyada principalmente por la UNESCO, UNICEF y El Banco Mundial. Esta iniciativa propuso 6 metas, de las cuales únicamente dos hablan específicamente de la Educación de Adultos, a saber:

- 3.-Velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- 4.- Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente (UNESCO, 2018).

De este modo, a través del tiempo, se ha ido conformando un entramado de organismos reguladores con planteamientos que entre sus posibilidades han tratado y siguen tratando de cubrir requerimientos de la educación básica de adultos. Así, el Plan Nacional de Educación para Adultos (PNEA) diseña lo que es el Sistema Nacional de Educación para Adultos (SNEA), respondiendo al reto de la Ley Federal de Educación (LFE) y a la visión de la Ley Nacional de Educación para Adultos (LNEA) pretendiendo educar a las personas y no escolarizarlas.

Al entrar en vigor la “Ley Federal de Educación” en el Art.- 66, en concreto, dice:

la Secretaría de Educación Pública crea un sistema federal de certificación de conocimientos por medio del cual se expida certificado de estudios y se otorgue diploma, título o grado académico que acredite el saber demostrado [...]. El Sistema Nacional de Educación para Adultos toma como base tal apertura y establece las acciones y mecanismos para ofrecer un servicio educativo permanente a los adultos (Muñoz & de Dios, 2011, pág. 25).

La “Ley Nacional de Educación de Adultos” regula la enseñanza informal en modalidad escolar y extra escolar, define la educación como el medio para adquirir valores y conocimientos prácticos y fue dirigida a personas mayores de 15 años. Por su parte, el Art. 4 de esta ley asienta:

La educación para adultos es una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y fortalecer

la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población (Muñoz & de Dios, 2011, pág. 32)

Este tipo de particularidades llevan a reconocer a la Educación de Adultos como un paradigma de características que notablemente requiere un enfoque que demanda autodidactismo⁷ y práctica permanente de seguimiento. Esto enmarca a la educación de adultos como un esfuerzo de promoción social y al mismo tiempo de inclusión.

Con estos antecedentes y creado el Instituto Nacional de Educación para Adultos, en 1993, aparece un nuevo fundamento legal: *La Ley General de Educación* publicada en el Diario Oficial de la Federación, refiere sobre la educación de adultos en el Cap. IV sobre tipos y modalidades de educación, específicamente el Art. 44, 45 y en el Art. 64 del Cap. VI sobre el acuerdo de la validez oficial de estudios y la certificación, lo que a continuación se presenta a continuación de manera abreviada.

Se establecen las características de la población objetivo, con ello las necesidades educativas a cubrir, el modo de atención, así como la validez del servicio y la atención requerida por las personas:

- Cuenten con conocimientos adquiridos a través de la vida y la experiencia laboral
- La educación brindada será una formación para el trabajo.
- Se les atenderá a través de un servicio permanente. Al no acreditar completamente la evaluación se atenderán asignaturas de manera particularizada.
- Las evaluaciones serán parciales y globales.
- Los conocimientos, habilidades y destrezas que se establezcan en la curricula las definirá la SEP, deberán ser enseñadas para desarrollar actividades productivas, demandadas en el mercado, mediante una ocupación (Diario Oficial de la Federación (DOF), 1993).

⁷ Aunque en ocasiones el término de autodidactismo se desvirtúa para llegar a una falta de desinterés para dar soporte profesional a la formación de los adultos, en apartados más adelante este tema se verá reflejado en proyectos actuales.

Para 1995, en el *Plan Nacional de Desarrollo*, también se revisan estructura y reformulación de planes con la intención de que se rescaten experiencias y saberes cotidianos en la educación de adultos flexibilizando sus procesos de acreditación. Con la finalidad de tomar en cuenta los saberes y conocimientos se comienza a requerir de un Sistema Normalizado de Competencia Laboral (SNCL) y de un Sistema de Certificación de Competencia Laboral (SCL) (DOF, 1995-2000)

Por lo anterior, el INEA experimenta el modelo denominado Nuevo Enfoque para la Educación Básica de los Adultos (NEEBA). También se lanza “La Cruzada por la Educación Permanente”, para lo cual es creado “El Programa de Desarrollo Educativo” con el objetivo de diagnosticar programas irrelevantes de escasa valoración de los saberes del adulto (DOF, 1995-2000).

Posterior a esta valoración, el INEA lanza un proyecto estratégico denominado “Modelo para la Vida” (MEV), con tácticas de operación definidas y apegadas a la norma, bajo un Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA). Así mismo, se crean los Institutos Estatales de Educación de Adultos (IEEA) con el objetivo de que el servicio llegará a aquellas comunidades con mayor calidad y se da apertura, a través de estos institutos, a la federalización del servicio, con ello se lograría dar atención específica según las características de la población.

1.2.3. Fundamentos actuales

La creación del INEA se ha adherido y se ha ido perfeccionando a las exigencias regionales, visto como integrante latinoamericano y enfocándose a necesidades únicas del país y de sus diversas regiones, sin embargo, la educación es una necesidad a cubrir a nivel mundial y evidente se hace al intervenir en ella la UNESCO y el Banco Mundial, entre otros organismos como las CONFINTEAS de las cuales ya se ha comentado anteriormente.

Los informes nacionales manifiestan la consulta y evaluación de los procesos y criterios específicos sobre la educación y el aprendizaje formal, informal o no formal

de adultos, todos enfocándose a la adaptabilidad de las escalas internacionales con relación al presente y vislumbrando un futuro ante los diversos países y órganos que participan. De ese modo se construye la Educación de Jóvenes y Adultos desde y a través de las políticas y leyes nacionales e internacionales y la manera de concebirla y la visión para trabajarla desde las diferentes regiones, en nuestro caso, latinoamericanas.

Con base en lo anterior, el MEV es reestructurado en el 2000 a lo que hoy se conoce como el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) reconocido como fundamento de trabajo en educación de adultos a nivel básico en México (Ramírez & Ramírez, 2010). Al ser el currículo oficial en educación para adultos, el INEA opera como su brazo ejecutor; enmarca todos los proyectos que de la institución se derivan para fortalecer el compromiso para abatir el rezago educativo, dicho modelo cuenta con una metodología que favorece el aprendizaje de los adultos.

Para el momento en que el MEVyT se implementa, las instancias federales encargadas de la educación permanente se encontraban dispersas, por ello se ve la necesidad de tener un órgano colegiado para coordinar, promover, evaluar mecanismos y servicios, dando como resultado, en el 2001, la creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) siendo el 3 de abril del 2002 oficialmente abiertos para ser puesto en marcha (CONEVyT, 2007).

Este Consejo vigila los planes, programas y modelos y así mismo, evalúa la calidad y eficiencia de estos, respecto a que integren en ellos la difusión y extensión de la cultura del sistema abierto y flexible. Impulsa y establece los instrumentos y sistemas de acreditación y certificación, las equivalencias y la revalidación de estudios, como de competencias laborales (CONEVyT, 2007)

En su misión, el CONEVyT pugna porque en el 2025 se encuentre operando de manera eficaz y eficiente un Sistema Nacional para la Vida y el Trabajo, capaz de ofrecer de manera accesible opciones de educación, capacitación y formación continua y permanente; un sistema que permita el desarrollo de competencias

básicas y necesarias, la transmisión y acceso al conocimiento permanente y que estimule el aprendizaje a lo largo de la vida (CONEVyT, 2007).

Durante la CONFINTEA VI el CONEVyT y el INEA proponen la creación de un observatorio de educación de adultos donde participarían 33 países de la región, miembros de la UNESCO. El sitio web sería un espacio documental para compartir información cuantitativa y cualitativa respecto a avances en contenidos de legislaciones, políticas y oferta educativa, calidad, estadística, investigación, productos y noticias referentes al ámbito educativo con adultos (UNESCO, 2011). De este modo el INEA, en el 2013, da inicio a este observatorio (INEA, 2013).

El desarrollo institucional del INEA nos brinda evidencia de que las sociedades fundamentan su historia a través de las múltiples experiencias y prácticas socio-históricas y que ninguna será idéntica a otra. Sin embargo, por lo general suele pensarse que la educación es la necesidad primaria a cubrir para impulsar las naciones; México es un país que no ha escapado a este paradigma por el cual, hasta el día de hoy, se sigue apostando.

1.2.4 Organigrama institucional

La EPJA es un campo que trata de formarse, reconocerse y hacerse presente a través de organismos que sirven como puente para la configuración de aquellos objetivos que se han venido desglosando durante los apartados anteriores. Es por ello que se ha llegado el momento de reseñar como es la estructura interna con la que el INEA desprende sus cualidades y fomenta su trabajo socioeducativo.

El INEA está constituido por Delegaciones e Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA), los cuales tienen la función de implementar estrategias para llevar atención a la población que no haya concluido sus estudios de nivel básico.

Como todas las instituciones, se encuentra conformada por una serie de departamentos que ayudan al buen funcionamiento de la dinámica laboral. Sin embargo lo que es pertinente describir en este documento es aquella organización

que está relacionada directamente con el impacto de la práctica del trabajo educativo en campo.

Organigrama general N° 1



Fuente: Esquema ¿cómo operamos? en el portal INEA/CDMX

Las delegaciones y los IEEA son coordinados a través de la Dirección General ubicada en la Ciudad de México, misma que cuenta con una Dirección Académica que a su vez es responsable de generar proyectos educativos de acuerdo con las necesidades de las comunidades a las que va dirigida la atención. Como ha sido mencionado en el apartado anterior, los proyectos que la Dirección Académica promueven y deben respetar la propuesta del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Cabe señalar que para el logro de los proyectos que se deriven de esta Dirección Académica se ha de requerir el trabajo coordinado de los diversos

departamentos y agentes quienes realizan una labor operativo-administrativa relativa a brindar las facilidades materiales y logísticas.

El INEA / CDMX ha dividido la operatividad en dos regiones, la región Sur y la Norte conformadas cada región por un cierto número de Coordinaciones de Zona (C.Z)⁸. Existiendo un total de 21 coordinaciones.

Tabla 1. Coordinaciones de Zona CDMX

1) Álvaro Obregón Norte	12) Milpa Alta
2) Azcapotzalco	13) Tláhuac
3) Benito Juárez	14) Tlalpan
4) Coyoacán	15) Venustiano Carranza
5) Cuajimalpa	16) Xochimilco
6) Cuauhtémoc	17) Gustavo A. Madero Poniente
7) Gustavo A. Madero Oriente	18) Iztapalapa Poniente
8) Iztacalco	19) Álvaro Obregón Sur
9) Iztapalapa Centro	20) Gustavo A. Madero Centro
10)Magdalena Contreras	21) Iztapalapa Oriente
11)Miguel Hidalgo	22) Proyectos estratégicos

Las CZ a su vez son divididas en microrregiones⁹, donde se abren espacios denominados Unidades Operativas (U.O), dentro de éstas se da la atención a la

⁸ Unidad Administrativa institucional de un Instituto Estatal de Educación para Adultos o Delegación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos; responsable, dentro de un ámbito territorial específico, de: la promoción, incorporación y atención a las/os educandos y figuras solidarias; la prestación de los servicios educativos de acreditación y certificación de conocimientos; la dotación de los apoyos y materiales para que funcionen dichos servicios; y la información y documentación derivada de los mismos. (DOF /Reglas de Operación 2018)

población objetivo siendo lugares proporcionados en su mayoría por la comunidad al ser espacios habilitados como mercados, centros comunitarios, el DIF, bibliotecas, escuelas públicas, en otros casos privadas, asociaciones civiles etcétera, donde sólo se puede entrar a través de una gestión previa y acordada por las autoridades de cada lugar o si la población así lo solicita.

Para que una U.O sea funcional requiere de la integración del equipo solidario, quien atiende y da el servicio educativo, realizando la integración de al menos una persona que desee cursar su educación básica y efectuando su registro en el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA) del Instituto; con ello se da la apertura de un Círculo de Estudio (C.E), es decir, la conformación de un grupo de personas que reciben el servicio (DOF, 2018)

Para que una U.O pueda convertirse en una *Plazas Comunitarias*, deberá alcanzar un número mínimo de 300 personas con registro en SASA, atendidas educativamente, así una Plaza Comunitaria es

reconocida por el INEA ubicada en un lugar establecido o itinerante dentro del territorio nacional, destinada a brindar los servicios educativos del INEA. Además es un espacio de impulso al uso de las tecnologías de la información y de convergencia de círculos de estudio, también brinda apoyo a la formación de figuras institucionales y solidarias (DOF, 2018).

Las Plazas Comunitarias están equipadas con servicio de computo e internet mismas que permiten una mayor flexibilidad en la atención respecto del servicio de incorporación, al poder realizar trámites de inscripción directamente desde éstas sin tener que trasladarse a las C.Z y facilitando el proceso de acreditación al proporcionar formación en línea y materiales electrónicos, así como realizar las evaluaciones y la obtención de resultados de manera inmediata.

⁹ Conjunto de localidades dentro de una coordinación de zona, en el cual se organizan, instrumentan y ofrecen los servicios educativos.

Cada uno de los movimientos realizados en las U.O, en sus C.E y en su Plazas comunitarias son atendidos, vigilados y gestionados por el *Departamento de Planeación*, dando seguimiento operativo, encargándose del análisis e integración de información estadística correspondiente a la partida presupuestal; es responsable de la integración de los recursos humanos solidarios en SASA registrando las altas y bajas de las figuras educativas del INEA, así como los niveles de acreditación que se obtienen mediante la atención educativa, al mismo tiempo esto permite visualizar los apoyos económicos que se otorgan a cada figura.

La intención de que tenga a su cargo la logística de aperturas e integración de U.O al sistema, es con el objetivo de demarcar las zonas territoriales de acuerdo al requerimiento de atención según el porcentaje de rezago educativo que éstas tengan, permitiendo establecer metas de certificación por C.Z y microrregiones, tratando de abatir el rezago educativo según las cifras nacionales. Así mismo, tiene a su cargo el suministro de recursos de los materiales educativos que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2015, págs. 4-26).

El *Departamento de Acreditación* enmarca y vigila el cumplimiento de los requisitos tanto de inscripción como de conclusión de nivel educativo para la población interesada, según lo establecido en las disposiciones generales del Plan y Programa de Estudios de la Educación Básica para Adultos, que señalan el derecho a su incorporación de manera gratuita, se revaliden estudios previos y a que se les otorgue material que beneficie su proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las obligaciones que tienen que cumplir con cada actividad que se marque para el logro de la acreditación, como lo son las evaluaciones diagnósticas, formativas, finales, en papel o en línea calificadas por este órgano a través de un sistema digitalizado (SEP, 2015, págs. 53-108).

Las evaluaciones son llevadas a cabo en espacios denominados sedes de acreditación permanente, mismas que son establecidas en las microrregiones, únicamente si se generan un total de 20 aplicaciones por evento mensual. Asimismo todas las Plazas Comunitarias cuentan con el servicio de acreditación y la población

que se encuentre estudiando puede acercarse en cualquier momento a realizar evaluaciones en línea (SEP, 2015, págs. 53-108).

Lo que se percibe claramente en cada uno de los departamentos ya mencionados es la necesidad continua de optimizar la operatividad en lo que respecta a incorporación, atención y certificación, en la CDMX, en el último dato censado a través del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2015 se tenían 1,453,204 personas en rezago educativo de las cuales 105,155 eran analfabetas, 363,110 sin primaria terminada y 984,939 sin secundaria (INEA, 2015).

Es por ello que el INEA ha tenido que redoblar esfuerzos a través del *Departamento de Proyectos Estratégicos* y Difusión, que son los encargados de realizar enlaces con otras organizaciones e instituciones a nivel estatal en los sectores menos favorecidos apoyando servicios que requieran las comunidades de manera integral, un ejemplo de ello es la colaboración que se llevó a cabo con la Secretaría de Educación del Gobierno de la CDMX (SEDU), donde ésta brindó, a través de su equipo, alfabetización a las comunidades, mientras que INEA otorgó la acreditación. Otras instituciones que han colaborado son SEDESOL, PROSPERA, la STPS, por mencionar algunas (SEP, 2015, págs. 184-191).

Actualmente con la situación que se vive en Estados Unidos de América respecto de las repatriaciones, el INEA junto el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) está certificando el nivel de idioma inglés para dar apertura a posibilidades de empleabilidad a repatriados, viendo también a esta población como latente de atención y certificación de conocimientos en estudios básicos. También ofrece la atención a grupos de comunidades indígenas asentados en predios dentro de la CDMX para iniciar la alfabetización en el idioma español.

Cada uno de los departamentos cuenta con una delimitada función que al mismo tiempo se estructura para conjugar sus esfuerzos y obtener el mismo resultado en cuestión de metas de acreditación, con ello reduciendo o manteniendo por debajo los índices de rezago educativo y de analfabetismo.

Tabla 2. Departamentos Operativos

Planeación	Supervisión de recursos financiero y materiales en operatividad, registro y seguimiento de figuras operativas, educativas y U.O.
Plazas Comunitarias	Servicio de atención en línea y como herramienta para optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje y la acreditación.
Acreditación	Seguimiento a lineamientos de incorporación, evaluación y conclusión de niveles educativos.
Proyectos Estratégicos	Alianzas y vínculos con organizaciones e instituciones para incrementar matrícula educativa, lograr mayor cobertura y resultados de acreditación

1.2.5 Departamento de Servicios Educativos

El Departamento de Servicios Educativos es el área a través de la cual se hacen palpables las prácticas y los objetivos educativos del INEA. Particularmente, el departamento se encarga de la función operativo-académica que consiste en planear, implementar y evaluar distintas estrategias educativas destinadas a fortalecer los procesos académicos, la instrumentación de los materiales y los proyectos que se vayan generando.

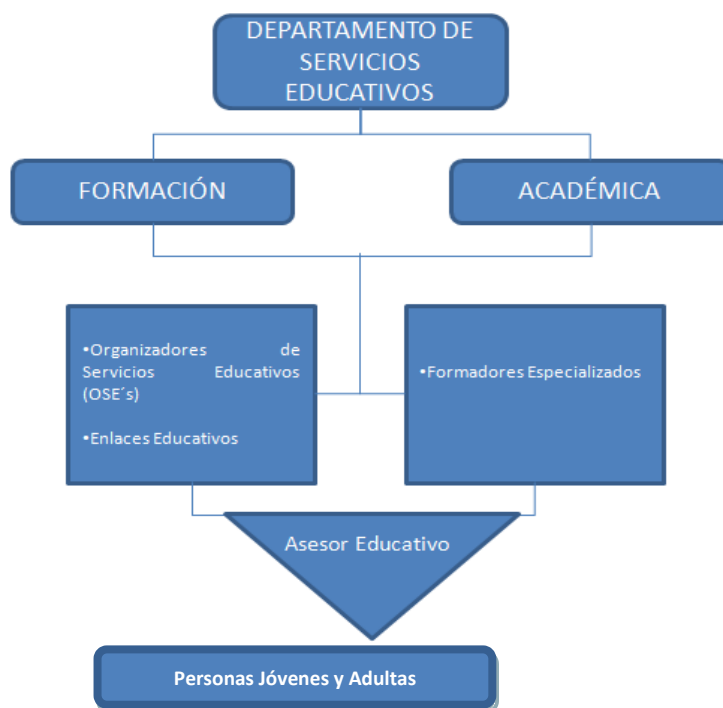
Con el objetivo de garantizar la pertinencia en la atención del servicio educativo que se proporciona a las Personas Jóvenes y Adultas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el Departamento pone como foco de atención las prácticas de quienes realizan la función directa con la población, así, se toma como factor de fortalecimiento al Educador de Adultos que en esta institución es denominado Asesor Educativo.

El Asesor Educativo es la

figura solidaria que motiva y apoya la participación de los educandos en el estudio dentro de las unidades operativas en las que participa y facilita su aprendizaje a través de las actividades y asesorías educativas, ya sea en forma grupal o individual (DOF, 2016, pág. 3)

Sin embargo, para llegar a reconocer y fortalecer las prácticas de estos elementos, el Departamento de Servicios Educativos estructura su trabajo de la siguiente manera:

Diagrama 2. Estructura del Departamento de Servicios Educativos



Fuente: Referente empírico

El área de Formación cuenta con los Organizadores de Servicios Educativos (OSE's), que fungen como “Figura institucional o solidaria que realiza tareas de programación, organización y registro de las acciones de formación y acompañamiento de las/os asesoras/es en la Coordinación de zona” (DOF, 2016, pág. 7).

En la Ciudad de México (CDMX), actualmente se cuenta con 21 figuras que realizan este rol, una por Coordinación de Zona y todas tienen el carácter de solidarios, ellos

son quienes reciben por primera vez al Asesor Educativo; siendo el primer filtro, brindan la formación de inducción, lo referente al Instituto y al modelo educativo que se implementa.

Una vez que los asesores se encuentran integrados a una microrregión y U.O., el organizador debe dar acompañamiento a estos y detectar en la práctica las fortalezas y áreas de oportunidad en los ejes de atención, realizar la difusión de la formación continua, así como programar estos eventos. También es tarea del Organizador dar atención a Asesores que requieran formación como “Orientadores (ras) 10- 14”:

figura solidaria que facilita el aprendizaje de varias personas con características similares (estudiantes de la primaria 10-14 o jornaleras/os agrícolas), siempre que estén conformados en grupo. Estimula la motivación, la orientación académica y la retroalimentación continua para mantener su participación, permanencia y conclusión. Participa en programas de formación y cuenta con inscripción en el Registro Automatizado de Formación (DOF, 2016, pág. 7).

Actualmente, de acuerdo con el Registro Automatizado de Formación (RAF) del INEA/CDMX, se cuenta con un total de 460 Asesores Educativos que han tomado la formación de Orientadores 10 – 14 (INEA, Registro Automatizado de Formación del INEA/CDMX, 2018). La atención que se brinda a la población 10 – 14 se realiza con la finalidad de que estos niños y niñas puedan reincorporarse, de ser posible, a un nivel escolarizado.

A su vez, cada uno de los OSE´s tiene el apoyo de un “Enlace Educativo” que es una

figura solidaria que colabora con la Coordinación de zona, en actividades de vinculación y formación de 25 asesoras(es)/alfabetizadoras(es), así como en la organización y realización de la formación inicial y continua y el acompañamiento pedagógico de dichos asesores. Participa en programas de formación presencial y a distancia (DOF, 2016, pág. 5).

El número de alfabetizadores que se inscribe en este documento citado hace referencia a la intención que se tenía al inicio de la campaña lanzada en el 2014 o al menos, siendo uno de los objetivos prioritarios hasta la fecha; sin embargo, actualmente dicha labor llegó para quedarse al ser un requerimiento nacional, por ello, el número de alfabetizadores que brinda la atención a la población ha ido incrementando paulatinamente a unos 800 según lo señalado en el RAF (INEA, Registro Automatizado de Formación del INEA/CDMX, 2018).

Por lo tanto, un Asesor Educativo cuando se integra al INEA brinda atención educativa en los niveles básicos primaria y secundaria o bien, intermedio y avanzado respectivamente, según el instituto. A su vez, por la multiplicidad de población a la que se atiende, éste debe tomar formaciones complementarias como las de 10-14 y las de alfabetizador.

En lo que respecta al área Académica, ésta se encuentra orientada a la “Formación Continua”, labor que llevan a cabo los “Formadores Especializados”, quienes son la

figura institucional o solidaria especializada en ejes de Lengua y Comunicación, Matemáticas y Habilidades pedagógicas, apoya al área de Servicios Educativos, en la Coordinación de zona, para la detección de necesidades de formación de asesoras/es, la planeación, organización, desarrollo y seguimiento a programas de formación de figuras educativas (DOF, 2016, pág. 6).

En la CDMX los Formadores Especializados se encuentran concentrados en las oficinas de la Delegación INEA, siendo una planilla total de 27 agentes, diez del eje de matemáticas, cuatro del eje de lengua y comunicación, tres del eje de ciencias y habilidades pedagógicas, cinco dedicados al seguimiento del proyecto denominado Centros de Asesoría Especializada (CAE), dos dedicados al proyecto de lectura y escritura y tres encargados de cuestiones administrativas dentro del departamento. Son ellos quienes se hacen cargo de la formación de 1,318 “Asesores Educativos” visualizados en RAF que pertenecen a las 21 C.Z. (INEA, Registro Automatizado de Formación del INEA/CDMX, 2018). La intención es que cada formación

proporcionada pueda generar impacto en la población que se acerca a concluir estudios, mediante las prácticas del asesor.

La plantilla de Formadores Especializados, que pertenecen a los tres ejes básicos que se priorizan: Lengua y Comunicación, Matemáticas y Ciencias, en el cual se integran las Habilidades Pedagógicas; es variable constantemente, de acuerdo a las necesidades que se traten de cubrir dentro del departamento y en la comunidad. Actualmente, de los tres ejes el que mayor número de formadores integra es el eje de matemáticas, pues se tiene focalizada la atención en esa área al contar con un alto índice de reprobación en este eje dentro de la población que integra la matrícula del INEA.

La diversidad de población que se atiende requiere atención en otras áreas específicas, por lo tanto, el departamento se ha ocupado de aportar recursos para la formación en atención a adultos mayores y a personas con alguna Discapacidad, este tipo de formaciones pueden tomarse como extraordinarias, ya que el Departamento de Servicios Educativos busca vinculación con instancias que puedan brindar capacitación en estas áreas.

Los talleres impartidos por los Formadores Especializados son de una duración de 16 horas y siempre se tiene por objetivo realizar el acompañamiento pedagógico. En un primer momento, el formador da el taller, valora la situación en conocimientos y habilidades del asesor y genera la práctica de estrategias nuevas que sean accesibles para el asesor y que éste las pueda integrar en su grupo. En el segundo momento, que debe darse tres días después, se proporciona una sesión de acompañamiento grupal para checar cómo realiza su práctica dentro del espacio en que desempeña las asesorías frente al grupo y retroalimenta este trabajo. En el tercer momento, se genera un acompañamiento individual y se dialogan las fortalezas y las debilidades para mejorar la práctica (SEP, 2015, pág. 143).

Desde el 2015, a través de los lineamientos de operación, se establece que los asesores deben recibir mínimo dos talleres de formación continua al año, el registro de estas formaciones es establecidas como condición para que los Asesores puedan

brindar la atención y se les pueda otorgar una gratificación por el desempeño de su servicio solidario (SEP, 2015, pág. 143).

Así mismo, se establece que los Asesores que no asistan a los talleres de formación continua serán citados a presentar evaluaciones de desempeño en los ejes temáticos relacionados con las competencias de los módulos del MEVyT. Así, quienes no aprueben la evaluación tendrán la opción de integrarse a los talleres antes de que se les dé de baja en el SASA; esto se debe a que INEA y CONOCER, mediante su alianza, dan la opción de certificarse y ser evaluados en las competencias como asesor (SEP, 2015, pág. 143). Sin embargo, las evaluaciones globales a los asesores han aparecido, han sido estructuradas y aplicadas actualmente en el 2018 y la convocatoria para certificaciones de los asesores no han sido lanzadas nuevamente desde el 2015.

De manera que cada esfuerzo realizado en el Departamento de Servicios Educativos es dirigido a la mejora de la calidad de estos servicios a través de la figura solidaria denominada “Asesor Educativo”, pensando a éste como el personaje que impacta directamente en la población a la que se atiende. Sin embargo, a su vez es formado por otras figuras solidarias. La formación continua de éstas no se dibuja claramente del todo dentro del instituto, teniendo esto una repercusión en cascada. Las problemáticas se desprenden de que el asesor crea que no necesita la formación porque tiene claro el modelo educativo y el reconocimiento de los materiales con que trabaja, por cuestiones de tiempo, porque no se da la difusión correspondiente o necesaria de la formación continua por parte de los organizadores o bien, porque la práctica del formador especializado, en un primer encuentro, haya dejado mucho que desear.

Así, hablar de figuras solidarias llámense Organizadores de Servicios Educativos, Enlaces Educativos, Formadores Especializados y Asesores Educativos implica hablar de la

persona que voluntariamente apoya las tareas educativas de las personas jóvenes y adultas. Participa a través de los patronatos que conforman la red

solidaria sin fines de lucro y sin establecer ninguna relación laboral con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos o con los Institutos Estatales de Educación para Adultos (DOF, 2016, pág. 6).

Siendo características que ponen en juego el papel que estas figuras desempeñan en la práctica educativa, es decir el peso de los procesos de enseñanza y aprendizaje que están ligados a los procesos de certificación y las metas por las que el instituto trabaja, recaen, sin duda, en este equipo solidario de Educadores de Adultos. Así, la falta de reconocimiento merma la permanencia profesional de estas figuras dentro del INEA, causando movilidad, rotación y generando una inestabilidad por la que se trabaja constantemente dentro del equipo.

De este modo, hablar de los Educadores de Adultos en el INEA es referirnos a los OSE's, Enlaces Educativos, Formadores Especializado y Asesores Educativos; quienes directamente llevan a cabo en el quehacer de los procesos educativos el fundamento socioeducativo dentro de la Educación de Adultos.

La intención de este capítulo ha sido señalar y fundamentar que en la EPJA y entre los factores de su complejidad existe un pensamiento crítico que fundamenta la política educativa o que al menos eso pretende. Entre esa complejidad se encuentra como prioritario la Formación de los Educadores de Adultos y partiendo de este referente, es que se reconocer al grupo de Formadores especializados del INEA/CDMX; como grupo vulnerable sobre el que se merece focalizar la atención. Así, el capítulo siguiente pretende situar intereses y necesidades dentro del quehacer educativo.

CAPITULO II. LOS TRAYECTOS FORMATIVOS DE LOS EDUCADORES DE ADULTOS

El presente capítulo expone los alcances del quehacer educativo desde los factores que hacen de éste una función dinámica y enriquecida. Tales factores han de ser tanto de índole contextual y subjetiva, partiendo de la idoneidad curricular aterrizada en las realidades de las comunidades, siendo el medio principal para ello el educador de adultos.

Mucho se menciona en el discurso educativo la palabra calidad y las buenas prácticas, cayendo la responsabilidad de éstas en dos actores principales que interactúan cotidianamente dentro del ámbito educativo, en el caso de la educación de jóvenes y adultos el educando y el asesor. Sin embargo, la tarea más ardua implicando conciencia del ejercicio de enseñar, la tiene el asesor, pues es quien debe buscar los caminos adecuados para guiar al primero, así, en la idoneidad del quehacer educativo, ambos han de reconocerse como un complejo tejido de aportes y necesidades a satisfacer, donde se ven inmiscuidos intereses políticos, sociales, personales y profesionales.

2.1. El quehacer educativo

La Educación con jóvenes y adultos se encuentra inmersa dentro del ámbito educativo internacional y nacional, concebida, según Fernández y Valverde (1995), como un fenómeno educativo; los autores señalan la existencia de la heterogeneidad de educadores de adultos de acuerdo a la diversidad de objetivos a la que puede dirigirse.

Cabe mencionar que en este documento nos referiremos al educador de adultos que se enfrenta a los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación básica particularmente.

Para ampliar el panorama sobre lo que encierra el trabajo de la educación de jóvenes y adultos a través de los agentes de ésta, habrá que iniciar hablando del quehacer educativo y su compleja caracterización.

De acuerdo con Sánchez (2014), el quehacer implica problematizar, conlleva un saber práctico, teórico y al mismo tiempo una forma de ser como don social. El quehacer, está políticamente administrado e indudablemente hace referencia a la estructuración de un campo, en este caso educativo.

La definición del autor sobre el término “quehacer”, arroja tres características puntuales: la práctica, la teoría y el sentido, es decir, tres fundamentos para llevar a cabo una tarea, obligación o función. Ahora bien, haciendo referencia directa al quehacer educativo, Camarena (2000 en Ducoing 2003) lo puntualiza como el “conjunto de actividades institucionales tendientes a transformar a la persona” (pág. 146).

El quehacer educativo se sostiene de obligaciones explícitas y al mismo tiempo guarda necesidades implícitas dentro de la labor educativa, se sustenta en una serie de recursos que están relacionados con las particularidades tanto intelectuales, prácticas y de sentido, que el individuo debe desplazar en su labor.

Así, indicar que el quehacer educativo está conformado por lo que se sabe teóricamente, por lo que se conoce de la práctica y por el sentido que se le da a ésta, aunado al objetivo de instituir y al mismo tiempo tratar de transformar al individuo, genera una tensión entre el ser y el deber ser del quehacer educativo del educador de jóvenes y adultos, en otras palabras, lo que sustenta el quehacer educativo de un educador de jóvenes y adultos es, en primer lugar, el saber y el conocer que se encuentra comprometido con el deber de los objetivos que le son atribuidos a través de la misión, la visión y de las características que implica su figura dentro de la organización.


En segundo lugar se encuentran las necesidades y la voluntad de estar ahí y al mismo tiempo el deseo de ser. Por último, en tercer lugar, de manera vinculada

necesariamente al saber, al conocer y al ser, se encuentra el hacer, que se ve reflejado mediante las acciones llevadas a cabo por la persona; se refiere a la serie de actos en el ejercicio educativo: qué hago, qué no hago, cómo lo hago, por qué lo hago y para qué lo hago.

Entonces, el hacer es el movimiento que se encuentra inmerso en un sistema que está marcado por dos extremos, el ya mencionado institucional y el social de las realidades vividas, entre las cuales el educador de adultos se reconocerá o no como pieza fundamental del quehacer educativo, lo que tiene indudablemente un impacto en los resultados del mismo.

Así, retomando nuevamente a Camarena (2000 en Ducoing 2003) la autora nos presenta la tipología del quehacer educativo, entendida desde cuatro parámetros de intervención, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3. El quehacer educativo

Como 	Capacitación	Instrucción	Formación	Educación
Recursos	Competencias para el sector productivo	Integrar la normativa sociovigente (creencias, actitudes y competencias)	Procesos intersubjetivos, lograr un sujeto actor y autor de su acción	<i>Ethos</i> postconvencional ¹⁰ , <i>habitus</i> culto. La actuación social para su transformación y renovación de la cultura con sentido crítico.
Finalidad	Conformar <i>habitus</i> y <i>ethos</i> adscritos a un campo de acción y oficio particular	Configurar <i>habitus</i> culto precrítico y un <i>ethos</i> convencional. Instruir para la vida	Activar un <i>habitus</i> ocupacional de carácter crítico, una ética postconvencional y	Desestabilizar el ser logrando un sujeto crítico, ético y dando existencia de sentido.

¹⁰ Kolbers considera la existencia del desarrollo moral a través de estadios. El nivel preconventional hace referencia a una moralidad heterónoma, individual con una finalidad instrumental, el nivel convencional tiene que ver con las mutuas expectativas interpersonales, del sistema social y con una consciencia de ello tomando en consideración al grupo al que se pertenece, mientras que el estadio postconvencional hace referencia a un contrato social o utilidad y derechos individuales, albergando un enfoque que va más allá de los intereses del grupo, independientemente de que concuerden con las leyes y las reglas sociales. La idea es que mientras más se acerque el sujeto a desarrollos de juicios, a los estadios postconvencioanles, tendrá una coherencia más sólida entre el pensamiento y la conducta (Chivas, 2014)

			un sentido de la profesión como su sentido de existencia	
--	--	--	--	--

De tal modo que no podemos hablar del quehacer educativo visto a través de una concepción utilitaria, en lugar de ello, hay que subrayar la integralidad de componentes que son conjugados en él y que deben ser brindados como parte de una responsabilidad de quien instituye y de recibirlos como un derecho a quien corresponda; se habla de los conocimientos, las habilidades y las actitudes respectivamente necesarias para el ejercicio educativo, según se requieran.

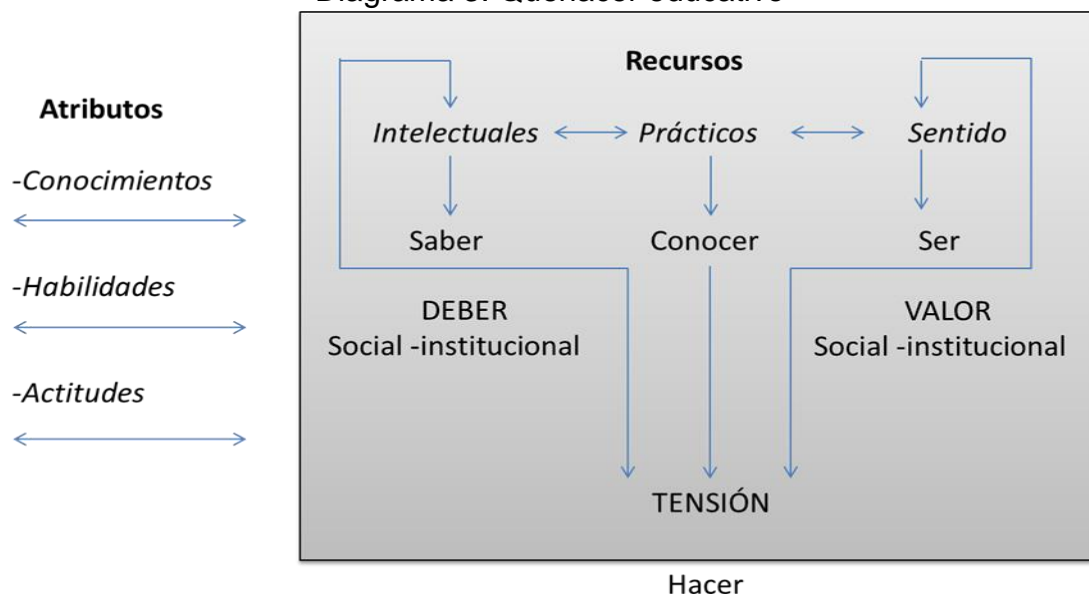
Se hace relevante entonces la siguiente pregunta; ¿Qué tipo de quehacer educativo lleva a cabo el educador de jóvenes y adultos?, esta interrogante es imprescindible ya que el quehacer educativo con jóvenes y adultos está encaminado, como se ha mencionado, a un sector de la población con características que tienen factores de vida complejos, necesidades múltiples de aprendizajes, intereses diversos, mismos que deben ser dirigidos y bien encaminados al desarrollo tanto personal, social y laboral.

Desde esta perspectiva Camarena (2000) referida en Ducoing, da muestra de la pluralidad en la que es pensado y elaborado el quehacer educativo, abre la posibilidad de reflexionar y analizar los alcances para enfrentar la realidad actual de la educación de jóvenes y adultos, que si bien, hoy por hoy es pensada para la vida y el trabajo, puede bifurcarse a través de cada una de las variantes que nos ha presentado.

Cabe señalar que el ajuste o desajuste de las finalidades del quehacer educativo obedece, por un lado, al programa educativo establecido y, por otro, a los actores, quienes llevan a cabo el ejercicio y la función educativa.

A continuación, se presenta un esquema del quehacer educativo entendido como un sistema en el cual se ven implicadas las características que hasta este momento se han mencionado.

Diagrama 3. Quehacer educativo



Fuente: Autoría propia

Con esto se pretende enfatizar la integralidad del quehacer educativo, viéndolo como un hacer clamoroso a través del movimiento de lo intangible como lo son las ideologías, concepciones del mundo y lo tangible que son los escenarios y las personas, mostrando la interdependencia necesaria de estos elementos que están en constante configuración para lograr efectos favorables o productos traducidos como buenas prácticas.

El quehacer educativo visto como un sistema, puede ser leído con la intencionalidad de entender, reconocer, analizar, interpretar y generar los fundamentos necesarios que conforman o se requieren en él.

El quehacer educativo, es la totalidad de las realidades suscitadas por el educador de adultos entre el espacio y el tiempo en las que su actuar se encuentra determinado por lo que sabe, lo que conoce y lo que es; dentro de estas realidades es de donde se desprenden las experiencias que estarán sustentadas según el grado de apropiación de los recursos y de los atributos con los que cuente este educador.

Por ahora basta decir que situar nuestras reflexiones en torno al quehacer educativo ha permitido hacer un desglose de las implicaciones que éste tiene, mantener

presente y analizar este ejercicio como un movimiento de recursos y atributos que forman parte de los sujetos y que sustenta y orienta los resultados de las finalidades educativas, así, se abre la importancia de describir a los mismos con más detalle en apartados posteriores

Para hacer los movimientos idóneos dentro del quehacer educativo, necesariamente se requiere de una formación que sea guía y estructura de lo que se hace, lo que se deja de hacer, de las propuestas y de aquello que sostiene al aparato educativo en el trabajo de campo, en los espacios y frente a los grupos. Por ello se hace pertinente hablar del término formación como un recurso y finalidad misma, poniendo en la mira al educador de adultos.

2.2. La formación

Para profundizar la idea anterior habrá que revisar el quehacer educativo del educador de adultos a través del concepto de formación, retomando la tipología del quehacer educativo que plantea Camarena (2000 en Ducoing 2003) y que se ha mostrado en el cuadro 3 “el quehacer educativo” y a partir del cual se hace visible la necesaria integralidad de ésta, buscando un equilibrio ante las concepciones utópicas e idealizadas de lo que debe ser un educador de adultos y las concepciones funcionalistas de lo que debe hacer.

Así, la formación se entiende, según Gadamer, como “[...] algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en, primer lugar, al modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades humanas del hombre” (2001, pág. 39), o retomando la tipología de Camarena que señala a la formación como el promover actos de impacto subjetivo, creadores de *habitus* críticos y *ethos* postconvencional, así como un sentido de la profesión desde la existencia misma.

Al enfocar la atención en los conceptos de cultura, las disposiciones y las capacidades humanas, Gadamer está señalando las facultades intelectuales, las determinaciones, los recursos y las aptitudes, aquello con lo que el individuo cuenta

pero que han de ser modeladas y guiadas. Así mismo, los actos subjetivos, el *habitus* y el *ethos* que plantea Camarena, pueden ser reconocidos como los juicios de valor y los sentimientos, el entorno compartido y el comportamiento mismo que está sujeto a los valores, sentimientos y al mismo entorno y tienen que ver con la realidad en la que se encuentra este individuo y la manera de encausar su actuar crítico.

En relación con el objetivo de propiciar las virtudes que el quehacer educativo puede ofrecer en el terreno de la educación de adultos, los esfuerzos se han dirigido a la implementación de la formación de los educadores; este esfuerzo es uno de los principales temas que se promueve como prioridad a ser atendido, llegando a reconocerse como un subcampo en el que se ha tenido poca intervención y aquella que se ha realizado se devela con características poco definidas; cuando se voltea a mirar a la educación de adultos, según los datos arrojados en un estado del conocimiento que reporta información del año 1992 al año 2002 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) esto se hace notorio (Campero, 2003)

De manera personal, al mirar a la educación de adultos a través del necesario fortalecimiento de los educadores como sujetos clave dentro del quehacer educativo, enfatizando la promoción de atributos y recursos a través de la formación, se ha tenido un avance en los individuos que se desempeñan en dicha tarea, sin embargo, poco claro, escasamente perceptible y poco contundente en el enriquecimiento, por un lado, pedagógico y, por otro lado, profesional en el colectivo de quienes se sustentan como educadores de adultos.

La idea básica es que dentro de un programa global existen objetivos y fines comunes, mismos que son manifestados en el trabajo de cada uno de los participantes dentro de las instituciones; sin embargo, cada una de las partes mantiene un quehacer educativo específico para el logro de dichos resultados, por lo tanto, el fortalecimiento en cada uno de estos debe contar con características acordes a su quehacer.

Así, el quehacer educativo para ponderar el fortalecimiento del educador de adultos tiene que ver, retomando nuevamente la tipología de Camarena, con la capacitación,

la instrucción, la formación y la educación, respectivamente, buscando una integralidad para fundamentar y sostener la figura del educador de adultos, implicando esto el tener que buscar una preparación inicial relacionada con ello. El siguiente orden en el que se presentan las tipologías del quehacer educativo es una percepción propia respecto a la manera en que se debe incorporar a un educador de adultos para dotarlo de herramientas pertinentes a la labor educativa que realizara:

- Educar: Mostrar el panorama amplio de lo que es la Educación de adultos y dar un sentido de actuación social al quehacer que se realiza.
- Instruir: Proporcionar la norma institucional en la que se asienta la misión y la visión a las que está dirigida la educación de adultos y reconocer los propósitos del programa que la guían en el momento.
- Capacitar: Comprometer las acciones a la realización de un ejercicio competente; preparar y dirigir los conocimientos, las habilidades y las actitudes para re-significar la educación de los jóvenes y de los adultos a los que están dirigidos.

Ya que las características de capacitar nos dan la pauta para hacer mención a la competencia, se retoma la definición que se formula a través de Campero (2016); respecto a lo que son y de acuerdo a la función de orientar la directriz del educador de adultos, en esta línea se definen como:

actuar reflexivo que moviliza conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores y actitudes, visiones y sentimientos, con la finalidad de generar respuestas pertinentes en situaciones problemáticas y contextos concretos, así como tomar decisiones, dentro de un marco ético y político (pág. 24)

La idea básica con la que se trabaja la definición de capacitación en Campero, es como un actuar reflexivo mirando a este como una principal competencia, sin embargo, al ser la idea base para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes, al respecto y a manera personal, la idea de la actitud

reflexiva como competencia parece ser tomada con mucha ligereza y como si la propia expresión de un “actuar reflexivo” se diera por entendida y realizable a través de un accionar innato.

Así, se puede dar paso a hablar sobre la formación para los educadores de adultos que debe ir ligada a la idea del desarrollo de una capacidad reflexiva, pues como menciona Camarena (en Dugoing 2003) es la formación la que ha de generar un procesos intesubjetivo donde el educador de adultos sea el actor y autor principal de sus propias decisiones, con un continuo acto de reflexión a través del haciendo y siendo en colectivo.

Para Messinas ((2003) la idea de la formación en educación de adultos se ha sostenido a través de lo que se denomina pedagogía activa, desechando la pasividad en el proceso educativo. De tal manera es que se puede recuperar la idea Freireana de la educación liberadora, donde se fomenta una metodología problematizadora, dialógica y crítica (Torres, 2007).

De esta manera se entiende que el educador de adultos participa en su labor a través del auto-aprendizaje de manera consciente o no y directamente pasa a ser señalado como el principal agente de cambio del quehacer educativo que desempeña, lo cual está muy relacionado con la formación para los educadores de adultos, entendida según Campero et. al. (2003) como:

procesos encaminados a la construcción de conocimientos teóricos – metodológicos, habilidades y actitudes relacionadas con este campo educativo y con la labor específica que desarrollan, así como ampliar sus horizontes a través de un proceso reflexivo que le permita resignificar sus conocimientos y su práctica a fin de que esto se manifieste en las actitudes y acciones de su labor socioeducativa (pág. 751).

A pesar de ello “la hipótesis [...] es que el campo de la educación de adultos se ha mantenido rezagado o francamente al margen de las innovaciones de formación (Messina, 2003, pág. 8)”, la autora señala como referencias de formación la reflexión,

la autoformación, la sistematización, la construcción colectiva de grupos de inter-aprendizaje como ejemplos de tales innovaciones.

Según Ramírez (2016), lo anterior deja ver la alienación de las condiciones necesarias para la funcionalidad, es lo que lleva a crear las necesidades y al mismo tiempo el modo de satisfacerlas; es por ello que la formación “se da siendo”, a través de las voces, de los deseos de una creación social, emergencia de actos, de modos de ser y de lugares para estar. Es abrigar la ilusión de ser contenidos, reconocidos y nombrados.

2.3. La praxis como formación

En el apartado anterior se ha hecho mención respecto de la responsabilidad atribuida al educador de adultos sobre su formación, idea que es reforzada con los planteamientos que menciona Williamson (2017), quedando entendida la formación como la autogestión de sus procesos de aprendizaje y del desarrollo pedagógico de los mismos.

Hay que aclarar que dicha autogestión, si bien se lleva a cabo dentro del quehacer educativo, tiene un punto medular del cual se extraen o deberían de obtenerse particularidades para enriquecer la labor del educador de adultos y por ende, el desarrollo pedagógico para su formación. El eje central del cual se habla es la práctica en la educación.

Las dimensiones de la práctica, para Rosas (1996, citado en Ducoing, 2003), son lo personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valoral. Para lograr adentrarse en tales aspectos habrá que romper el círculo entre las acciones y las costumbres.

Partiendo de lo anterior, hay que hablar de la *praxis* en educación, para lo cual se retoma a Runge (2012, pág. 78), quien menciona que “los griegos denominaban praxis, en un sentido amplio, a la acción de llevar a cabo algo que tiene por finalidad

al agente mismo o que se encamina a una meta que trasciende al agente mismo”. Es decir, debe existir una consciencia por parte de quien realiza la práctica educativa.

Así mismo, este autor señala que la práctica puede ser vista como un hacer, sin embargo, no todo aquello que se hace está revestido de práctica educativa haciendo énfasis en el condicionante de que todo hacer, para ser práctica educativa, deberá tener una finalidad determinada con la que se lleve a cabo. De tal manera, según Runge (2012) la *praxis* atiende a dos cuestiones principales: por un lado a las acciones o los hechos que producen algo y, por otro, atiende necesidades, al mismo tiempo que éstas se generan.

De esta manera los hechos como productos, las necesidades que se atienden y las que se generan en el acto educativo son entendidas por la *praxis* cuando, según Runge (2012), se tiene consciencia de la orientación de ideas, autodeterminadas y responsables, con la finalidad de recaer en sí mismas a través de la reflexión.

Por su parte, Perrenoud (2011) afirma que desarrollar una postura reflexiva significa formar el *habitus*, es decir, fomentar la instauración de esquemas reflexivos. De tal manera que se hace notoria la relación entre la práctica reflexiva y el *habitus*, una reciprocidad necesaria entre ambas.

Retomando a Bourdieu (1973, en Perrenoud, 2011) éste define al *habitus* como

un pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse a principios siempre explícitos (pág.209). El *habitus* es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, percepción de evaluación y de acción, la “gramática generativa de nuestras prácticas (Bourdieu, *Op. Cit.* pág. 13).

Para tener una mayor claridad, este mismo autor señala que la práctica reflexiva es una actitud en la categoría del oficio del educador, sin embargo, también afirma que “no basta con presentar la figura del practicante reflexivo como una figura ideal, hay que transformarla en una figura impuesta” (2011, pág. 86).

Por otra parte, esta actitud reflexiva, al accionarse pone en movimiento al *habitus* intelectual del que depende nuestra consciencia, este *habitus* intelectual es el saber analizar; de tal manera “el saber analizar es un “saber hacer”, entendiendo en este sentido al desarrollo de operaciones complejas [...]” (Perrenoud, 2011, pág. 84), como lo son el observar, describir, escribir, dudar, plantear preguntas, emitir hipótesis, comparar, anticipar, explicar, interrogar, experimentar, etc.

Estas operaciones complejas son lo que permite generar lo que Bourdieu denomina como “gramática generativa”, reflejada en la habilidad metacognitiva y de metacomunicación para dar posibilidad a nuevas formas de hacer dentro de la práctica. “Es sencillamente saber de dónde partimos, invitar a cada uno a verbalizar sus representaciones y sus formas de hacer” (Perrenoud, 2011, pág. 172), podríamos referirnos a esto como un espacio de la palabra muy equiparado posiblemente a lo que Freire denomina como la problematización de la experiencia.

De tal manera que la actitud de reflexión se puede ligar con la habilidad para escribir en el acto de la práctica; escribir, para Fernández (2015) es “la actitud crítica”, ésta es la que puede impulsar y ampliar plataformas de diálogo con la diversidad de agentes sociales, entre ellos, los especialistas y científicos sociales dedicados a la educación. Así, la escritura es la habilidad que dirige al camino de toma de conciencia de lo que no sabemos o de lo que nos hacemos conscientes.

De acuerdo con Dewey (en Zeichner, 1993), para la acción reflexiva es necesaria una “apretura intelectual” la cual se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista, a prestar plena atención a las posibles alternativas y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más caras creencias. En este sentido y siguiendo al autor, los maestros intelectuales abiertos examinan de manera constante los fundamentos que subyacen a lo que se toma como natural y correcto, y se preocupan por descubrir pruebas contradictorias.

Así pues y siguiendo a los autores anteriores; para que exista un *habitus* intelectual tal como lo describe Perrenoud, es necesaria la presencia de una actitud intelectual

que permita a los individuos transitar de un estado inconsciente de su quehacer a un estado consciente del mismo.

Podemos por lo tanto afirmar que la práctica reflexiva es un medio actitudinal que hace uso del análisis situándolo a éste como un *habitus* intelectual con la finalidad de manejar los datos e información que se obtienen a través de una actitud crítica.

Así, según Perrenoud (2011) se entiende entonces a la práctica reflexiva como una secuencia didáctica, donde los esquemas de pensamiento y de acción forman conjuntamente nuevos *habitus* en el individuo que han de ser puestos en la práctica del quehacer educativo.

Este mismo autor hace mención respecto de la labor reflexiva, entendiendo a ésta como un espiral sin fin de constante perfeccionamiento, que para convertirse en regular, como ya se ha mencionado, exige una actitud pero también una identidad con sus particularidades.

De tal manera que la reflexión es una actitud que acciona al *habitus* del análisis que a su vez acciona otros *habitus* encaminados a la indagación del fenómeno educativo, es esta conjunción la que se utiliza como autogestión en el oficio para la formación misma, dando apertura al acceso profesional en el momento en que el ejercicio reflexivo retroalimenta el quehacer educativo, detonando la actitud crítica mediante el *habitus* accionado de la escritura, afianzando una identidad colectiva.

El hacer mención respecto a las actitudes que se ponen en juego durante la práctica reflexiva y respecto al accionar habilidoso de los esquemas que ayudan a potencializar los conocimientos dentro del quehacer educativo abre paso para describir con más detalle cómo es que se cruza esta delgada línea entre los recursos con los que cuenta el educador de adultos al inmiscuirse en este sendero de aprendizajes por primera vez para posteriormente hacerlos trascender en atributos con los cuales se vuelve aun mayormente pertinente su intervención educativa.

A partir de este momento entraremos en el análisis de aquellos aspectos que esta figura pone en juego para su transformación; a saber: los recursos y los atributos individuales de nuestros sujetos para el desempeño y desarrollo de sus funciones.

Se ha sustentado el quehacer educativo del educador de adultos mediante lo que hemos denominado recursos y atributos, de los cuales es el actor principal para poner a estos en movimiento haciendo evidente que él no es el único actor pero sí es quien puede propiciar las virtudes dentro de este sistema.

Para Fernández y Valverde (1995) según la concepción que se tenga del fenómeno educativo se ha de designar un nombre al educador de adultos, es decir, existe una heterogeneidad de educadores de adultos, de perfiles y no existe un especialista en educación de adultos, sino múltiples profesionales que deben especializarse en este ámbito educativo. Por ello es importante comenzar a delinear la relación y la diferencia entre los recursos y los atributos que poseen individualmente los educadores que se inmiscuyen en esta empresa.

Para poseer una mayor claridad acerca de lo que se está planteando, se entiende por atributos a aquellos aspectos pertenecientes al individuo (conocimientos, habilidades y actitudes) con los que cuenta al momento de ingresar al ámbito de la educación de adultos y, a los recursos (intelectuales, prácticos y de sentido) a aquellos aspectos de los que el individuo puede echar mano y que se pueden modelar a través de los primeros para llevar a cabo procesos de formación y procesos de autogestión de la formación con la finalidad de adquirir, desarrollar y complementar habilidades y actitudes que les permitan desempeñar sus funciones dentro de la educación de adultos a pesar de no poseer una formación especializada en dicho ámbito; la correspondencia y los resultados entre ambos estará dada por el educador de adultos, tal y como piense su quehacer educativo.

Ahora bien, como mencionamos con antelación, nos referimos a atributos cuando hablamos de conocimientos, de habilidades y actitudes y a recursos cuando hablamos de recursos intelectuales, recursos prácticos y recursos de sentidos en

donde éstos últimos tienen que ver con los valores, intereses y principios a partir de los cuales un sujeto emprende una acción.

Acerca de los atributos y respecto de los conocimientos, generalmente tanto estos como la información o el saber en cuestión terminológica son manejados de manera conjunta, indiscriminadamente unos por otros, sin embargo entre estos existen niveles que determinarán los niveles en la acción.

Para Alves (1963, pág. 66) el saber es entendido como los

[...] recursos mentales que todo individuo debe adquirir para situarse inteligentemente en el modo físico y social [...] para afrontar situaciones problemáticas [...] necesita informaciones ciertas y conocimientos seguros que le permitan reflexionar y encontrar relaciones que le lleven a la solución acertada.

Sin embargo, según la didáctica general, el conocimiento dista y se diferencia de la simple información o el saber, se habla de información cuando se trata de datos objetivos o nociones que ayudan al individuo a comprender la realidad y a situar los hechos, mientras que los conocimientos se poseen, se encuentran concatenados lógicamente y organizados. Así mismo, Villoro (2008), al hablar del conocimiento, hace referencia a un proceso y un producto, de lo fisiológico y de lo psicológico, logrando incorporar a través de estos una personalidad.

Así pues, entendemos al conocimiento como un “[...] proceso psíquico que acontece en la mente de un hombre; es también un producto colectivo y social que comparten muchos individuos.” (Villoro: 2008:4).

Por lo tanto, saber es la información, los datos, esto brinda una noción con la que el individuo llega a enfrentar el quehacer educativo en la educación de jóvenes y adultos y el conocimiento son concepciones que se estructuran a través de un proceso que estará llevado por los recursos intelectuales que posea el sujeto.

Ahora bien, según Villoro (2008) conocer es tener la aprehensión de la experiencia directa acerca de algo. De acuerdo con Ludwik (1986, pág. 87) “[...] conocer quiere

decir principalmente constatar los resultados impuestos por ciertas presuposiciones dadas y forman la parte del conocer que pertenecen al colectivo. Los resultados obligados equivalen a las conexiones pasivas y forman lo que se percibe como realidad objetiva. El acto de constatación es la contribución del individuo”.

La aprehensión de la experiencia y el acto práctico de la constatación llevan a contribuir y a establecer lo que para Nassif (1965, pág. 64) es una “habilidad o destreza, es decir, [...] la capacidad para realizar determinadas cosas con facilidad, seguridad, rapidez y perfección.”

Así, conocer es el entendimiento a través de lo concreto en el trabajo directo en el centro donde se vivencian los actos, reconocer sus partes y dotarlas de signos. Por lo contrario, el acto reconocido y significado se convierte en una habilidad cuando las características de dicho acto atienden a una función determinada bajo condiciones concretas que se estructuran hacia algún fin en el quehacer educativo, al momento en el que el individuo identifica dichos actos como parte de un hacer cotidiano y como parte de un quehacer educativo, se están poniendo en juego los recursos prácticos que el individuo posee encaminados a un fin, el de mejorar su práctica educativa.

Finalmente, respecto de las actitudes, para Alves (1963, pág. 73) el ser reside en la capacidad con que se aprecia la verdad, se estima la belleza y se practica el bien. Es entender la parte subjetiva del por qué se está en donde se está y cómo se está concibiendo un quehacer educativo para adultos.

Para este autor el “ser” se integra de ideales, preferencias y actitudes, la didáctica general en la que sustenta sus fundamentos la define de la siguiente manera:

- Ideales: son siempre fuerzas, ricas en potencial energético, que dominan la personalidad y le marcan rumbos definidos en la vida. Desempeñan un papel destacado en el equilibrio mental y en la alegría de vivir del individuo.
- Preferencias: son intereses conscientemente seleccionados a la luz de ciertos criterios de valor. [...] su cultivo es el principal objetivo de un plan educativo.

- Actitudes: Son patrones fijos de interpretación y de reacción del individuo sobre un hecho, problemas y situaciones de la vida, condicionan directamente el comportamiento y son de gran importancia para las buenas relaciones humanas en la convivencia social y en la vida laboral.

Por su parte, Gordon Allport (en Bertran-Quera, 1980, pág. 19) especialista en psicología social define la actitud como “un estado mental y nervioso de disposición organizada a través de la experiencia que ejerce influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a cuantos objetos y situaciones se relaciona”, sin embargo, al final reconoce a la actitud como un estado funcional de preparación. Así, la actitud deberá ser modelada mediante un proceso educativo que le lleve al individuo a prepararse para determinadas funciones dentro de un ámbito específico y esto sólo será posible a partir de los recursos de sentido que el individuo ponga en juego con la finalidad de dar sentido a su práctica y a su quehacer educativo.

[...] la actitud de responsabilidad supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción. Los maestros responsables se preguntan por qué hacen lo que hacen trascendiendo las cuestiones de utilidad inmediata (o sea, lo que funciona) para observar de qué manera funciona y para qué (Dewey citado en Zeichner, 1993, párrafo 16)

Las personas que ingresan en la labor de educadores de adultos lo hacen a través de lo que saben, lo que conocen y lo que imaginan que se hace en educación de adultos, es decir, retoman los saberes previos de lo que para ellos es la educación a través de su concepción o experiencia de vida, aunado esto a la proyección que realizan de ellos mismos como parte de una labor educativa y social.

Tal labor educativa y social se fortalece a través de la idea de la solidaridad, justificada “en el art. 43 de la Ley General, que lleva a no considerar a estos agentes como educadores por lo que no hacen extensivas las prerrogativas que se hacen a los otros educadores de SNE” (Campero *et. al.*, en E. Pieck, 2003, pág. 750). De tal manera que se menciona a los educadores de adultos como los “[...] constructores y

transformadores de su propia formación y de su práctica, dichos planteamientos tienen implicaciones metodológicas” (Campero, 2016, 20).

Las implicaciones metodológicas tienen que ver con el hecho de carecer de un cuerpo de conocimientos sólidos sobre el campo particularmente de la educación de jóvenes y adultos, adentrarse en la práctica pretendiendo que de ella el mismo educador genere herramientas teórico-metodológicas que fundamenten su formación; implica necesariamente tener una preparación para que dentro de la misma práctica se sepan generar y reconocer los aspectos que la retroalimentarán (Campero, 2016), de manera que no exista un vacío en el quehacer educativo en lo que respecta al fundamento de las competencias que se requieren para desempeñar dicho quehacer, logrando, de algún modo, perfilar con correspondencia y basado en la experiencia, qué conocimientos debe sustentar, cómo deben ser aplicados y qué es un educador de adultos con base en fundamentos firmes.

2.4. Identidad profesional

En el apartado anterior se ha definido a la praxis, como una práctica reflexiva, viendo a ésta como una ruptura de lo rutinario en la acción y en el pensamiento del educador de adultos, configurando a éste, como menciona Zeichner (1993), como un líder de su propio ejercicio; este autor asume que la práctica reflexiva es lo que incita el movimiento en el quehacer educativo y al mismo tiempo pone en juego la visión de la enseñanza, la profesión e incluso la investigación. Así mismo, se ha mencionado que la práctica reflexiva, al ser un proceso de autogestión¹¹ de formación, da apertura al aprendizaje por sí mismo en cuanto a las necesidades que se deseen satisfacer

¹¹ El término de autogestión ha servido para calificar un tema como prioritario de reivindicación ya sea de organizaciones, de política u otras incluidas en ellos la educación, por tal motivo se ha optado su uso en el desarrollo del discurso. “Hay en todo intento de autogestión [...] una tendencia a servir de ejemplo, más concretamente a crear una diferencia, a construir un modelo de organización original que se distinga del modelo de organización social más corriente” (UNESCO, 1981, pág. 6). Se ha comprobado que la autogestión no es una preocupación generalizada en cuanto se habla de autodeterminación, libertad, autonomía, asunción de responsabilidad o de autoformación tanto como de autogestión.

La práctica reflexiva potencia las construcciones simbólicas en una compleja red de significados. Dicha red comienza a estructurarse desde el momento en que el individuo se integra ejerciendo un papel central como educador, de tal manera la identidad con la que llega es su principal soporte y herramienta ante los otros, es decir desde cómo se está pensando a el mismo en la labor educativa y a los otros con quienes ha de interactuar.

Ramírez (2016), afirma que:

[...] la identidad no es algo fijo y acabado sino tiempo que sucumbe e inaugura formas; figuras temporales que nos empeñamos en creer que existen y convocamos a otros a creerlas igualmente, de ahí que la institución sea creación imaginaria y sea siendo en permanente formación (, pág. 74)

Como señala este autor, la identidad es creación, al hablar de la institución de creación imaginaria se está refiriendo al deseo y la necesidad de instaurar, organizar o establecer la labor del educador de adultos a través de parámetros extraídos de su realidad. Sosteniendo esta misma postura se encuentra Anzaldúa (1996 en Ducoing, 2003), al referir que la identidad se devela en el momento en que se asume el papel de educador y los referentes conscientes e inconscientes que se tienen de esta figura y de su práctica.

Otra cuestión relevante de la cita de Ramírez (2016) es que marca a la identidad a través de la frase “sea siendo” y las implicaciones de ésta tienen que ver con que la realidad educativa es cambiante e inestable, como cualquier realidad social y es esta realidad la que estructura y guía a la formación permanente y va delineando a la identidad de la figura del educador de adultos.

Sin embargo, señala Rodríguez (1996, en Ducoing, 2003, pág. 110) que “la identidad es un referente olvidado en la formación [...] transformando las experiencias formativas muy frecuentemente en simulacros”, entendiendo a estos simulacros como el deber ser del educador de adultos de manera sobre entendida y lineal.

Este mismo autor hace alusión a las autoidentificaciones¹² constituidas en el marco de la acción y hace referencia a la codificación de la experiencia vivida como un proceso de construcción y deconstrucción; fácilmente podríamos señalar que se refiere a las dos dimensiones de la identidad que formula Castoriadis, retomadas por Romo (2000 en Ducoing, 2003), una es la identidad como imaginario a la que ya se ha hecho mención, adjetivada como mito o creencia y, la segunda, es la identidad conjuntista¹³ – identitaria que estaría fundamentada por la serie de conceptos y teorías.

Enriqueciendo esta idea, para Fernández y Valverde (1995), es la necesaria comunicación bidireccional entre lo personal y lo colectivo para dar creación a los arquetipos, aunando a ello la sociedad como requisito y fundamento de tal necesaria existencia. Para S. Limón y García (2003), tiene que ver la manera en cómo se da paso a la incorporación en el rol, cómo se lleva a cabo la comunicación cara a cara con los otros, qué tipo de posición u oposición se tiene con estos. Todo ello son factores que se marcan dentro de un proceso que va guiando de manera consciente o inconsciente la construcción del ser educador, la estructura de su quehacer educativo y los fundamentos de su práctica.

Lo anterior está estrechamente relacionado con lo que cita Ramos (2000) quien retoma una nueva idea de Castoriadis en Ducoing afirmando que

la creación de la identidad es filtrada por procesos de institucionalización [...]. El proceso de institucionalización no sólo otorga nominación a los sujetos, sino que les impone un lugar frente a los otros. Para la autora,

¹² Este término es utilizado generalmente para definir variables étnicas, lo que significa que las personas autocalifican su pertenencia según sus valores, símbolos, creencias, modos de comportamiento que funcionan como elementos dentro de un grupo. Más información en <http://www.censos2017.pe/autoidentificacion/>

¹³ El término conjuntista hace alusión al elemento unificador y sistematizador como esfuerzo de reorganización teórica, proporcionando en ello racionalidad y exposición organizada con fundamento y determinada estructura a través de un lenguaje formal, si ha de ser posible en axiomas (dotar de un lenguaje formal, dar una interpretación semántica otorgando significados completos y encontrar una noción de satisfacción). Se utiliza frecuentemente para las ciencias duras y se establece con fundamentos formales matemáticos, sin embargo el autor señala al término conjuntista desde un enfoque lógico y filosófico a través de los enunciados con predicados de primer orden. Más información en <http://bdigital.unal.edu.co/30390/2/29198-105227-1-PB.pdf>

“construcción identitaria” remite a la idea de creación cultural como posibilidad de los sujetos para hacer cosas, para otorgar significado a la sociedad, de nombrar y nombrarse, reconocer y reconocerse (2003, pág. 111)

Esta cita pone de manifiesto la confrontación por un lado de los requerimientos institucionales y sus políticas organizativas y, por otro lado, la construcción de significados particulares y colectivos, así como las evidentes necesidades de índole académico de quienes se desempeñan en el quehacer educativo, teniendo consecuencias que impactan a la misma institución, al agente educativo y a quienes va dirigida tal labor.

Es entonces como menciona Blazich y Ojeda (2013), las condiciones de origen son las que sostienen y profundizan a través del tiempo a las instituciones y a sus actores. Estas mismas autoras citando a Dubet (2002) afirman que las experiencias se estabilizan a través del oficio y es justamente este el que se adquiere ya sea en la formación o mediante la misma experiencia que se acumula, reposando en los conceptos que se comparten los cuales se encuentran en el meollo de la identidad de quienes participan.

Aparece el oficio como primer fundamento de la identidad del educador a través de un hacer impuesto, sin embargo en ello quedan implicadas las identidades particulares que son el cimiento de una red compleja de concepciones que han de fundamentar su quehacer al ser compartidas y unificadas. Retomando a Perrenoud (2011) este refiere al oficio de enseñante como un oficio proletarizado, reforzando la idea del quehacer educativo como un oficio desde la funcionalidad a las que se determina debe estar dirigido resultando para la institucionalización el oficio la más factible adjetivación para el reconocimiento de aquello que se hace o no, estancando la labor en este plano, desvalorizando el quehacer educativo e impactando colateralmente a quienes en él se encuentran involucrados. Entonces la identidad del educador se encuentra bajo la tensión tanto de lo institucional, de la ponderación de su formación y de la experiencia en la práctica,

Lo anterior es un aspecto clave por el cual la identidad de la profesión del educador se encuentra en detrimento, el mismo autor retoma algunas adjetivaciones que enmarcan la labor educativa a través de una pérdida valorativa, vista como una semiprofesión caracterizada de semiautónoma cargada de una semiresponsabilidad. Habrá que aclarar que este autor refiere sus notas a aquellos personajes que han elegido esta carrera y han tenido una preparación inicial en la misma.

Sin embargo, vale la pena recordar que esta investigación alude a los individuos que en su mayoría cuentan con una preparación inicial distinta a la del educador. Este aspecto es importante pues la aceptación de agentes con diversas formaciones a la de educadores de adultos es reflejo o consecuencia de un proceso globalizador y neoliberal que tiene consecuencias y repercusiones en el campo laboral en general, donde los profesionistas tienen pocas ofertas de empleos accesibles y al mismo tiempo lo que se prepondera es el eficientísimo.

Esto apoya a remarcar la idea de la proletarización, Contreras (1997, pág. 19 citado en Aguilar 2002, pág. 81) afirma que las condiciones de trabajo como las tareas que realizan los educadores, los acercan a las condiciones y a los intereses de la clase obrera. Es decir, se inicia una lucha por mejorar las condiciones de empleo, seguridad, procesos, condición social y de organización, el deseo de tener expectativas con respecto a lo que realizan se hace una necesidad evidente.

Así, los educadores de adultos se han inmiscuido en el quehacer educativo desde una necesidad de mientras o a través de un llamado vocacional innato e intuitivo, lo que deja aún más desvalorizada la figura de los educadores de adultos ante la mira institucional y de los colectivos por los que son rodeados. El educador de adultos semiprofesional, semiautónomo, con una semiresponsabilidad, contradictoriamente es en quien se fundamenta y de quien dependen los logros numéricos que están en la mira institucional. Se le exige un nivel de conocimientos que se valorizan como básicos y su quehacer está fundamentado en una metodología instaurada por el modelo educativo y la institución.

Todo lo anterior deja de lado el desarrollo pedagógico que estos educadores llevan a cabo y del cual sus contribuciones tomadas en cuenta resultarían significativas, iniciando para el fundamento de su quehacer, repercutiendo positivamente en quienes recurren a este servicio y al mismo tiempo a los números institucionales, de tal manera se podría entender de qué se habla cuando se habla de la búsqueda de las buenas prácticas.

Aclarando la idea entre oficio y profesión, según Nassif (1965, pág.162) el oficio es la preparación técnica de la profesión, mientras el profesional “[...] es el trabajador provisto de experiencia educada. Es decir que cuanto mayor es el tiempo y más amplios los conocimientos que caracterizan la adquisición del dominio de un trabajo, más se acerca éste a la profesionalización” (Nassif, 1965, pág. 161).

De este modo el oficio se convierte en una profesión cuando la conciencia del individuo se vuelve parte de un ámbito laboral y comienza a darse en su práctica una comprensión suficiente de las finalidades que le dan significado a su quehacer.

Así, la identidad profesional según Evetts,

se asocia con el hecho de tener experiencias, formas de entender y conocimientos técnicos comunes, así como maneras coincidentes de percibir sus problemas y sus posibles soluciones. La identidad común es producida y reproducida mediante la socialización ocupacional y profesional a través de trayectorias educativas compartidas y coincidentes, de la formación profesional y las experiencias vocacionales, y de la pertenencia a asociaciones en las que aquellos que ejercen una misma profesión desarrollan y mantienen una misma cultura de trabajo (2003, pág. 32)

Por lo tanto, el educador de adultos para ser considerado como un profesional con identidad propia, habría de contar con:

- Formas y conocimientos técnicos como fundamento clave para la práctica.
- La percepción de problemas y generar posibles soluciones, aunado a ello la factibilidad de intervención y generar proyectos.

- Producir y reproducir trayectorias educativas, donde coincidan las formaciones iniciales con la labor en que se desempeñan (profesional y vocacional)
- Contar con el respaldo a una asociación (institución) y sentirse parte del proyecto y los objetivos.
- Tener una cultura de trabajo, referente a los buenos hábitos, prácticas y valores que enaltezcan la función.

Adquirir una identidad profesional es mantener una constante conformación del ámbito educativo y de uno mismo; tal conformación, integración y reconstrucción es realizada, como se ha mencionado repetidas veces, por la reflexión del mismo educador a través de la práctica o sobre su práctica, lo que posibilita al educador para realizar carrera en el ámbito educativo, pasando a un nivel superior, como lo denomina Nassif (1965), a un nivel de profesionalización.

Y esta carrera o nivel de profesionalización tiene implicaciones de un ideario de carácter intelectual, pues Williamson (2017), asegura que busca transformación. Es el reconocimiento y generación de profesionales críticos, democráticos y progresistas.

Siguiendo las ideas del mismo autor, este subraya que la ideología conservadora inmoviliza la misma *praxis* del quehacer y, asimismo, del actuar político al que tienen derecho los profesionales en general, pero aún más, los del ámbito educativo. De esta manera se les ve a estos profesionales como subordinados y autoexcluidos, existiendo una auto-represión por el mismo sistema que no les permite realizar el esfuerzo colectivo por construir conocimiento junto a otros.

Se ha hecho mención, en apartados anteriores, respecto de la generación de *habitus* por medio de la actitud reflexiva del educador, sin embargo, menciona López (2016), que dentro de las instituciones existen *habitus* instaurados, de los cuales, si el educador no llega a ser consciente, este le impide darse cuenta del vasallaje moral al que se somete. Lo que, siguiendo esta misma idea, sería, una despolitización de su profesionalidad, dejándolo en una artificialidad sin una verdadera responsabilidad de

su rol, se les podría llamar profesionales inhabilitados, coincidiendo en esta idea Williamson (2017) y Ghiso (2015).

Así, López (2016.s/p) propone, de acuerdo al pensamiento freireano, hacer de los espacios educativos, lugares y tiempos sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos; es decir, que las prácticas sean el fundamento de las políticas educativas que soporten las cualidades que deban o no tener los procesos y requerimientos del ejercicio del educador, encontrando los límites y las extensiones de los mismos, habilitándolos necesariamente para ello. Pues ya menciona López (2016. s/p) citando a Freire (1994,2000, pág.15) “los mejores instrumentos políticos para defender los intereses y derechos del profesorado son: [...] el gusto por saber más y la curiosidad siempre despierta del profesor”.

Sin embargo, la habilitación del profesional se encuentra entre líneas cuando los educadores de adultos no se saben parte de un grupo disciplinario como lo es la educación de adultos. Cuando se propicia un reflexionar técnico encaminado a resolver lo meramente oficial, ni el educador ni el alumnado se convierten en sujetos productores de conocimientos capaces de transformar la realidad, reforzando la racionalidad vertical y extensionista (Williamson,2017).

Y es la conjugación de la práctica y la reflexión lo que para Perrenoud (2004) supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*. En educación la práctica reflexiva es símbolo de acceso deseado al estatus de profesión; lo que lleva a considerar la necesidad de la formación de un practicante reflexivo que será agente activo de un *habitus* y al mismo tiempo creador de éste, que transformará su propia imagen y el oficio de educador, centrará sus pensamientos sobre acciones específicas y les dará el grado de consideración que éstas requieran.

De tal manera que la idea estructural de los apartados anteriores hasta el momento es que la praxis reflexiva vista como formación continua, con bases sólidas para ser desarrolladas en el trabajo del quehacer educativo, es pensada como un trabajo en *zoom*, para mirar más de cerca las escenas, hablando específicamente de como las condiciones de trabajo del educador han de influir sobre la formación de los otros y

necesariamente de su propia formación y el reconocimiento de sus necesidades como de sus aportaciones son parte fundamental para la construcción de su propia identidad como profesionales de la educación de adultos.

Lo anterior implicaría el reconocimiento de las experiencias y la integración de estos conocimientos. La formación de un cuerpo intelectual en el que los educadores expongan, expresen y manifiesten académicamente sus aportaciones, siendo estos los verdaderos portadores del quehacer educativo llevado a cabo en el campo de educación de adultos; ya lo menciona Bourdieu:

Un campo se define, entre otras formas, [...] definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos y a sus intereses propios (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (cada categoría de intereses implica indiferencia hacia otros intereses, otras inversiones que serán percibidos como absurdos, irracionales o sublimes y desinteresados). Para que funcione un campo es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que este dotado de los *habitus*, que implican conocimientos inmanentes a las leyes del juego (2002, 120).

De tal manera que además de la falta de reconocimiento de la profesionalidad del educador de adultos se encuentra la dificultad del desarrollo del campo de la EPJA, pues al no considerar al agente como porta voz del quehacer educativo lo que se genera es una falta de investigación desde los contextos mismos y a través de quienes verdaderamente son los protagonistas de la expansión educativa en la educación de adultos; pensando en que son ellos quienes podrían ayudar a formalizar este campo.

Esta idea de la investigación aporta a cada uno de los elementos que se han venido desarrollando, viendo a la investigación como un elemento para formalizar la práctica reflexiva, la investigación, por ende, formativa y como fundamento para enriquecer la identidad profesional de los educadores de adultos reconociendo la capacidad

intelectual y de índole académica que sin duda alguna desarrollan en el quehacer educativo para generar prácticas exitosas.

Sin embargo, hacer referencia a la investigación formativa conlleva nuevamente a hablar del requerimiento de formación para ello, al parecer es un círculo de ida y vuelta en el que la evasión de las responsabilidades para fortalecer esta estructura, dígase el Estado o la institución, se encuentra como una constante. Sin embargo, basta decir que un primer paso para el fortalecimiento del quehacer educativo, de la formación misma y de la identidad profesional del educador es la práctica reflexiva, que puede hacer del trabajo invisible una elaboración de textos, un trabajo colegiado, un estudio de los contextos y comenzar por hacer saber a los agentes educadores que son un grupo disciplinario sobre educación de adultos, y con ello, aumentar y fortalecer la estima de su quehacer, de su autopercepción y la del campo, fortaleciendo su servicio de carrera.

Como menciona Perrenoud (2011), dar el brinco del oficio a la profesionalización no sólo buscaría una actividad para el reconocimiento sindical sino que debe extenderse a buscar el fortalecimiento político de una profesión emergente. De tal manera que

cuando un oficio se profesionaliza, en el sentido anglosajón de la palabra, que contrapone oficio y profesión, los indicios más seguros de esta evolución son un control colectivo mayor por parte de los participantes sobre la formación inicial y continua y una influencia más fuerte sobre las políticas públicas y que estructuran su ámbito de trabajo (Perrenoud, 2011, pág. 195).

Lo cual lleva al reconocimiento de su identidad individual, colectiva y, por ende, profesional.

Es así que se ha de concluir que el quehacer educativo es un movimiento de acciones que implican creación a través del deseo de ser. Es por ello que el fortalecimiento de la educación ha de partir no únicamente de la teoría curricular, pues no hay mayor especialista que el que lleva a la práctica de la teoría, el que es y hace en la práctica reconoce los efectos de la misma a través del análisis de los

productos que nunca serán algo terminado sino efímero. De esta manera se ha de dar paso al proyecto educativo que el INEA sostiene como base edificadora de procesos de enseñanza y aprendizaje.

CAPITULO III. EL QUEHACER EDUCATIVO EN EL INEA

En este segmento se abordan las características del modelo curricular con el que el INEA lleva a cabo los procesos educativos con jóvenes y adultos, siendo este modelo curricular a través de su propia metodología, el principal instrumento con el que se intentan fortalecer los aprendizajes de las personas para que estas puedan tener una mejor calidad de vida y trabajo, tal compromiso recae en el asesor educativo.

Se presentan los apoyos económicos que se les asignan a los asesores educativos según los logros académicos obtenidos con los educandos, esto ligado al buen desempeño y manejo del modelo curricular que ha de depender de la formación proporcionada al asesor educativo en lo que respecta a los ejes temáticos que también son descritos y se priorizan como importantes, matemáticas, ciencias y habilidades pedagógicas, lengua y comunicación, así como los conocimientos y habilidades que han de adquirir para su buen desempeño en los círculos de estudio.

Lo que da paso a realizar el reconocimiento de la función del formador especializado dentro del INEA quien forma a los asesores educativos, vislumbrando a esta figura formadora de jóvenes y adultos como pares, es decir siendo a su vez todos educadores de adultos.

3.1 El MEVyT como fundamento teórico y práctico

En el 2005 a través del acuerdo número 363 del Diario Oficial de la Federación y considerando que el Plan Nacional de Desarrollo 2001–2006, se enfatiza que todo mexicano debe adquirir conocimientos, competencias y destrezas, actitudes y valores, conseguidos a través de una cobertura y ampliación de un servicio educativo de calidad, implicado en ello lo formal y lo no formal. El Plan Nacional de Desarrollo 2001 – 2006 promueve que el aprendizaje debe ser valorado a lo largo de toda la vida.

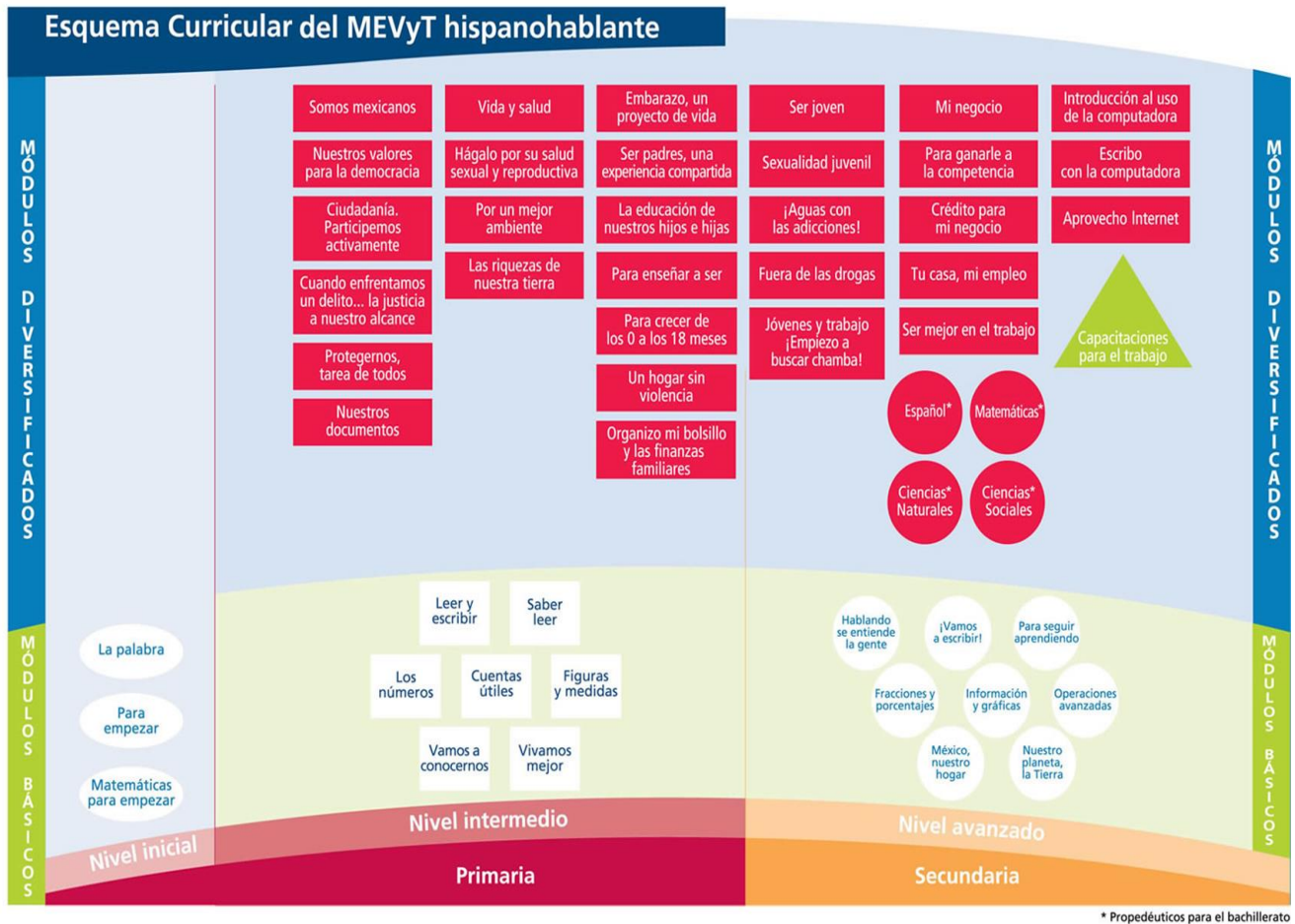
Por lo anterior, el énfasis estaría situado en diseñar y desarrollar modelos educativos integrales. De tal manera, es el INEA quien toma en sus manos, el diseño, el desarrollo, la norma, la evaluación y la coordinación de las propuestas y acciones educativas para la población mayor de 15 años que requiera concluir sus estudios a nivel básico, diseñando el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) que tiene como propósito central, el aprendizaje de: habilidades intelectuales y de reflexión. Con ello se pretende superar la enseñanza informativa o instruccional. Las características del MEVyT son:

- Integral: Al favorecer a jóvenes y adultos, de modo individual, familiar, comunitario y social.
- Diversificado: Atiende distintas necesidades y sectores de la población.
- Incluyente: Trabaja contemplando necesidades pedagógicas diferentes.
Se presentan las cuatro vertientes con las que se trabaja.
*MEVyT hispanohablante * MEVyT 10 – 14 * MEVyT Bilingüe *MEVyT Braille.
- Flexible: Las personas deciden qué empezar a estudiar, eligiendo la mejor opción para ellos incluyendo el lugar de atención.

Las diferentes presentaciones en las que el MEVyT puede ser cursado son:

- Impreso
- Internet libre acceso
- Portal MEVyT
- Virtual CD/PDF *Braille "Audio"

Diagrama 4. Esquema curricular del MEVyT



Fuente: Folleto informativo proporcionado por el INEA

Como se puede observar, el MEVyT se encuentra constituido por módulos (denominación que se le da a los libros) que corresponden a un eje temático, se enfoca en diferentes sectores de la población, el adulto o el joven, decide desde qué temáticas abordar su proceso educativo, se trata de generar conocimientos, desarrollar habilidades, adquirir y fortalecer las actitudes y los valores que trasciendan desde las necesidades individuales hasta las comunitarias.

El MEVyT se enfoca en cuatro competencias básicas que son trabajadas en cada uno de los módulos:

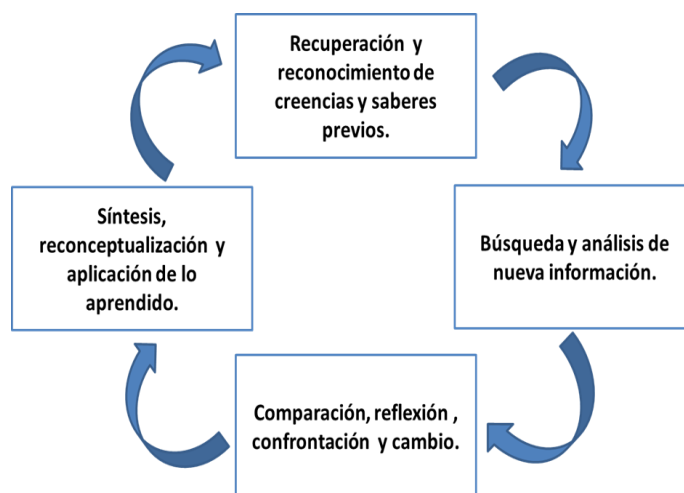
1. Razonamiento: Enfocada a recursos del pensamiento
2. Comunicación: La transmisión y recepción de información, lenguaje y medios.
3. Solución de problemas: La toma de decisiones.
4. Participación: Interactuar enriqueciendo la vida personal y social.

El desarrollo de las competencias, en cada educando, se piensa ha de ser propiciado por la figura del asesor/a. Así, en el acuerdo 363 del DOF del 25 de julio de 2005, se concibe a las asesoras y asesores como sujetos educativos que aprenden con las personas jóvenes y adultas cuando las acompañan en su proceso educativo, donde su principal tarea es facilitar los aprendizajes, señalando que las tareas fundamentales de los mismos son:

- Propiciar la reflexión, la crítica el dialogo con las personas jóvenes y adultas;
- Promover la recuperación de experiencias relacionándolas con los contenidos;
- Favorecer la participación y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.

Para el cumplimiento de éstas tareas, la asesora y el asesor han de llevar a cabo la aplicación pertinente de la metodología del MEVyT en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La metodología se refiere a cuatro momentos, durante cada asesoría y en cada uno de los temas a ser abordados durante estas.

Diagrama 5. Momentos metodológicos del MEVyT



Fuente: Paquete para ser asesor del MEVyT. (2013)

A través del método, los contenidos y las estrategias que se incluyen dentro de los materiales se pretende que el asesor/a traté de que el joven y el adulto reconozcan sus aprendizajes y doten de sentido a aquellos saberes que han adquirido a lo largo de la vida. En el primer capítulo extraído del Diario Oficial de la Federación, en las reglas de operación 2016 para la educación de jóvenes y adultos en el INEA (siendo éstas las más actuales) se hace el señalamiento de que las funciones del asesor, han de ser el motivar y facilitar el aprendizaje individual y/o grupal.

Para el cumplimiento de tales expectativas, se ofrece al asesor la formación inicial que consta de

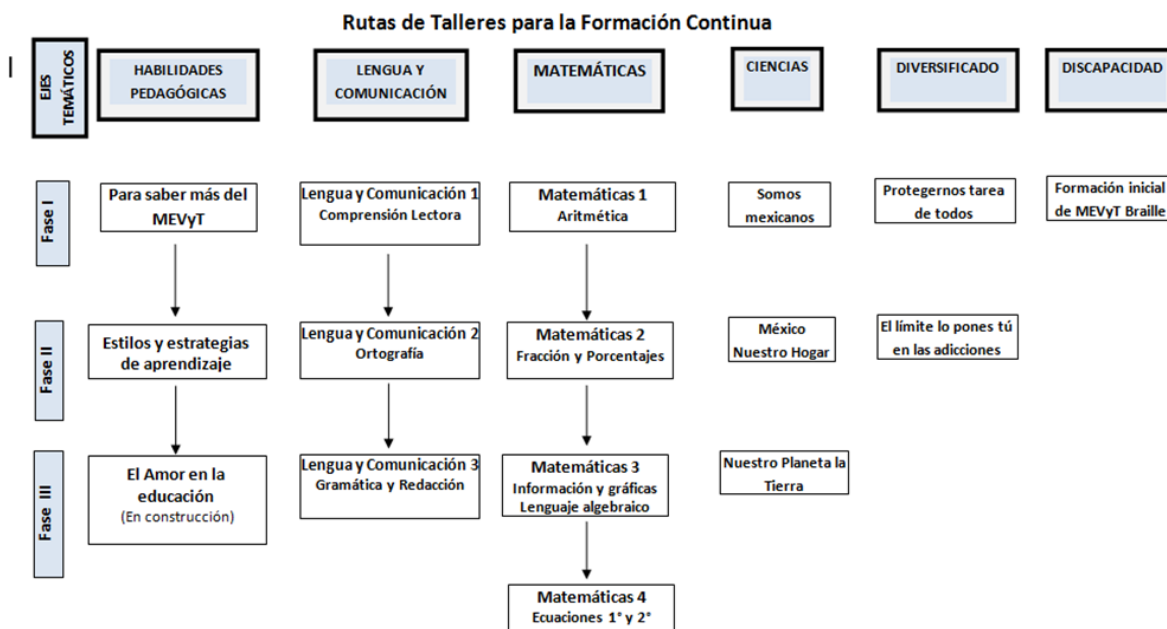
Tabla 4. Formación inicial para la asesora y asesor

Curso	Duración en horas	Características
Inducción	3	Elementos generales del INEA y sobre qué es ser asesor.
Formación como asesor	24	Características de la población, necesidades, modelo educativo y la ética del asesor.
Formación para ser alfabetizador	16	El reconocimiento del módulo de La palabra y su método.
Formación para ser orientador 10-14	16	Las características de la ruta y las adecuaciones de formación con niño de 10 a 14 años.
Para mejorar la práctica	16	Se trabaja a manera de retroalimentación de la práctica llevada a cabo con el módulo de La palabra y se señalan las características y la relación de contenidos del módulo Para empezar.
Para concluir el nivel inicial	16	Se aborda el uso y abordaje de los temas del módulo Matemáticas para empezar, así como una retroalimentación de la práctica de los dos módulos anteriores.

En formación continua, existen una serie de cursos con los cuales el asesor, ha de poder fortalecer sus saberes y conocimientos dentro de su práctica. Con respecto a

esto, actualmente la formación continua que se ofrece a los asesores se estructura a través de lo que se denomina ruta de formación, la cual a continuación se muestra.

Diagrama 6: Ruta de formación continua para asesores



El diagrama, muestra en la hilera superior, el nombre de los ejes básicos y en cada columna, se desglosan los talleres que los conforman. Se ha de señalar que existe el eje de discapacidad y el de diversificados con la intención de proporcionar herramientas para la atención a población con factores específicos a ser tratados, como adictos o ciegos.

Aquí es donde entra el trabajo de los educadores de adultos, como un binomio entre la suma y la diferencia del ejercicio educativo; pues se unen la figura del asesor/a quienes trabajan directamente con las comunidades y la del formador/a especializado/a quienes planean, programan y dan vida a los procesos formativos del asesor educativo, dichos procesos formativos no tienen la intención de enseñar en su totalidad sino de enriquecer los conocimientos a través de la reflexión y el dialogo de aquello que sucede en la práctica mediante los aportes de todo el colectivo.

Se ha descrito brevemente en el capítulo primero que son tres los ejes en los que se enfoca la formación que proporcionan, siendo matemáticas, lengua y comunicación y ciencias anexando en éste las habilidades pedagógicas, perteneciendo a la estructura básica que se considera habrá de fortalecerse en los asesores para el logro de buenas prácticas y resultados de acreditación.

Se destacan entre las funciones de los formadores/as, apoyar en la detección de necesidades de formación de los asesores/as, planear, organizar y desarrollar el seguimiento a los programas de formación.

En las Reglas de Operación del INEA mismas que son contenidas en el Diario Oficial de la Federación (DOF) 2016 y con las que actualmente se trabaja, ligado a la formación, se hace mención sobre pruebas piloto que el INEA realiza para medir la tendencia al estímulo de la permanencia y profesionalización de los/as asesores/as educativos mediante los esquemas de gratificación respecto a las figuras solidarias.

Esto quiere decir que el INEA, valora o considera que aquellos asesores/as que se cuentan con una trayectoria larga, desempeñándose como educadores de adultos es, por un lado, porque les ha de resultar benéfico con respecto a la remuneración económica y, por otra parte, que estos mismos han de beneficiarse con las formaciones en el trayecto de su función, pudiendo aumentar y fortalecer sus conocimientos; siendo estas formaciones para el INEA suficientes al grado que las considera una profesionalización. Lo cual implica, un panorama de posibilidades para que este asesor se reconozca como un profesional de la educación de adultos, trascendiendo el ser aficionado o amateur a un verdadero educador de adultos.

Así mismo, se señala que las gratificaciones otorgadas a los asesores/as conciernen a las líneas de trabajo en política social, mismas que han de poder ser redireccionadas en su mayor parte a la alfabetización, aspecto que puede ser crítico, favorable o desfavorable, ya que los montos están sujetos a la productividad mensual.

A continuación se presentan los montos que al asesor/a se debe gratificar según los logros obtenidos durante el proceso educativo de sus educandos, usuarios o beneficiarios según la adjetivación con que sea reconocida la población; lo que a manera personal, parece también llevar a reconocer el quehacer educativo desde parámetros distintos.

Regresando a los montos, estos son máximos y están sujetos a la suficiencia presupuestal. Para alfabetizadores/as y asesores/as:

Tabla 6. Apoyo económico para asesores según su avance

Nivel inicial – MEVyT Hispano		
Figura	Concepto	Monto
Alfabetizador/A	Evaluación formativa 1	\$200.00
	Evaluación Formativa 2	\$200.00
	Examen acreditado del módulo “La palabra”	\$400.00
	Examen acreditado del módulo “Para Empezar”	\$250.00
	Examen acreditado del módulo “Matemáticas para empezar”	\$250.00
Nivel intermedio – MEVyT Hispano		
Asesor/a educativo	Por continuidad	\$100.00
	Examen básico acreditado en papel o en línea	\$95.00
	Examen diversificado acreditado en papel o en línea	\$95.00
	Certificado entregado	\$120.00
Nivel avanzado –MEVyT Hispano		
Asesor/a educativo	Examen básico acreditado en papel o en línea	\$95.00
	Examen básico acreditado en papel o en	\$95.00

	línea	
	Certificado entregado	\$120.00
Todas las figuras	Incorporación de educando/as para alfabetización	\$100.00

Fuente: Reglas de operación,

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509752&fecha=29/12/2017

En el año 2012, establecido en los lineamientos de operación, se define que el asesor/a no podría exceder por mes un monto de \$3,200.00 y se hacía una diferencia de \$400.00 si el asesor/a contaba con bachillerato concluido pudiendo gratificar un máximo de \$3,600.00. Actualmente en las reglas de operación vigentes y, de acuerdo a la Circular 3 emitida en enero del 2018, un asesor tiene la posibilidad de recibir un apoyo económico que no exceda los \$9,000.00 mensuales. Así mismo, actualmente se valora como idóneo que los asesores que se integren a participar de manera solidaria cuenten obligatoriamente con estudios mínimos de bachillerato.

Para que la productividad respecto a la acreditación sea óptima, la Delegación del INEA es la responsable de garantizar la formación de las figuras solidarias en sus diferentes fases (inducción, inicial, continua) con estrategias para que éstas puedan ser cubiertas en tiempo y forma. Se otorga presupuesto para que estas figuras puedan participar en eventos como reuniones regionales donde se consideran gastos como: traslado, alimentos, papelería y hospedaje.

Tabla 7. Gastos de formación para la figura solidaria – asesor

Alfabetizadores/ras Asesores/As Educativos	Alimentación	\$36.00
	Traslado	\$20.00
	Papelería	\$25.00
	Total	\$81.00

Fuente: Reglas de operación,

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509752&fecha=29/12/2017

Sin embargo, con base en las Reglas de Operación se ha reelaborado el anterior ejercicio presupuestal en el 2017 y 2018 con sus respectivas modificaciones en cada año, ya que la asistencia a los eventos de formación no es obligatoria, se generó una estrategia para alentar la participación de los asesores/as en los mismos. De tal manera, actualmente se otorgan los apoyos económicos de la siguiente forma:

Tabla 8. Apoyos por asistencia y aprobación de los eventos de formación

Inicial y continua			
Duración por sesión	Concepto		Gratificación por sesión
	Pasajes	Alimentos	
1 a 4 horas	\$40.00	\$72.00 (1 refrigerio)	\$112.00

Fuente: Reglas de operación,
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509752&fecha=29/12/2017

Tabla 9. Apoyos por asistencia a reuniones de balance académico y presentación de evaluación diagnóstica

Duración por sesión	Concepto		Gratificación por sesión
	Pasajes	Alimentos	
1 a 4 horas	\$40.00	\$36.00 (1 refrigerio)	\$76.00

Fuente: Reglas de operación,
<http://www.dof.gob.mx/notadetalle.php?codigo=5509752&fecha=29/12/2017>

Los cursos tienen una duración de 16 horas, así, quien concluye o acredita el mismo, recibe una gratificación de \$448.00. Lo ideal es que un asesor al año tome 40 horas de formación.

Las reuniones de balance son llevadas a cabo en un periodo posterior a la formación según consideren y acuerden asesor/a y formador/a para retomar cuestiones que deben ser fortalecidas durante las asesorías, éstas duran cuatro horas.

Estos montos corresponden a la Delegación del INEA en la Ciudad de México, de acuerdo a los criterios para la operación y el ejercicio del presupuesto de formación de figuras educativas establecido por la Dirección Académica. El recurso se dispone a través del denominado Programa Anual Estatal de Formación (PAEF). En el 2018, dispuso de un monto aproximado de \$771,833.28 para la formación de asesores/as educativos.

Tabla 10. Número de asesores educativos por coordinación de zona 2018

Álvaro O. Nte 83	Azcapotzalco 102	Benito Juárez 40	Coyoacán 92	Cuajimalpa 54	Cuauhtémoc 114	Gustavo A. Ote 53	Iztacalco 90
Iztapalapa Ctro. 103	Magdalena Contreras 55	Miguel Hidalgo 57	Milpa Alta 61	Tláhuac 90	Tlalpan 133	Venustiano Carranza 46	Xochimilco 123
Gustavo A. M. Pte. 161	Iztapalapa Pte. 123	Álvaro O. Sur. 43	Gustavo A. M. Centro 73	Iztapalapa Oriente 113	Coordinación 22 23	Total de asesores CDMX 1850	

Fuente: Registro de Formación Automatizado FAR al mes de octubre 2018.

Sin embargo, en este mismo año se reflejó poca demanda para las formaciones, ya sea por la resistencia de los asesores a presentarse, por la creencia de que no hay mucho que esto les aporte o porque encuentran limitantes impuestas por sus líderes, en este caso los Técnicos Docentes, quienes prefieren que los asesores mantengan una atención constante en los círculos de estudio, aunque éstas puedan ser limitada en estrategias y conocimientos. Gracias a las estadísticas de la baja acreditación que se está obteniendo en la población atendida, se han elaborado las evaluaciones como una detección de necesidades de formación.

Las pruebas han sido realizadas por los Formadores de cada eje y en base a las necesidades de enseñanza a cubrir por el asesor a través del MEVyT, pretendiendo evaluar los conocimientos de estos. Actualmente se cuenta con las evaluaciones del eje de Matemáticas y de Lengua y comunicación. Son los mismos formadores quienes realizan las aplicaciones en las veintidós Coordinaciones de la Ciudad de México, ellos mismos hacen la revisión correspondiente a cada evaluación y según

las áreas de oportunidad que sean arrojadas es que se puntualizan el curso o inclusive sólo algunas sesiones a las que debe asistir el asesor/a.

A continuación, se presentan las características generales a evaluar tanto en el eje de Lengua y Comunicación y Matemáticas, los cursos en que derivan y respectivamente las habilidades y conocimientos que se pretenden desarrollar en un asesor.

Tabla 11. Evaluación diagnóstica de lengua y comunicación

Basado en las cuatro habilidades lingüísticas			
Comprensión lectora	Ortografía	Gramática	Redacción
Curso Lengua y comunicación 1	Curso Lengua y comunicación 2	Curso Lengua y comunicación 3	

Fuente: Archivos de servicios educativos, INEA

Tabla 12. Competencias a desarrollar en Lengua y comunicación 1

Lectura:			Escribir:			Escucha:			Hablar:		
Entiende el significado de lo que está escrito	Realiza preguntas al texto y obtiene la idea principal.	Identifica los distintos niveles de lectura.	Registra y organiza información; deja constancia de lo que sabe e investiga.	Expresa ideas por medio de signos.	Comprende la producción de textos diversos.	Comprende el mensaje que emite una persona.	Interpreta el significado de las palabras, la intención y el propósito.	Infiere y deduce elementos del mensaje.	Hace uso eficiente de los recursos de expresión; verbal y no verbal.	Sabe qué decir, a quién, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar.	Comprende las ideas y opiniones para interactuar en diversos temas.

Fuente: Archivos de servicios educativos, INEA

Tabla 13. Competencias a desarrollar en Lengua y comunicación 2

Lectura:			Escribir:			Escucha:			Hablar:		
Respetar los signos de Acentuación	Respetar la entonación de los signos auxiliares	Identifica y ubica instituciones y sus siglas	Reconoce las palabras Homófonas y su significado	Produce textos utilizando los signos de puntuación	Hace una distinción entre palabras con acento ortográfico y Prosódico	Entiende la comunicación desde el punto de vista del que habla	Reconoce que las palabras tienen un sentido concreto y un sentido figurado según el contexto	Reconoce la entonación de las palabras	Distingue las ventajas de comunicarse con una buena entonación	Transmite de forma oral los conceptos	El léxico es apropiado para sus participantes

Fuente: Archivos de servicios educativos, INEA

Tabla 14. Competencias a desarrollar en Lengua y comunicación 3

Lectura:			Escribir:			Escucha:			Hablar:		
Utiliza la lectura en voz alta como forma de convivencia con otras personas.	Utiliza la lectura selectiva para buscar información específica en textos que describen, narran y argumentan.	Reconoce la organización de textos: la coherencia, adecuación y cohesión.	Reconoce los elementos de la gramática y su función.	Comprende la información básica de un texto y puede elaborar uno.	Utiliza la lengua escrita para comprender y expresar secuencias.	Establece una adecuada relación con los demás, reconocen do la importancia.	Hace una distinción entre palabras de uso cotidiano y palabras técnicas.	Comprende los términos técnicos y puede explicarlos.	Comparte conocimientos a través de su lectura y su escritura.	Utiliza definiciones para conocer el significado de palabras técnicas.	Comprende las ideas y opiniones para interactuar en diversos temas.

Fuente: Archivos de servicios educativos, INEA

Estas imágenes que han sido proporcionadas por los formadores/as del eje de lengua y comunicación muestran el desglose de contenidos que se ponderan como relevantes y prioritarios a ser desarrollos en habilidades lingüísticas en el asesor, tanto de manera oral y escrita; también siendo los mismos con los que previamente deben contar los formadores/as para poder desempeñar bien su papel.

Tabla 15. Evaluación diagnóstica de matemáticas

Basado en los módulos del MEVyT			
Módulos del nivel inicial/intermedio	Módulo de Fracciones y porcentajes	Módulo de Información y gráficas	Módulo de Operaciones avanzadas
Matemáticas 1 Aritmética	Matemáticas 2	Matemáticas 3 Lenguaje algebraico	Matemáticas 4 Ecuaciones 1 y 2

Fuente: Archivos de servicios educativos, INEA

Tabla 16. Competencias a desarrollar en Matemáticas 1

<u>Comunicación de ideas matemáticas:</u>			<u>Razonamiento matemático:</u>				
Utiliza y nombra los símbolos matemáticos adecuadamente.	Maneja el lenguaje matemático.	Realiza un adecuado desglose del problema.	Domina el tema.	Explica de lo particular a lo general.	Motiva al educando a pensar por sí mismo.	Explica a detalle su procedimiento	
<u>Participación:</u>			<u>Solución de problemas:</u>				
Plantea diversas estrategias para resolver el problema.	Lleva una secuencia y orden en su procedimiento	Propicia la participación individual y en conjunto.	Hace una crítica o comentarios a los educandos.	Resuelve y aclara dudas.	Comprueba y comunica los resultados de forma sencilla.	Justifica y argumenta su resultado.	Prueba otras maneras de solucionar el problema de ser necesario

Fuente: Archivos de servicios educativos, INEA

Tabla 17. Competencias a desarrollar en Matemáticas 2

<u>Solución de problemas</u>				<u>Comunicación de ideas matemáticas</u>			
Anticipa una solución y busca los procedimientos matemáticos para abordar el proceso de resolución.	Expresa de manera ordenada y clara el proceso en la resolución de problemas de tipo proporcional.	Justifica la resolución de problemas mediante la comprobación	Clasifica polígonos según su número de lados...	Lee, escribe y ordena, números fraccionarios y decimales.	Identifica y utiliza los diferentes usos de la fracción (razón, cociente, parte todo)	Distingue las figuras geométricas y sus fórmulas por sus características.	Informa y explica las diferentes estrategias para la solución de problemas de porcentajes.

<u>Participación</u>			<u>Razonamiento matemático</u>			
Participa y propicia el trabajo en equipo.	Promueve la participación del grupo	Realiza la recuperación de saberes previos.	conoce el concepto y lectura de una fracción.	Identifica y trabaja fracciones equivalentes.	Reconoce y comprende problemas que implica suma, resta, multiplicación y división de fracciones.	Identifica y expresa las fórmulas del área y perímetro de diferentes figuras.

Fuente: Archivos de servicios educativos, INEA

Tabla 18. Competencias a desarrollar en Matemáticas 3

<u>Comunicación de ideas matemáticas</u>				<u>Razonamiento matemático</u>			
Utiliza y nombra términos matemáticos como volumen, pirámide, fracciones, porcentajes censillos, paralelepípedo, plano cartesiano, coordenadas, etc., símbolos como +, -, ×, ÷, %, etc. Y nociones básicas cómo: promedio, moda, medana, etc.	Representa y analiza graficos estadísticos	Interpreta correctamente la información a partir de gráficas	Interpreta correctamente los diferentes tipos de datos presentados en tablas.	Organiza datos en tabla de frecuencia.	Obtiene gráficas a partir de tablas de valores y viceversa.	Analiza correctamente las características de una gráfica (crecimiento y decrecimiento).	Distingue situaciones que varían proporcionalmente de las que no varían proporcionalmente con números decimales y números enteros.

<u>Participación</u>				<u>Solución de Problemas</u>				
Propicia la reflexión en el grupo.	Promueve la participación individual y grupal.	Retroalimenta constantemente a los participantes del grupo.	Genera ambiente de confianza para que el grupo exprese sus dudas.	Utiliza jerarquía de operaciones mediante números decimales y números enteros.	Calcula áreas y volumen de figuras geométricas con el procedimiento adecuado.	Resuelve problemas que involucran interpretación de gráficos.	Calcula probabilidad de un evento empleando adecuadamente el método.	Representa gráficas a partir de enunciados referentes a la vida cotidiana.

Fuente: Archivos de servicios educativos, INEA

Tabla 19. Competencias a desarrollar en Matemáticas 4

<u>Comunicación de ideas matemáticas</u>				<u>Razonamiento matemático</u>		
Expresa mediante una relación una situación de la vida cotidiana.	Expresa mediante lenguaje algebraico una relación dada mediante un enunciado.	Utiliza símbolos y términos como: literales, relación, función, números negativos, números positivos, coordenadas, ecuación, variante, constante, variable dependiente, variable independiente, monios, polinomios, figuras geométricas, exponente, hipotenusa, teorema de Pitágoras, etc.	Representa e interpreta una relación y sus distintos elementos.	Explica detalladamente el desarrollo del método elegido.	Elige y ejecuta el mejor método para la resolución del problema o situación.	Lleva al grupo al pensamiento crítico y reflexivo al momento de desarrollar el procedimiento.
<u>Participación</u>			<u>Solución de Problemas</u>			
Involucra al grupo en la toma de decisiones para la resolución del problema.	Lleva una secuencia y orden al desarrollar el procedimiento del método que aplica.	Plantea los diferentes métodos para la resolución del problema y propicia que el grupo elija el más conveniente.	Resuelve problemas que involucran la relación entre dos variables y grafica.	Utiliza estrategias y técnicas para la resolución de problemas tales como: método de suma o resta, método de sustitución, método gráfico, etc.	Resuelve ecuaciones de primer grado y de sistema de ecuaciones con dos incógnitas.	Justifica y argumenta cada uno de sus resultados expresados de forma correcta.

Fuente: Archivos de servicios educativos, INEA

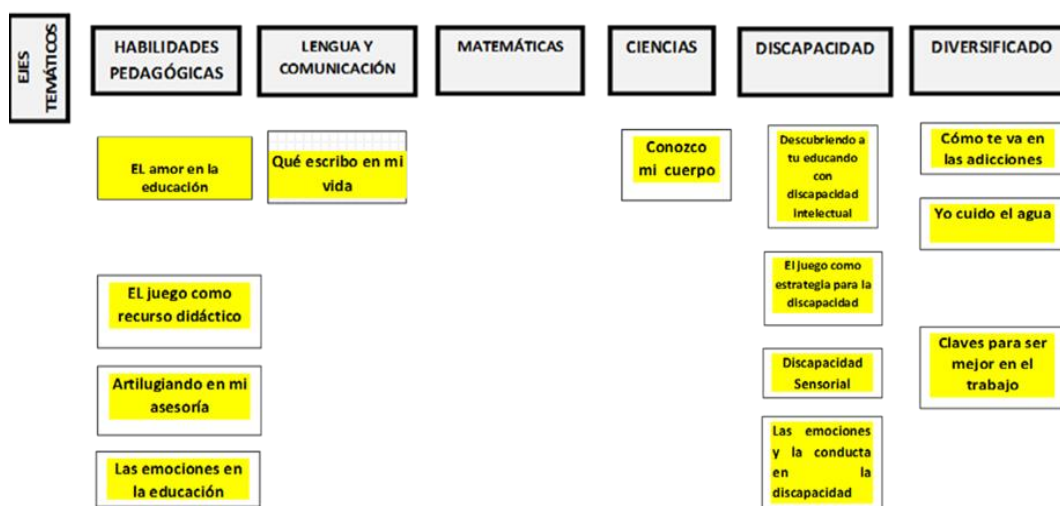
De igual manera los formadores del eje de Matemáticas han proporcionado el esquema de cada uno de sus talleres y en ellos se pueden interpretar las ponderaciones en los contenidos, pero, cabe señalar que de manera integral retoman aspectos de Comunicación que sin duda alguna resultan puntuales a ser trabajados y que además han sido reconocidos como un factor que limita en los talleres si no se cuenta con esta habilidad, no sólo en la comunicación oral sino también en la comprensión lectora. Al asesor se le valora no tan sólo lo que sabe sino también cómo lo hace en beneficio de los educandos.

Es importante hacer hincapié que en el eje de Habilidades Pedagógicas no se ha realizado ninguna modificación que se haya llevado a la práctica hasta el momento,

siendo un eje que podría ser pensado como fundamento para iniciar con solidez la práctica educativa de los asesores/as con la población, sin embargo, este no es visto como prioritario e inclusive la demanda de formación es aún mucho menor que en cualquiera de los otros ejes, sorteando estos cursos en la ruta de formación. Se da el mismo caso en el eje de Ciencias.

Vale la pena señalar que los formadores se encuentran constantemente trabajando en la elaboración de nuevos cursos que puedan ayudar a complementar la formación existente. Actualmente por la intención de reivindicar los niveles de acreditación en los ejes de Matemáticas y el fortalecimiento en el eje de Lengua y Comunicación se han quedado en el tablero los siguientes cursos:

Diagrama 7. Cursos propuesta complemento de ruta de formación



Fuente: Archivos de servicios educativos, INEA

Las propuestas representan, por un lado, la intención de enriquecer la formación con una línea de contenidos que logren una mayor sensibilización en la labor del asesor/a así como la posibilidad de desarrollar su creatividad pudiendo innovar en su práctica con sus propios recursos.

Sin embargo, se hace visible que los requerimientos institucionales pueden cambiar las proyecciones en cualquier momento, las valoraciones de la formación para el asesor/a e inclusive para la población a quien está dirigido el MEVyT. Así ha

sucedido cuando se presentó en el 2016 el Programa Especial de Certificación mejor conocido como PEC que valora los saberes y conocimientos de las personas a través de exámenes en línea de 40 reactivos para certificar automáticamente el nivel primaria y/o secundaria.

Este proyecto suscitó una serie de opiniones encontradas, por una parte, se daba mayor facilidad a la población para la obtención de un certificado y la tarea del asesor se veía limitada; por otra parte, se comenzó a configurar una estrategia para apoyar a aquellas personas que no lograrán acreditar el examen; se presentó entonces la figura del Asesor Especializado en un eje, sin embargo, nunca se logró definir adecuadamente la operatividad y tampoco fueron definidos los parámetros para que estos asesores fueran especializados. Sin importar lo anterior, el PEC da resultados en cuestiones estadísticas y llega para quedarse.

A mediados del 2017, inicia un proyecto denominado Centros de Asesoría Especializada, también conocidos como CAE, donde son elegidas cinco plazas comunitarias equipadas con computadoras e internet. Aquí se vuelve a retomar la figura del Asesor Especializado, en cada plaza se establece la atención de cinco asesores respectivamente de los ejes matemáticas, ciencias, lengua y comunicación, alfabetización y diversificados.

En este proyecto, la idea del Asesor Especializado ha sido más estructurada, se dedica a dar la atención en un sólo eje y así mismo está siendo guiado, apoyado y monitoreado por un Formador Especializado del eje respectivo. Al ser un programa piloto bajo este adjetivo no ha dejado de tener varias inconsistencias igualmente en la operatividad, en los saberes y los conocimientos con los que cuentan o no los asesores señalados por el instituto como especializados.

Sin embargo, lo rescatable de este nombramiento hacia los asesores refiriéndose a estos como especializados, es que reciben una gratificación ya no por productividad en cuestiones de acreditación sino de permanencia y atención constante de población. La remuneración especificada mensual hacia esta figura es de \$6000.00, sin dejar de lado que para recibir este pago deben realizar planes de asesoría

semanales como evidencia del trabajo, si esto no es entregado la gratificación no es liberada, aunado a ello las metas del proyecto siguen siendo números de certificados.

A estos asesores, siendo 25 en total correspondiendo como ya se mencionó cinco de cada eje en cada una de las plazas, se les proporciono una formación determinada como central para la práctica educativa que llevan a cabo. Esta es la certificación del estándar EC0975 proporcionado por el INEA a través del convenio con el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER).

El estándar de competencias¹⁴ es denominado “Tutoría de pares en la práctica docente”, evalúa conocimientos, desempeño, actitudes, habilidades, valores y el producto. Es de destacar que las categorías a evaluar según el CONOCER, son equiparables a las de pedagogos, orientadores educativos y otros especialistas en ciencias educativas, así como algunas otras ocupaciones como coordinador de centros educativos, facilitador o instructor, lo que pone al asesor/a del INEA en un buen nivel para el reconocimiento de su labor.

De lo anterior, es un tanto cuestionable, el hecho de que no todos los asesores/as de comunidad tienen derecho a este tipo de reconocimiento en cuestiones de formación, un proyecto no debería definir las posibilidades de acceder a saberes, conocimientos, al fortalecimiento de habilidades y a la mejora de las actitudes y los valores que deben ser mostrados en todo proceso educativo de calidad o como se suele decir en las buenas prácticas.

De tal manera que si las características del quehacer educativo del asesor, tienen ese tipo de ponderación, debería significar que la idoneidad del Formador Especializado, podría estar por encima de estos parámetros o al menos debería ser ajustada con base en las pretensiones del asesor que se espera tener trabajando los procesos educativos en las comunidades.

¹⁴ Las características específicas de cada categoría pueden ser revisadas a través de la página del Consejo Nacional de Normalización de Competencias Laborales https://www.conocer.gob.mx/contenido/publicaciones_dof/2018/EC0975.pdf

A este respecto, se puede señalar que la figura del Formador Especializado aparece en el 2014 con tal nombramiento, anteriormente se contó con la figura del Multiplicador. El cambio de dichos términos, utilizados para definirlos, también llevó a realizar cambios en su operatividad y en su gratificación, sin embargo, estos no han variado sustancialmente, como a continuación se muestra:

Tabla 20. Comparación de apoyo económico de la figura especializada

2012 Multiplicador	2018 Formador Especializado
<ul style="list-style-type: none"> - Por hora impartida \$ 50.00 - Por participante acreditado \$5.00 por horas de curso - El máximo de horas 16. 	<ul style="list-style-type: none"> - \$4,500.00 mensuales - \$500.00 de apoyo a traslado condicionados al cumplimiento de sus actividades mensuales de campo.

Fuente: Reglas de Operación

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509752&fecha=29/12/2017

Los formadores dan un promedio de cuatro talleres por mes y para dar apertura a cada curso éste debe tener una asistencia mínima de cinco asesores/as. Como Multiplicador se estaría gratificando al mes \$4,800.00 y como formador recibe \$5,000.00. Como se puede evidenciar la valoración de esta práctica en términos de remuneración económica sigue siendo relativamente la misma en un acontecer de seis años.

Ha de ser señalado que así como los asesores/as reciben formación para el desempeño de su práctica, los Formadores Especializados han de recibir un tipo de formación de acuerdo al eje al que van a ser integrados.

Tabla 21. Formación inicial para formador especializado

Curso	Duración en horas	Características
Introdutorio	16	Lo correspondiente al MEVyT
De Formadores	40	El enfoque de los ejes.

Fuente: Archivo de servicios educativos, INEA

Como formación continua, los Formadores/as Especializados cuentan con el beneficio de obtener una certificación en convenio INEA/CONOCER muy parecido al de los asesores especializados, éste es denominado como EC0217¹⁵ titulado “Impartición de cursos de capital humano de manera presencial grupal” donde lo que se le evalúa son los conocimientos, desempeño, habilidades, actitudes y valores, a saber:

- Verificación de espacios y material a ser utilizado
- La elaboración de carta descriptiva
- Elaboración de objetivos generales y particulares
- El manejo del contenido temático
- La correcta aplicación de las técnicas grupales
- El desarrollo de las actividades
- La forma de medir el aprendizaje
- El manejo de los tiempos
- La responsabilidad y el orden.

Aunado a estas formaciones, el Departamento de Servicios Educativos, cada año a través de lo estipulado por el PAEF, atiende la formación de las figuras solidarias de este departamento que cuentan con gratificación fija: Organizadores de Servicios Educativos, Enlaces Educativos, Enlaces Regionales y Formadores Especializados; para lo cual este año se dispuso un total de \$335, 270, mismos que son dispuestos para cubrir gastos de espacios, cursos y materiales requeridos.

En 2017, el formador recibió el taller Didáctica creativa impartido por la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) y el curso de Artilugios por la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED). En el 2018, el curso proporcionado fue Programación neurolingüística en la formación, impartido por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Sin duda alguna el esfuerzo de

¹⁵ Las características específicas de cada categoría pueden ser revisadas a través de la página del Consejo Nacional de Normalización de Competencias Laborales https://www.conocer.gob.mx/contenido/publicaciones_dof/2018/EC0975.pdf

proporcionar formación existe, sin embargo, habría que preguntarse si éste se acerca a cubrir las necesidades de los formadores o bajo que parámetros estos cursos son designados como adecuados o fundamentales a sus tareas y qué tanto de ello puede ser aplicable en sus comunidades y con la ruta que se trabaja actualmente. Pero estas son preguntas que se contestarían quizá directamente a través de un dialogo directo, sin embargo, no es el objetivo de este trabajo.

Esta descripción del quehacer educativo de manera global caracteriza la estrecha relación entre aquellas figuras educativas del INEA que se encargan del fortalecimiento de los procesos educativos y de llevarlos a cabo directamente en las poblaciones objetivo.

Este bosquejo pone también de manifiesto las implicaciones teóricas cómo se percibe o se piensa aquello que el instituto no adjetiva como educadores de adultos, sino que les da una denominación distinta tal como asesores/as o formadores/as. Encontrando en ello una contradicción, pues al mismo tiempo hacen un desarrollo ideal respecto a la práctica educativa que estos deben llevar a cabo siendo proyecciones que recaen en ambas figuras asesor y formador, como lo es la tan anhelada calidad educativa.

Es clara y evidente la distorsión con la que se buscan las buenas prácticas y el abatimiento del rezago educativo como lo denomina el INEA, pues los parámetros con los cuales se abordan los procesos para el logro de objetivos desvían fácilmente a estos mismos. El pago por productividad lleva un tanto a dejar de lado la búsqueda de aprendizajes significativos como lo propone el MEVyT, sobrevalorando los logros a través de lo que son las remuneraciones económicas percibidas por los asesores complaciendo los números que el instituto busca, pues más gratifica el que más acredita, con respecto a esto habría que analizar dichos procesos.

A pesar de ello no se pueden dejar de lado los intentos que se han hecho por parte del INEA para apoyar la formación de estas figuras educativas o los bien nombrados educadores de adultos. Los esfuerzos que se han realizado sean medianos o escasos implican un reconocimiento que el instituto sabe tienen derecho estas

figuras y que no puede dejarse de proporcionar pues las normas políticas educativas, aunque borrosas así se lo estipulan.

De tal manera que al haber reseñado las características que por un lado norman el quehacer educativo, se hace importante reconocer la realidad que los formadores especializados viven, extraída de una parte de su trayectoria en el INEA, lo cual podrá brindar parámetros de comparación de los deseos del instituto y del educador de adultos, de qué manera confluyen y en donde se separan.

CAPITULO IV. COMPRENDER LA FORMACIÓN Y PRACTICA DEL FORMADOR ESPECIALIZADO DEL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS (INEA/CDMX)

En este capítulo se ha de abordar el trabajo de campo de 7 formadoras especializadas del INEA/CDMX, con la intención de acercar al lector a algunas realidades del trabajo educativo de educadores de adultos, realidad poco conocida y reconocida en la educación.

4.1. Perspectiva metodológica

La investigación que a continuación se presenta es de carácter interpretativo cualitativo, con la intención de realizar un análisis de carácter crítico respecto de la labor histórica y el comportamiento de los educadores de adultos dentro de su función organizacional, fundamentando con ello el necesario movimiento emprendido por agentes del campo de la EPJA a nivel latinoamericano, por ejemplo la Red EPJA que coadyuva esfuerzos con la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco para dar apertura al reconocimiento e impulso con la intención de enaltecer la labor y de fundamentar el necesario reconocimiento de las práctica con las implicaciones políticas y de derechos humanos que ello conlleva. Por lo tanto, lo que de esta investigación se obtenga pretende ser considerado como un ejercicio de acción social, es decir en el sentido de escuchar al otro y reconocer sus aprendizajes, sus necesidades y sus expectativas como profesionales de la educación de adultos.

Al tener un enfoque de línea marcadamente cualitativa, el análisis será subjetivo a través de las representaciones extraídas de los sujetos involucrados, mismos que serán vistos como sujetos de estudio (Baena, 2017). Cabe señalar que, con lo anterior, no se busca el reconocimiento de alguna hipótesis, pues el fenómeno social que se aborda es, como se ha mencionado anteriormente, concreto y situado y sólo se representa así mismo. El contexto es el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Ciudad de México (CDMX).

Así pues, para Maxwell (1996, citado en Vasilachis, 2006, pág. 260), la investigación cualitativa tiene 5 finalidades, de las cuales este proyecto pretende abordar tres, a saber:

1. Los significados que los actores dan a sus acciones, experiencias, sucesos y situaciones en las que participan.
2. Comprender el contexto particular en el que actúan y la influencia que éste ejerce sobre sus acciones.
3. Desarrollar una explicación causal, analizando cómo los diversos sucesos influyen sobre otros, comprendiendo los procesos locales, contextuales y situados.

Con base en lo señalado se ha tratado de realizar un abordaje preliminar tanto histórico, contextual y conceptual, con la pretensión de dar pauta a una fundamentación previa a la pregunta de investigación:

¿Cómo es el proceso de conformación de identidad profesional de los formadores especializados del INEA CDMX, a través del reconocimiento de su quehacer educativo y de su formación?

Mason (2006, citado en Vasilachis 2006, pag. 13), afirma que la pregunta de investigación condiciona las estrategias a seleccionar, así como las particularidades ontológicas y epistémicas que enmarcaran la indagación, por lo tanto, vale la pena resaltar que esta investigación tiene una estructura de acción y significado a través de la hermenéutica.

Se pretende enmarcar este análisis dentro de una reflexión epistémica, describiendo la realidad de los individuos, sus acciones y sus condiciones, tanto en las que se encuentran y las que crean, viendo desde su realidad social y sus posibilidades utópicas, el paradigma interpretativo, a la oportunidad de comprender las perspectivas de los participantes a través de su propio lenguaje como forma de producción y reproducción de su mundo (Vasilachis, 2006, pág. 48).

Para lo anterior se ha elegido la autobiografía, denominada como la técnica o instrumento a través de la cual se pretende comprender y analizar a un grupo de personas que tienen un objetivo en común la educación de adultos visto en este proyecto como el eje temático pero específicamente atravesando a la figura del educador.

A través del análisis se retoman fragmentos de las autobiografías, generando un escrito a través de breves relatos que rescatan la reflexión que el mismo individuo hace respecto de su labor. Vasilachis (2006) retoma a Ferrarotti y destaca que la perspectiva del individuo puede ser tomada como un punto de observación de la sociedad en general. Así mismo, señala que Tosnanato afirma que un individuo puede ser un universo singular y al mismo tiempo existe un filtro individual de lo colectivo que no determina pero sí condiciona.

Por lo tanto la selección de la muestra será no probabilística, no se busca una representatividad estadística sino resaltar aspectos teóricos o conceptuales ya trabajados en los capítulos anteriores como son el quehacer educativo, la formación y la identidad profesional.

La muestra puede ser denominada intencional o selectiva según Rojas Soriano (2007); la selección se hace de acuerdo con el esquema de trabajo del investigador. Así mismo señalado por Hernández S. (*et. al.* 2006) la muestra que se abordara puede ser considerada de caso-tipo donde lo que se pretende es obtener riqueza, profundidad y calidad en la información, siendo un estudio con perspectiva fenomenológica donde se analizan, valores, ritos, significados del grupo social. Al mismo tiempo esta muestra puede ser considerada homogénea ya que las unidades seleccionadas comparten características o rasgos similares, el propósito es centrarse en el tema a investigar y resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social.

Así, la investigación se realizará con sujetos a los que se tiene acceso directo, es decir, casos que son factibles de ser estudiados; para Miller (2000, pág. 76) en

Vasilachis (2006) el éxito de este muestreo es asegurar un rango de individuos que representen todos los grupos o grupos significativos.

A este respecto los Educadores de Adultos que representan este proyecto son los Formadores Especializados, estos se encuentran divididos en su función por ejes temáticos y proyectos especiales de formación. Se pretende que aquellos que han tenido mínimo dos años realizando la función proporcionen un relato autobiográfico escrito libremente describiendo su trayectoria en el INEA.

Actualmente el número de Formadores Especializados que realizan formación continua son 25, de los cuales 7 han proporcionado su experiencia redactada a través de una autobiografía.

De tal manera que la formación, la práctica dentro del quehacer educativo y la identidad profesional de los Formadores especializados son categorías transversales que pretenden dar muestra de los fundamentos y la conformación de las características de un subcampo dentro del campo de la EPJA específicamente dentro del INEA/CDMX, que es tomado escasamente en cuenta.

4.2. Relatos de la realidad de los educadores de adultos

Los apartados que se han retomado son una pequeña muestra de las circunstancias vividas a través de los contextos en los que se han encontrado e intervenido estos educadores de adultos, de los cuales se ha venido abordando su figura desde los inicios de este trabajo. A través de la emisión de las frases, palabras, emociones y sentimientos codificados mediante su biografía, sin importar la brevedad o la extensión de la misma, provocan la necesidad de nuevos aires y el anhelo de poder ser dueños de su quehacer, por ello, preciso es de reconocer la aportación y el esfuerzo que han hecho por mostrarse. Los nombres con los que aparecen no son sus nombres reales por cuestiones de confidencialidad y respeto a su trayectoria.

Se ha de comenzar con una primera caracterización general de estas educadoras de adultos y las referencias de sus antecedentes laborales dentro o fuera del INEA

antes de desempeñar el rol de Formadoras, todas, en general, llevan un promedio de año y medio a dos años en los encargos de esta figura solidaria.

Tabla 22. Formadoras especializadas del INEA/CDMX

NOMBRE	EDAD	EXPERIENCIA LABORAL REFERENTE AL ÁMBITO EDUCATIVO	ANTECEDENTES INEA ANTES DE SER F.E.	FORMACIÓN ACADÉMICA	TIEMPO COMO FORMADORA ESPECIALIZADA Y EJE
Juana	25	Ninguna	Seis meses asesora de servicio social.	Pasante en Pedagogía.	2 años, Ciencias
Tonantzin	36	Ninguna	Ninguno	Bachillerato tecnológico en servicio social.	2 años Matemáticas
Elisa	36	Ninguna	3 años como asesora educativa	Pasante en Pedagogía.	4 años Matemáticas
Hermida	35	Experiencia en educación preescolar	Ninguno	Lic. en Psicología social	2 años Lengua y Comunicación
Rosa	31	Ninguna	Seis meses como asesora educativa.	Bachillerato concluido.	Año y medio MIBU
Renata	42	Ninguna	Un año como asesora educativa	Carrera trunca en biología	2 años Ciencias
Dolores	32	Tallerista con niños.	Ninguno	Pasante en artes visuales	Año y medio Matemáticas

Se hace representativo entre estas siete formadoras que en su mayoría tienen interés y formación en lo que respecta a las ciencias sociales y humanas, a pesar de ello cinco no habían tenido un contacto previo al ámbito educativo y quienes lo han tenido ha sido con una población diferente a jóvenes y adultos. Así mismo, sólo cuatro de las siete habían tenido experiencia previa en el INEA como asesoras educativas.

De tal manera, resulta imprescindible retomar las experiencias narradas por quienes ingresan en un primer momento como asesoras educativas y cómo o cuáles fueron las circunstancias que les llevaron a acercarse al INEA.

Circunstancias de acercamiento al INEA

Juana

entre plática y plática con las compañeras surgió lo del servicio social, esos seis meses en los que prestas tus servicios a la comunidad, al mundo real, donde además pones en práctica lo que sabes y adquieres más conocimientos de los que esperas.

Una de mis compañeras me comentó del INEA, me habló muy breve de qué trataba y las facilidades que brindaba, así que me animé, si iba a pasar seis meses trabajando sin sueldo al menos que fuera en algo que me sirviera para formarme como pedagoga.

Renata

Desde hace mucho tiempo quería trabajar en INEA para ayudar a alfabetizar a quienes lo necesitaban.

Rosa

Los de INEA llegaron al predio de la comunidad Triqui que se encuentra en cerrada de panamá y necesitaban un asesor para su círculo de estudio, [...] entonces las personas de la comunidad me propusieron para ser asesora porque ya había estado con algunos antes ayudándoles a algunas cosas.

Elisa

acompañaba a mi hermana a dar asesorías en el INEA de primaria y secundaria, yo tenía en ese entonces 14 años. Al cumplir los quince años comencé a apoyarla en sus asesorías.

El interés con el que se acercan como asesoras educativas al INEA es diverso, va desde la proyección de expectativas para enriquecer los conocimientos académicos y ponerlos en práctica, no menos importante es la intención de enriquecer su formación a través de esta función como lo señala Juana. Ayudar al otro como labor social por parte de Renata y de Elisa como reproducción del ejercicio que veía hacer a alguien a quien posiblemente admirara, como su hermana; así como el impulso que el mismo grupo les da y el apoyo que solicitan de su parte para que colaboren en su

desarrollo educativo, como en el caso de Rosa, quien ya conocía a su comunidad y le tenían confianza.

Proceso de incorporación

Ahora bien, el proceso de incorporación comienza a estructurar la perspectiva respecto del abordaje de sus deberes y también la posición en la que se encontrarán en los procesos educativos.

Juana

cuando llegué a pedir informes la Técnico Docente que me atendió me atrapó de inmediato, me explicó detalladamente todo lo que hace un Asesor Educativo [...] justo ese día había aplicación de examen PEC, había mucha gente llegando con papeles, preguntando, aplicando, era un caos, así que desde ese día comencé como asesora, pues la Técnico me pidió auxiliarla a recibir a la gente.

Renata

[...] iba en la segunda sesión del curso (de inducción), cuando me avisaron que debía ir a un círculo de estudio a cubrir a una asesora [...]. Me emocionó saber que empezaría pronto, aunque estaba preocupada pues aún no terminaba mi curso.

Por un lado se percibe la indudable necesidad de la figura del asesor/a educativo/a y la relevancia que éste juega en los espacios y frente a la población, incluso percibida y sentida como un apoyo por parte de las otras figuras institucionales que intervienen en los procesos desde lo meramente administrativo como el caso del Técnico Docente. Así mismo, se marca un tanto la desvalorización que se le da a su preparación inicial por parte de las otras figuras institucionales para que estos puedan comenzar a realizar los abordajes educativos pertinentemente. Por lo tanto el reconocimiento de la población con la que tendrán que trabajar les permite abrir el panorama de sus futuras tareas y de las habilidades que tendrán que desarrollar.

Caracterización del quehacer educativo

Juana

[...]Consuelo, una persona de 70 años que asistía puntual a la sesión todos los días así lloviera o relampagueara, o porque en su trabajo se los exigían como a Lupita, una auxiliar de contabilidad que llegó nerviosa y ansiosa porque le urgía el certificado y que después del trabajo pasaba a tomar asesoría aunque fuera media hora; como fuera la situación siempre puse mucho empeño en su proceso de aprendizaje, me adaptaba a cada uno de los educandos, me ganaba la confianza de los más jóvenes y demostraba a los más grandes que sí podían aprender y confiar en una niña (como me decían), la verdad es que fue una experiencia muy bonita, llena de muchísimos aprendizajes y buenas amistades.

Retana

al entrar me di cuenta que había muchas mujeres de la tercera edad, [...] mencione que iba a dar clase, que era la asesora, se presentó muy amable, Adela, de INAPAM, [...]. Unos minutos después, llegó Mónica, la técnico docente de la micro región, saludó a las señoras, me presentó y me dio unas guías para que trabajara con las señoras. De inmediato, comenzaron a pedirme que les revisará su tarea de matemáticas, les fui preguntando sus nombres y en ese justo momento me di cuenta que había elegido lo correcto, podría ayudar, de lo que no me percate sino tiempo después es de cuánto ellas me enseñarían y cuánto aportarían a mi vida.

Elisa

Al ser educandos de mayor edad (18-50 años aprox.), requería prepararme más pues las dudas que surgían eran de mayor complejidad y los temas no solo eran expuestos, se debatían. Me gustaba dar asesorías porque me permitía conocer a las personas, saber por qué no concluyeron sus estudios, me ayudó a crear una conciencia social y darme cuenta de la otredad, la existencia y sentir del otro.

Rosa

estuve con las personas como seis meses sin módulos ni materiales, [...] había pensado que las personas ya estaban registradas en SASA pero después me di cuenta que no existíamos en INEA y tome la decisión de no ser asesora.

Estos cuatro fragmentos relatan características del quehacer educativo desde la mira del asesor, se percibe en ellos la sorpresa que las asesoras tenían por la diversidad

de personas a las que tenían que apoyar educativamente, describiendo su edad y su situación laboral. Elisa, revela la necesidad de autoformarse porque el quehacer educativo con adultos, aún cuando sea considerado un nivel básico, sus saberes previos los hacen educandos de mayor complejidad. También se manifiesta nuevamente en el relato de Renata cómo se hace el desplazamiento de responsabilidad en cuanto la Técnico Docente hace entrega de las guías para el apoyo a los educandos y con ello pone en sus manos el proceso educativo.

Tanto Juana, como Renata y Elisa hacen una proyección de su quehacer como algo que colabora a su desarrollo personal; Renata, apropiándose de un papel más cercano al de maestro cuando afirma que dará clases, Elisa, por su parte, reconoce el termino solidaridad puesto en otras palabras.

Por el contrario, Rosa no pasa una buena experiencia como asesora, la carencia de materiales por falta de apoyo administrativo le hacen descubrir que no ha habido un seguimiento adecuado en el sistema para ella y para sus educandos y la expresión “no existíamos” refleja la decepción que en aquel momento sintió, desilusionándose del INEA.

Tránsito de figura de asesor educativo a formadora especializada

Sin embargo, y pese a las diversas experiencias vividas por estos personajes, han transitado de la figura de asesoras educativas a la de Formadoras Especializadas, cada una viviendo la transición de manera diferente.

Juana

Durante mi época de asesora tomé un curso de matemáticas, no sabía de qué trataba, ni quién lo daba, o por qué lo debía tomar, pero me mandaron y le entré. Fue un curso introductorio al área, se titulaba “Encuentro con las matemáticas”, [...], este curso me gustó mucho, pero lo que más me interesó es cómo podía llegar yo a ser Formadora después de escuchar que Elisa también es pedagoga.

Renata

Un día me llegó un correo de la delegación de INEA CDMX, [...] en el cual me invitaban a trabajar como formadora especializada en los diferentes ejes, me pareció interesante ir por algo más y envié mi currículum.

Elisa

Un día regresaba a casa [...] entra una llamada telefónica y era una conocida que [...] me había visto realizar mi labor educativa. Me pregunta que, si me gustaría ser formadora de matemáticas en el INEA y aunque la palabra MATEMÁTICAS suena muy fuerte, pensé: “¿Por qué no?”. Fui a la entrevista, me realizaron un examen y me quedé.

Rosa

[...] por medio de otro formador que comenzó a atender el predio nuevamente, éste me recomendó con la jefa del departamento de servicios educativos y me pidieron integrarme como formadora para seguir atendiendo el círculo de estudio de la comunidad Triqui.

La palabra Formador/a Especializado/a evidentemente adquiere una relevancia mayor para ellas en el ejercicio de su quehacer. La ruta de acceso en cada caso es distinta, ellos lo buscan, otros compañeros realizan la invitación porque han visto el desempeño de estos asesores, por convocatoria o bien, como en el caso de Rosa, que al ser considerada constante, comprometida y parte de la comunidad Triqui, se hace su permanencia indispensable.

Expectativas respecto del rol de formador especializado

Las expresiones que utilizan muestran una valoración distinta en cuestiones de expectativas respecto al nuevo rol. Las frases: “¿Cómo podía llegar yo a ser Formadora?”; “me pareció interesante ir por algo más” y “envié mi currículum”; “la palabra MATEMÁTICAS suena muy fuerte y pensé ¿por qué no?”, denotan el entendimiento previo respecto a las implicaciones del quehacer educativo que pretendían desempeñar; entendían que su ingreso respecto al perfil debía seguramente contar con características diferentes a las del asesor de comunidad, comenzando por el envío de un currículum o tener que arriesgarse a la experiencia de nuevos aprendizajes en áreas de conocimiento que no eran propias. Sin duda, percibían que su compromiso y su preparación tendrían que estar en un nivel superior.

Ahora bien, las Formadoras Especializadas de las cuales se han extraído los fragmentos anteriores, con su experiencia en la figura del asesor cuando se acercan al desempeño de Formadoras saben a lo que se enfrentan, la experiencia previa les da la pauta para entender a la población de la cual ellas formaron parte y sus expectativas giran en torno a superar este primer referente.

No obstante, hay quienes tienen un ingreso como Formadoras desde cero, es decir, teniendo una vaga noción respecto al INEA y el trabajo al que se enfrentarán. Por ejemplo:

Tonantzin

[...] yo pensé que tenía que enseñar a los adultos o chicos mas no a los asesores, es decir los maestros.

Hermida

[...] me canalizo con el departamento de servicios educativos para integrarme como formadora y no como asesora; fue justo ahí en ese momento en el que descubrí una forma diferente de concebir la educación [...]

Estas dos citas muestran las percepciones exteriores con respecto a la valoración que se tiene de los asesores concebidos como “maestros”, cuando por lo general se trata de omitir en ellos esta idea al calificarlos como asesores, sin embargo, el significado se da mediante lo que se ve y se sabe que es su práctica.

El enfrentarse a una práctica con estos maestros es lo que a Tonantzin parece le generaba asombro; además, la frase de Hermida “descubrir una forma diferente de concebir la educación” puntualiza entre líneas que se sabía integrándose a un ámbito particular con sus diferencias y que aunque éste permaneciera dentro del término educación, en sentido coloquial, éste no lo sería tanto.

Forma de integración al eje de formación

Juana

[...] me pasaron a Habilidades pedagógicas y Ciencias y me pusieron “bajo la tutela” de uno de los compañeros más experimentados, [...] porque sinceramente formación como Formadora no tuve, todo lo fui aprendiendo en la práctica, a través de experiencias, escuchando a mis demás compañeros, viendo cómo trabajaban, etcétera.

Como en teoría nunca tuve formación, pues solo me dieron una presentación de diapositivas con información sobre las actividades de los Formadores y después me aplicaron un examen (en realidad creo que fueron 3 iguales y me los hicieron ya que tenía como tres meses siendo Formadora), me agarraba de ahí y trabajaba como yo quería [...]

Renata

Tenía que revisar el módulo de Nuestro planeta la tierra para poder desarrollar actividades para el taller. [...] conforme avanzaba en revisarlo se me iban ocurriendo ideas, a qué temas darles más importancia, al mismo tiempo, mis compañeros me contaban que es lo que se hacía en un taller, como escribir una carta didáctica, qué tipo de evaluaciones aplicaban, me iban enriqueciendo.

[...] que acompañara a uno de mis compañeros a su taller para empaparme del mismo.

Rosa

[...] al principio no sabía nada y poco a poco fui aprendiendo, siempre tuve apoyo de mis compañeros con las dudas. Al mismo tiempo seguí asesorando el círculo de la comunidad Triqui porque les enseñaba las dos lenguas les explicaba Triqui donde no comprendían bien el español.

Elisa

[...]me toca primero ir de acompañante de un formador [...] me traslade al metro atlalilco donde me comunicaron que la sede era en otro lugar que pertenecía a esa coordinación, era en la colonia del Carmen por metro constitución y más allá. [...] lo vi dar el taller, él era muy dinámico y hacía reír a los participantes, noté que cuando los veía estresados realizaba una actividad que los relajará y posteriormente continuaba con las actividades planeadas.

Tonantzin

[...] tenía que enseñar estrategias y pensé: yo creo que llegue al lugar equivocado debido a que ya había cosas de matemáticas que no recordaba y luego tener que enseñar a enseñar.

Hermida

Comencé colaborando en el eje de Lengua, lo cual representó un reto para mí ya que hacía años que no tocaba los temas que se abordan a nivel primaria (si, primaria... Porque aunque en teoría se tocan temas de primaria y secundaria, los temas son sumamente básicos); [...]

Así pues, la decisión de la integración a un cierto eje se percibe de acuerdo a las necesidades y requerimientos dentro del departamento de servicios educativos, en los momentos de la incorporación. También es notorio que hay quienes no fácilmente se desprenden de la labor de asesor exactamente porque así se requiere su apoyo, como es el caso de Rosa, llevando a cabo esta transición de manera paulatina y haciendo las dos funciones a la par.

Innegablemente el Formador carece de una Formación inicial llevada a cabo en forma, valga la redundancia, como se ha hecho la referencia anteriormente. Sin duda alguna lo que marca la teoría se contradice por aquellos que viven la práctica. Prevalce en las narraciones que la formación la han obtenido de la práctica a la cual fueron enviados específicamente para aprender mediante el reconocimiento de aquellos atributos y el uso de estos como recursos por parte de otra figura con la cual se han de afirmar por primera vez en tal función.

Se leen, a través de las líneas de Tonantzin y Hermida, el temor y el reto que implica retomar nuevamente conocimientos que las personas consideran básicos al ser de nivel primaria o secundaria, pero que sin duda, al paso de los años, se olvidan y más aún si habría que ser retomados para “enseñar a enseñar,” lo que conlleva un triple compromiso: aprender los contenidos, guiar para que sean aprendidos por los otros y mostrar la importancia de generar múltiples posibilidades para que terceros los aprendan.

Sin embargo, hay Formadores/as, como es el caso de Tonantzin, que tratan de aprovechar las posibilidades de cursar diplomados que INEA imparte una vez al año en los diferentes ejes y que está abierto para figuras educativas.

Formación del eje de especialización

Tonantzin

La verdad los primeros talleres que di fueron muy complicados porque me daban muchos nervios y me intimidaban [...] lo que me obligo a prepararme para esta situación, tome un diplomado a distancia que el INEA proporciona para las figuras educativas así pude empaparme de cosas de matemáticas que ya no recordaba.

También se forman a través del reconocimiento y estudio de los módulos que pertenecen a su eje de especialización, con ello se empapan en los temas que han de abordar en sus talleres y sobre todo en la metodología, que es el cimiento del MEVyT. Aspectos muy puntuales del quehacer del formar, señala Renata, cuando describe las tareas que tuvo que aprender por su cuenta: cartas didácticas y evaluaciones que anteceden a un taller.

También se hace importante señalar como bien menciona Elsa, que los formadores para poder cumplir con su labor han de trasladarse a los lugares más recónditos e inimaginables de la ciudad a los espacios donde habitualmente atienden los asesores a sus grupos, la expresión “y más allá” reafirma las travesías que dicho trabajo implica.

De esta manera, se afirma que el Formador/a Especializado/a realiza un trabajo completo y muy complejo que implica desde un antes y un después de la elaboración de un taller, es el creador y el transformador de su propia práctica, existe un trabajo de escritorio y uno de campo mismos que se complementan y enriquecen con la autoformación dentro del mismo ejercicio.

Formación continua

Con respecto a la formación continua que INEA proporciona se puede rescatar lo anotado en los relatos de dos de las formadoras, quienes valoran la oportunidad de haber sido participes de una certificación durante su trayectoria, misma que al parecer les ha aportado herramientas frente a grupo y les hace sentir que su trabajo es reconocido.

Tonantzin

una de las ventajas que nos ha dado INEA es que nos permite tomar cursos de formación como el del CONOCER donde nos certifican, no soy una máster en cursos porque todavía tengo nervios yo creo que es los que me hace que no me vaya confiada [...]

Renata

INEA ha aportado [...] cursos, incluso una certificación.

Interacción con pares (asesores educativos)

Sin embargo, la formación dentro de la práctica tiene que ver o se encuentra estrechamente relacionada con los otros con quienes interactúan, en este caso con los asesores educativos, por ello es definitivamente oportuno presentar lo que de ello piensan o sienten.

Renata

[...] empecé a dar talleres en diferentes coordinaciones, eso fue muy valioso, aprendí que en cada una, los asesores tienen diferentes actitudes, diferentes niveles de estudios y diferentes maneras de trabajar, el lograr que a todas esas personas diferentes les resultara benéfico, dinámico y útil fue muy gratificante para mí, estaba cumpliendo mi objetivo, ayudar a ayudar a más personas.

Elisa

Cada taller me fue enriqueciendo gracias a las diferentes dudas que surgían pues nuestra población era muy diversa teníamos que dar formación desde asesores que solo tienen la secundaria hasta ingenieros, por lo tanto, surgían dudas de diferentes niveles de complejidad y algunas cabe mencionarse ni siquiera tenían que ver con los temas, pero debían resolverse. Mi perspectiva respecto a las personas y las carreras que estudian cambio, me di cuenta que los músicos y los filósofos eran muy buenos para las matemáticas tanto o más que los ingenieros y que, aunque haya carreras afines con las matemáticas no siempre quiere decir que tienen la habilidad para resolver fácilmente cualquier problema. Noté que algunos asesores habían desarrollado cierta habilidad en la materia, gracias a las asesorías que daban y la preocupación por realizar bien su trabajo que los llevaba a buscar información y métodos fáciles para explicar.

Tonantzin

siempre les doy una repasada a los cursos que voy a dar y llevar algo más por si me encuentro con asesores difíciles.

Dolores

Como formadora me he encontrado frente a asesores que van motivados y con una buena actitud pero también hay muchos que están muy enojados por estar ahí, que sienten que no se valora su trabajo, algunos a veces son agresivos y buscan la manera de demostrar que no sabes lo que estás haciendo y sabotean el trabajo grupal; [...]

Hermida

[...] tratar con adultos y asesores (obligados a ir a los cursos) es muy diferente al trato con niños que aunque hay que lidiar con problemas de disciplina (a veces con los adultos también, cosa que no vi venir) los niños en su mayoría creen todo lo que les digas (educación instruccional), en cambio los adultos no solamente tienen la confianza de señalarte tus errores, en muchos casos los están buscando con lupa para hacerte dudar y exponerte.

Las impresión que se desprenden es que los asesores, dependiendo de cada coordinación de zona a la que pertenecen tienen características distintas en virtud de actitudes y conocimientos, lo que hace evidente que los formadores tengan que trabajar y exponerse en poblaciones de la ciudad donde sus costumbres son diversas, a lo cual esto impacta en el interés y el valor que se le da a la formación continua en los grupos y al mismo tiempo la que estos brindan a los educandos. Aunado a ello, los formadores han de tener que desarrollar distintas maneras de empatizar con los diversos grupos de asesores.

Se hace más arduo el proceso en cada uno de estos grupos cuando se presentan durante los procesos de enseñanza y aprendizaje personas con niveles de conocimientos dispares, existiendo una gama amplia de niveles académicos y que además existen los que tienen experiencias que los respaldan, de tal manera que lo que se espera del aporte que el formador ha de brindar, va desde lo más básico o puede llegar a exceder los conocimientos y los recursos con los que éste cuenta, obligándolo a prepararse aún más, siempre teniendo la interrogante de quienes serán sus próximos participantes y a que niveles se tendrán que enfrentar. Así lo

señala Tonantzin cuando adjetiva a los asesores como “difíciles” en el sentido de que le implican un reto mayor al acostumbrado.

Se puede agregar a ello el adjetivo de “asesores desmotivados”, que los llevan a buscar fallas y denostar la labor de los formadores para enfatizar que los talleres no son algo que les complazca pero que al mismo tiempo tiene que ver con la desvaloración que estos primeros perciben por parte del instituto y en lugar de ver a las formaciones como un derecho las toman como un castigo donde se les evalúa para señalar fallas y no al contrario como lo que es el fortalecimiento de sus conocimientos y habilidades, siendo la principal pretensión.

Buenas prácticas de formación

La buena práctica dentro de estas interacciones es generada en gran medida, a través del trabajo de la palabra, la escucha y la resignificación de los momentos, como lo señala Dolores:

[...] respecto a esto he necesitado de mucha perseverancia y resistencia a la frustración porque en lugar de enojarme debo generar empatía, siempre es muy importante escuchar la razón de sus molestias, y muchas veces tienen razón en estar enojados por los pésimos manejos de la institución, también es necesario enfatizar que su labor es muy loable [...]

De esta manera la empatía es la primera actitud que desarrollan tanto asesores como formadores cuando trabajan con la población en formación, tienden a entender las condiciones del trabajo del otro porque en algunos casos se supieron de ese lado y en otros de los casos saben que su situación no es muy distinta.

Reconocimiento de la labor del asesor por el formador

Hermida

La fuerza de trabajo de los asesores que son la pieza más importante dentro de la institución está completamente infravalorada, no solamente no les pagan un sueldo, además cada día les bajan más el apoyo por certificado e incluso se complican los procesos de pago. Ellos, los asesores, son los que intervienen directamente en la vida de estos adultos [...]; estos asesores molestos, indolentes, ignorantes [...]

Dolores

para lograr que se sientan motivados es necesario crear una comunidad donde se sientan seguros y cómodos, donde no tengan miedo a preguntar, donde puedan mejorar su autoestima y se pueden desarrollar; [...]

Se refleja el reconocimiento que el formador tiene respecto al asesor como la principal figura, la fundamental, pero que se sabe ante la mira de otros minimizada y utilizada, haciendo hincapié en que el quehacer educativo del asesor se desvaloriza económicamente y se valora por destajo es decir a través del concepto y el valor de un certificado y no teniendo en cuenta el trabajo realizado y tiempo empleado, así como todo lo que en ello se puede englobar. Resalta la vulnerabilidad de esta figura.

Al mismo tiempo está presente la empatía con el asesor y las ganas de hacerle sentir cómodo, aceptado y reconocido, estas intenciones que en ocasiones han llevado a los formadores a dar siempre un poco más académicamente, implicando en ello dar más de lo que en sus posibilidades y responsabilidad debería de estar, es el caso de Elisa, por ejemplo, cuando expresa:

[...] la falta de material proporcionado por la Institución, problema del cual los asesores no saben porque los formadores sacábamos de nuestros bolsillos para fotocopiar o para ofrecerles material para su círculo de estudio [...]

Esto da muestra también de las ganas de querer hacer un trabajo bien, impactar no sólo ante un grupo de personas sino impactar en los educandos o alumnos aun sin estar presente, sabiendo que estos materiales juntamente con lo que se haya podido desarrollar de interés y conocimiento en el asesor iba a rendir frutos. Habla de un compromiso más grande que sólo el inmediato.

Percepciones de los asesores respecto del formador especializado

Así mismo también se hace notoria la exigencia por parte de los asesores respecto a las características de la formación proporcionada, pues las particularidades de estas en algunos casos les parecen a los asesores algo improvisadas, sin embargo las condiciones de los espacios, las distancias y los materiales que al mismo formador se le proporcionan no son los suficientes para que se pueda percibir a simple vista

todo el esfuerzo y compromiso que un formador hace cuando lleva a cabo un taller, nuevamente retomando a Elisa, ésta comenta:

También lo mismos colegas llegaban a juzgar la manera de presentarnos. Un día una asesora me comento que en la UPN a ella no la hubieran dejado ni exponer en tenis (yo vestía pantalón de mezclilla, blusa negra y tenis), tuve que disculpar mi informalidad con la verdadera razón que era porque nos mandaban a diferentes lugares de la Ciudad de México y no siempre había banquetas, además de no conocer el lugar y si necesitaba correr, con zapatillas no podría hacerlo. Hizo también la observación de que llevará láminas para algunas cuestiones teóricas y me propuso hacérmelas en diapositivas entonces le comenté que no tenía cañón y pedirlo prestado era mucha responsabilidad pues el transporte no es muy seguro. Me costó trabajo, pero logré que la asesora disfrutara mi taller dejando a un lado la clásica clase meramente expositora y dando una oportunidad al aprendizaje con juegos, acertijos, experiencias, saberes previos, etc.

Lo que se expresa en este fragmento es que los asesores tienen una idea distinta de las condiciones de trabajo de un formador y que sólo se siente la esencia de este trabajo cuando se vivencian los talleres se perciben las realidades y realmente el compromiso que estos formadores/as tienen con su labor, cuando con poco hacen mucho y logran productos satisfacciones junto con los demás a los que consideran pares o colegas y donde la pretensión mayor es el anclaje de las aportaciones a los círculos de estudio.

En las reseñas que hasta el momento se han presentado han aparecido acotaciones respecto a las condiciones laborales si así se les puede llamar con respeto al ejercicio de asesores y formadores, puesto que el instituto los denomina colaboradores solidarios, tratando de evitar con esto cualquier compromiso salarial. Por ello el monto económico que estos perciben no es denominado salario sino una gratificación.

Las formadoras, al realizar las referencias respecto al asesor inevitablemente han puntualizado carencia por la que sus pares transitan.

Percepción del desempeño de sí mismo como formador

Ahora resulta interesante cómo lo viven desde ellas mismas y qué es lo que esto también implica para el buen desempeño de su quehacer.

Hermida

Pero, al igual que los asesores los formadores somos personal solidario... Lo cual significa que somos la última cadena del eslabón INEA, los mal pagados, los que no tienen presencia alguna en la institución ya que ni siquiera estamos en el presupuesto gubernamental solamente tenemos una "gratificación" por parte de un patronato que apoya económicamente al INEA... Dicho lo cual no tenemos ninguna clase de prestación, seguridad social, laboral, mucho menos aumentos de sueldo o posibilidad de crecimiento profesional en la institución; finalmente no somos parte de ella... Somos completamente prescindibles y desechables. Sin embargo, tenemos responsabilidades (como la utopía de formar asesores que necesitarían empezar la primaria para poder "atacar sus áreas de oportunidad) mayores incluso que muchos institucionalizados que aprovechan su posición de sindicalizados para aplicar la ley del mínimo esfuerzo con la seguridad de que hagan lo que hagan no van a perder su puesto.

Rosa

Lo que menos me gusta es que yo creo que las personas que son institucionales no valoran a las figuras solidarias, porque en cualquier momento te pueden decir que no eres indispensable a comparación de los que son institucionalizados.

Tonantzin

De las desventajas que vivimos los formadores es que no tenemos prestaciones nosotros somos personal solidario el pago es mínimo y los riesgos que corremos en la ciudad de México son muchos, han habido muchos compañeros a los que les han robado su celular, dinero, computadoras eso sin contar el miedo al que se enfrentan día con día.

La verdad es que si tuviéramos las prestaciones de ley, sería el trabajo perfecto para mí y muchos de mis compañeros no tendrían que buscar otro trabajo porque en realidad les gusta mucho lo que hacen y se van por esta situación laboral.

En primera instancia se hace la estrecha relación de las condiciones laborales con la de los asesores, poniéndose ambos en el mismo plano. La anotación de la no pertenecía al sistema del INEA, delineando el apoyo económico a través de un

tercero que ni si quiera es del gobierno y sustentando este apoyo como un donativo. Se lee a través de las líneas el enojo y la indignación.

Además, como bien dice Hermida, los formadores son los encargados de tratar de cumplir su utopía apoyando a combatir el rezago de quien debe combatir el rezago aunque parezca irónico. Al mismo tiempo son vulnerables en todo medio pues no hay un respaldo ni económico ni de servicio de salud a pesar de que se exponen a los trabajos de campo en la ciudad, como lo menciona Tonantzin, así mismo manifiesta la constante rotación de esta figura como consecuencia de las condiciones laborales. Esto tiene relación estrecha con lo que comenta Hermida, pues se imposibilita el crecimiento profesional, al retirarse a otro medio con mayor acceso al reconocimiento laboral.

Rosa y Hermida puntualizan las diferencias que se tienen con los sindicalizados quienes gozan de todos los beneficios por pertenecer a tal sindicato que los respalda, además estos no se encargan directamente del trabajo educativo, pues, en su mayoría realizan trabajos administrativos. Es este punto al que quizá más se le deba prestar atención ya que parece que el gobierno piensa que los educadores de adultos cuestan dinero y son un gasto no necesario al no reconocerles su trabajo a través de los medios pertinentes como a cualquier otro servidor público. Sin embargo, aquellos que hacen trabajo de escritorio sin menospreciar éste, pero que realizar aportes de un grado distinto en el proceso educativo quizá de requerimiento de menor esfuerzo, compromiso y de conocimiento se le brinda un apoyo mayor.

Aunado a todo ello, como la cereza del pastel, percibir que los otros los saben no indispensable poniendo en detrimento su quehacer e incluso su dignidad como profesionales. Esta es la expresión y el sentir que se tiene de los otros que no les son semejantes, como les nombran los institucionalizados. Para dejar aún más plantada esta idea que se tiene al respeto de la separación de estas dos figuras una solidaria y la otra institucional basta retomar el ejemplo que nos brinda Dolores en su relato.

No siempre todo me ha salido bien y algunas veces he tenido problemas, una vez una asesora se molestó porque sintió que yo estaba descalificando sus métodos, mi intención no fue descalificarla solo trataba de proponerle un método que podía darle mayor efectividad, pero ella se sintió mal y no me lo dijo de inmediato así que yo no me di cuenta, lo supe hasta una clase después cuando me lo comento, hable con ella y creo que logre arreglar la situación, el problema fue que se lo comento al coordinador de zona el cual fue a verme en mitad de una clase para averiguar qué sucedía, yo salí del aula a hablar con él, le comente lo que había sucedido pero no escuchaba mucho y hablaba casi a gritos, una de las cosas que dijo es que yo debía entender que la mayoría de las personas se dedicaban a asesorar no tenían muchos estudios, que prácticamente no podía pedirles mucho, me dio a entender que había que tratarlos con condescendencia, yo imagino que adentro del aula escucharon lo que decía. Yo pienso que tratar a los asesores con condescendencia no es ético y es una falta de respeto, su comentario fue muy discriminatorio, lo más grave es que este coordinador iba en el plan de defender a la asesora, creo que esta situación refleja la insensibilidad que hay por parte de muchas figuras institucionales, estas figuras que muchas veces son corruptas, que si tienen un sueldo fijo, con prestaciones y están sindicalizadas, en cambio las figuras más importantes, los asesores quienes hacen todo el trabajo no reciben el reconocimiento que merecen.

Podríamos preguntarnos cómo un líder, como los son los coordinadores de zona, trabaja con esa idea tan pobre respecto a los educadores de adultos, cuando forman parte de su equipo y cuando se les está aportando la formación como un derecho, quizá los niveles del asesor en conocimiento sean bajos pero también es cierto que quien decide tomar este camino ha de entender las consecuencias del mismo que son aprender a aprender o morir en el intento.

Adquirir un buen nivel es lo que se debe buscar en cada curso de formación continua y no sólo asistir a estos para cumplir con el requisito. También podríamos preguntarnos cuál es su percepción de estas formaciones que se imparten y de los formadores, acaso cree que todo es una simulación, porque hasta este momento los relatos no lo marcan así.

Es entonces donde entran los adjetivos de corrupción e insensibilidad con respecto a los institucionales, fundamentados en la idea de que si a los asesores no se les puede pedir mucho entonces que hay de los educandos y aquí se queda abierta esta

interrogante, para abrir paso a la siguiente idea que hace favor de emitir Hermida y quizá pueda brindar una noción al respecto.

La educación es un derecho fundamental del ser humano aunque no todos tenemos acceso a ella, desde la idea más primigenia de la institución es llevar esa educación básica que en su momento se le fue negada a cierta población e intentar a través de ella incidir y transformar su realidad, no como una varita mágica que va a cambiar su vida, pero sí, ampliar su visión, sus posibilidades y principalmente empoderarlas y tomar el rumbo y las decisiones de su vida. En algunos casos, ser un sujeto funcional. Esa como idea primigenia es completamente idealista.

El INEA toma esa idea y en su operatividad termina perdiendo su objetivo, termina usando como pretexto la educación de los adultos para tener una institución que le ayuda al gobierno a “cumplir”.

Satisfacciones y motivaciones

A pesar de este sentir respecto a las percepciones constantes que atraviesan el quehacer educativo de los formadores, estos han encontrado satisfacciones y motivaciones que les permiten movilizar sus potencialidades, mismas que son reconocidas a través de sus relatos.

Rosa

Antes no me sentía tan orgullosa de mi lengua, sin embargo ahora valoro mi lengua materna porque me he dado cuenta que es muy importante pertenecer o formar parte de algún grupo étnico, porque en INEA y en otras instituciones en las que también colaboré como SEDEREC (que conocí cuando me involucre en el INEA) le dan importancia a personas indígenas.

Dolores

Pese a todo es muy satisfactoria la labor que desempeño, sobre todo cuando comienzo a ver los avances, cuando me agradecen y valoran lo que hago, me gusta pensar y así se los digo, que somos un equipo que construye el conocimiento en conjunto, no es una educación vertical, todos aprendemos de todos, me ha pasado muchas veces que he tomado algunas de las cosas que escucho que ellos reflexionan para luego aplicarla en otros grupos [...]

Hermida

Al llegar a INEA descubrí un mundo “nuevo”, revalorando la educación, desempolvando concepciones sociales sobre la educación... revalorando y llevando a la práctica la idea de la transformación a través de la educación, el aprender a aprender, el aprendizaje horizontal y las comunidades de aprendizaje.

Retana

INEA ha aportado muchas personas a mi vida que la han enriquecido de diferentes maneras, me ha aportado muchos conocimientos: de mis jefas, compañeros, por supuesto de mis alumnas, los asesores [...].

[...] el lograr que a todas esas personas diferentes les resultara benéfico, dinámico y útil fue muy gratificante para mí, estaba cumpliendo mi objetivo, ayudar a ayudar a más personas.

Tonantzin

De las ventajas que tenemos como formadores es la satisfacción de poder a ayudar a los asesores y aunque no todos, la mayoría son muy agradecidos con nosotros y de pronto te los agradecen de una forma muy bonita.

Esto abre un panorama más amplio de lo que el INEA es, visto como la portada de un libro con el título de abatimiento al rezago educativo. Para los estadistas son número de certificaciones y acreditaciones. Sin embargo, para que estas estadísticas y números de acreditación tomen un significado real dentro de una labor socioeducativa se han de tomar en cuenta las relaciones humanas que del quehacer educativo se desprenden y su riqueza como parte esencial del funcionamiento y como el motor y el principal combustible.

Las interacciones humanas que en este quehacer educativo se llevan a cabo han permitido que los formadores/as se mantengan en el desempeño de su función, pues ya se ha mencionado que poco obtienen respecto a otras remuneraciones. Así, por ejemplo, Rosa ha fortalecido o recuperado su identidad como indígena y su orgullo por pertenecer a una etnia, ahora sabe que ella ha de valorar sus raíces y lleva este mensaje a otras comunidades dentro de esta ciudad, se sabe importante, requerida y reconocida incluso por otras instituciones.

Todas las formadoras reciben una gratificación emocional a través de mirar el crecimiento personal de los otros educadores de adultos a los que ayudan a ayudar a aprender a aprender, esto en palabras de Renata y Hermida respectivamente, poniendo de manifiesto que su quehacer educativo es un crecimiento de saberes y conocimientos horizontales de par a par.

Entienden que están inmiscuidas en una labor educativa distinta a la que cualquiera pudiera imaginarse cuando se habla en términos de educación, es decir, con más carencias, menos reconocimiento y con exigencias distorsionadas con respecto a lo que aporta el gobierno o la institución para los logros propuestos. Nadie conoce lo que es la educación de adultos si no está dentro de ella y frente a un educando, siendo estos los parámetros menos conocidos cuando se abordan estos temas.

Aun así, estas formadoras encuentran la riqueza y la motivación para continuar en la educación de adultos a través de la diversidad de personas con las cuales se enriquecen, crecen y se auto-ayudan. Hay quienes pueden pensar que hacer comunidad de aprendizaje es todo un reto y que en ello existen implicaciones que no cualquier grupo puede cumplir como lo es la inclusión, la igualdad y el dialogo, sin embargo, Hermida enfatiza en su trayectoria que logra reconocer la conformación de una comunidad de aprendizaje, este tipo de sentir de quien vivencia la práctica no se pone en tela de juicio.

El reconocer estos incentivos y motivaciones también les permite reconocerse a ellos mismos, percibirse más allá del significado efímero que les da el INEA cuando les nombra figuras educativas entre muchos otros.

Reconocimiento del perfil profesional del formador especializado

De tal manera podemos apreciar el reconocimiento sustantivo que ellos mismos proporcionan a su quehacer educativo, mismo que se origina desde cómo viven la educación de adultos.

Hermida

Ser facilitador de adultos es un mundo completamente diferente a ser maestro frente a grupo.

Poco a poco me fui dando cuenta que no necesitaba saber todo, que también podía tener dudas y que podíamos ir las resolviendo juntos en el transcurso del taller, que ya no tenía que ser la maestra “omnipotente” y que el aprendizaje se va construyendo de manera horizontal;

Elisa

El final de un taller, es el final de un mini proyecto, la evaluación de los asesores es el resultado de tu esfuerzo como formador y la evaluación de reacción es el indicador de tus necesidades de formación para realizar cada vez mejor tu trabajo.

Ser educador de un adulto no es fácil no solo porque como adultos somos poseedores de un criterio más firme sino porque también tenemos muchos prejuicios y barreras de aprendizaje que muchas veces nosotros mismos creamos.

Tonantzin

Me he enamorado del proyecto [...]

Nosotros en nuestra labor como docentes nos enfrentamos a muchas dificultades [...]

Juana

[...] me di cuenta que “ser Formador” era algo bastante interesante

Renata

A los asesores les gustaba mi trabajo y a mí, me hacía muy feliz, estaba fortaleciéndome como “maestra” ahora con el nombre de formadora.

Las ideas predominantes al respecto de sí mismos y del ejercicio en la educación de adultos que realizan tienen una perceptible y leve disparidad.

Las denominaciones que se adjudican son las siguientes, por un lado esta Renata y Tonantzin quienes proyectan un notorio agrado por el hecho de sentirse docente o maestra, por otro lado se encuentra Hermida con una mayor crítica a su función se ha denominado facilitadora sabiendo que ella sólo es un medio para un logro común y resalta la idea sobre que esto no es ser maestro, es algo distinto, puntualizando que en este campo no puede existir la figura del maestro omnipotente, para ello se requiere de romper los prejuicios, los esquemas y los paradigmas como señala Elisa.

En la misma línea sea cual sea la evocación de su preferencia, vale la pena reiterar el señalamiento de Juana y Elisa; ser Formador Especializado - Educador de adultos, es una tarea bastante interesante y lo bastante nada fácil, pues necesitaríamos solo regresarnos párrafos arriba para volver a percibir los vaivenes que han de pasar para lograr mantenerse como tal dentro del quehacer educativo, formando adultos que han de formar a otros adultos, percibiendo a cada taller como un reto como un mini proyecto anota Elisa, coincidiendo con Tonantzin. Todo ello en la formación en educación básica dentro del INEA/CDMX específicamente.

Así como se registra en los relatos el impacto y la percepción que esto genera en ellos y en el reconocimiento de su perfil profesional como docente, maestro, facilitador, dentro de un proyecto no fácil e interesante, implicando esto, trabajo arduo de autoformación. También se registran en sus escritos señalamientos de desarrollo personal que al mismo tiempo estarán repercutiendo en su profesión y en su cotidianidad.

Desarrollo personal

Rosa

Este proyecto MIBU me ha ayudado a superar mis miedos al hablar frente a muchas personas, sentirme segura, a superar problemas personales, a darme cuenta que como persona podía hacer muchas cosas a tomar decisiones.

Gracias a todo esto me ha motivado a querer seguir con la universidad y prepararme para comprender mejor a las personas y poder ayudarlos mejor.

Dolores

[...] esta experiencia para mi representa una gran lección de humildad y me ha otorgado mucha madurez.

[...] yo también he aprendido mucho desde que estoy en el INEA y estoy muy motivada a seguir por este camino, tal vez no siempre en esta institución pero si me gustaría encontrar una forma de apoyar a la conformación de una educación más integral e incluyente.

Hermida

Y esta institución dañada, corrompida, cansada, saqueada, etc... Fue la que me hizo descubrirme profesional, social y humanamente... Me transformo y me mostro un rumbo y un ideal, no sólo es una institución que atraviesa a los educandos, es una institución que atraviesa también a la gente que colabora en ella, que te enseña, te sensibiliza, te forma.

[...] estoy muy agradecida de haber llegado ahí por “casualidad” o por “causalidad” hay un antes y un después de mi paso por ella, de su gente (para bien o para mal) y de sus educandos aprendí mucho más que en cualquiera de mis experiencias laborales previas, Me mostro mi labor profesional, el disfrutar de mi trabajo.

Tonantzin

cada proyecto nuevo de INEA todos los cursos considero que me han hecho crecer mucho como persona aprender cosas que no había considerado en mi vida y conocer personas muy lindas que de igual forma me han hecho confiar en mí.

Juana

Sé muy bien que no lo sé todo, que me falta formación, pero cada día aprendo algo nuevo y refuerzo lo que sé, pues nunca dejamos de aprender.

En el desempeño de su ejercicio hacen el reconocimiento del dominio que han adquirido con respecto a algunas actitudes como mayor seguridad, madurez, confianza y así mismo han afianzado el valor de la humildad, se sienten más humanos. El sentirse más humanos es provocado por el aporte social que saben realizar, la pasión que les provoca el ser educadores de adultos bajo todas las condiciones que se han venido describiendo les hacen generar ideales que podrían ser perseguidos y cumplidos en sus prácticas como la educación integral e incluyente a la que refiere Dolores.

Es claro que ser educador de adultos les ha dado la pauta para redescubrirse a ellas mismas de manera personal y profesional lo menciona Hermida y al mismo tiempo Dolores lo afirma al decir que sea en INEA o en otra institución seguirá este camino.

Sin duda alguna esta experiencia les ha marcado un antes y un después en su vida personal, interpersonal y profesional. Claro ejemplo de ello es Rosa, que tiene la

intención de ingresar a la universidad, lo que hace un claro referente de que lo que ella hace por los otros le importa y lo quiere realizar con bases sólidas y al mismo tiempo representa lo que los otros han generado en ella, la necesidad no sólo de enseñar sino también de aprender. Ya lo enfatiza Juana, cada día se aprende algo nuevo, nunca se deja de aprender, esto sucede en la educación de adultos.

Las narraciones han sido factor relevante dentro de este trabajo, por un lado reflejan las características puntuales de la práctica de un educador de adultos y por otro, éste ejercicio se ha de reconocer como un trabajo de reflexión o como se ha denominado anteriormente *práxis* reflexiva. Ha sido trabajo y ejercicio de quien escribe tratar de brindar una sistematización a su ejercicio.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Pese a que se ha trabajado por el reconocimiento histórico, político y social en la Educación de Adultos, se cuentan con elementos para afirmar que poco se ha logrado al olvidar o dejando para después la parte sustancial de este campo, es decir, el quehacer educativo.

“Más que un maestro se necesitaba un apóstol, un misionero que encarnara la entrega, el servicio incondicional y generoso, que estuviera dispuesto a enfrentar el reto de la miseria, el aislamiento y el trabajo arduo y fatigoso” (Loyo, Engracia : 1994, pág. 19, reseña de los deseos y necesidades que se tenían en 1920 – 1924 en el México posrevolucionario). Y es así que después de 98 años la situación de los parámetros con los que la Educación de Adultos es atendida a nivel nacional sigue siendo, si no literalmente la misma, sí frágil y con las mismas medidas de austeridad ajustadas a estos nuevos tiempos.

Muestra de ello es el balance entre las consignas que se hacían en un principio y que evidentemente siguen siendo las mismas; combatir el analfabetismo, localizar núcleos indígenas, estudiar condiciones socioeconómicas, animar a la gente y orientar al gobierno sobre la acción que se debería llevar a cabo, evidentemente esta última es una consigna totalmente perdida cuando el gobierno impone cifras que complazcan sus informes.

Por otro lado, actualmente la manera de denominar a los educadores de adultos como tales, siempre está puesto en tela de juicio por el carácter institucional y estatal que tienen miedo a dar valor a tal ejercicio y caer en la responsabilidad de corresponderles como tales, mostrándose los gobiernos siempre insuficientes para cubrir la Educación de Adultos con calidad.

Hoy en día se habla de una cuarta transformación, sin la intención de manifestar inclinaciones partidistas, se toma a esta como un referente, donde la política actual de carácter conservador recibe la negativa de los ciudadanos para seguir gobernando, con la intención, la necesidad y la esperanza de los mismos de haber

elegido lo correcto para obtener aquello que se les ha negado durante sexenios: seguridad, el sustento económico, laboral, de vivienda, alimento, educación, calidad de vida dentro del país, entre muchas otras cosas.

Derivado de lo anterior, se hace oportuno señalar que en 1929, citando a Loyo, se comenzaba a formar maestros con una orientación revolucionaria, es decir, se tenía la necesidad actual de hacer del pueblo un ciudadano consciente del estado que guardaba su nación, ejemplo de ello es

El 19 de junio de 1931 tuvo lugar una reunión de un grupo de maestros y representantes de organizaciones campesinas y obreras, quienes delinearon claramente cuál era el fin de la educación en México: "Preparar a las comunidades para que tomen participación activa en la explotación socializada de la riqueza en provecho de las clases trabajadoras y en el perfeccionamiento institucional y cultural del proletario" (1994: pág. 44)

Es aquí donde se puede indicar el mayor contraste con las acciones actuales, es decir, el Educador de Adultos tiene la vocación, las actitudes, los valores y la perseverancia que ha venido caracterizando a esta figura durante la historia. Sin embargo, es en el fin mismo donde se ha perdido y lo ha hecho a través de las consignas institucionales como lo es el ayudar al que menos tiene, mediante la falsa valoración que se les ha brindado; a través de una gratificación que no estima la calidad de los procesos educativos a los que se enfrentan y con la enaltecida solidaridad convencional de la que se les ha hecho partícipes; sin embargo, pocas veces sus intervenciones son requeridas y valoradas para poder socializar sus experiencias y para ser partícipes activos de la Educación de Adultos teorizando desde su propia práctica.

Y es a través del término solidaridad que se mal patrocina su función y se mal entiende el sentido de su práctica. El gobierno y la institución accionan a la solidaridad desde un concepto etnocentrista, según Pizzi (2004), quien retoma la idea de Rorty (1991), este tipo de solidaridad lo que hace es contextualizar y volver el actuar en acción comunitarista, las sustenta como una obligación de apoyo a otro

con el que soy semejante, lo que hace la ayuda relativa, donde se han de cubrir carencias con más carencias.

De tal manera que, sustentar el termino de solidario desde una postura convencional o etnocentrista le ha implicado al Educador de Adultos sustentar una identidad ambivalente; por un lado él se percibe como educador, maestro, docente, guía, facilitador, incluso para sus próximos como lo son sus pares y los educandos; pero para los otros se sabe una figura solidaria sin reconocimiento a su labor y menciona Pizzi (2004), se enfrenta a una poderosa y violenta abstracción de un mundo particular.

Así se tiene que la obligación moral del gobierno es transferida a aquellos solidarios que con sus valores sociales, sus virtudes y sus cualidades forjan trabajo educativo en los rincones de esta ciudad, sin embargo, algo que falta es la comprensión del mundo, desde ellos mismos, en el que están siendo sujetos participantes, lo que denomina Habermas (en Pizzi, 2004) como moral autónoma, es decir racionalizar su trabajo mediante la creación de vínculos pero ligados a la ciudadanía y desde ese modo ellos podrían generar un significado reforzado y con la importancia socioeducativa que este tiene como parte transformadora de un país.

Es con base en esta idea que el Formador Especializado siendo parte de un colectivo amplio de Educadores de Adultos debe empoderar su palabra a través del movimiento interno, desde lo que piensa de sí mismo, de la manifestación de su proceso histórico y con ello marcando un rumbo posible en la concienciación como opción a través de su compromiso y su toma de decisiones. Es un reencuentro con los otros y en el otro, esta idea está presente en las ideas de Habermas sobre la representación lingüística del mundo donde se hace un reconocimiento mutuo a través de las simetrías de las expectativas y las reciprocidades de los grupos.

Y ya lo menciona Habermas (1990) “En definitiva será prácticamente imposible «esperar un compromiso adecuado cuando las partes no dispongan de iguales posiciones» (en Pizzi, 2004, pág. 56). Y es real que existe una separación entre el mismo instituto y quienes lo sostienen, pero también es cierto que se hace necesario

iniciar por los últimos quienes en realidad son y deben ser los primeros, estos han de considerarse como un recurso humano solidario pero único, desde donde lo definen Cohen y Arato, así, mantenerse solidario es

[...] habilidad de los individuos para responder a otros e identificarse entre sí sobre la base de la mutualidad y de la reciprocidad, sin intercambiar cantidades iguales de apoyo, sin calcular las ventajas individuales, y sobre todo sin compulsión. La solidaridad implica compartir la suerte del otro, no como el ejemplar de una categoría a la que el propio yo pertenece, sino como una persona única y diferente (en Pizzi 2004, pág. 59)

Lo anterior implica, siguiendo a los autores y añadiendo a sus aportaciones, darle valor al otro desde la identidad misma:

- Mutualidad o reciprocidad: relación de intercambio que si sucede entre formador y asesor, asesor y educando, pues las contribuciones de saberes, conocimientos y aprendizajes son el intercambio constante en el quehacer educativo.
- Sin calcular ventajas y sin compulsión: Esta es una cuestión que no termina por erradicarse, la imposición de metas así como el pago por productividad implican que el quehacer educativo en su riqueza estructural se vea disminuido y tiene que ver mucho más con la falta de compromiso que la institución tiene con los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Compartir la misma suerte como únicos y diferentes: En este aspecto se habría de tener al educador de adultos como notable e incomparable a otras figuras y que el mismo y los otros lo reconozcan como tal mediante el valor de la práctica que efectúan.

Lo cual no termina por suceder a pesar de que son la fuerza de trabajo en la que respalda el instituto su razón de ser, sus logros y el fundamento educativo con el cual se abanderan los servicios que se ofrecen, sucediendo lo que Honneth señala

De ahí que cuando las expectativas de reconocimiento [,,] son defraudadas, por parte de quien quiera, desencadena un sentimiento moral “que se expresa en la sensación de menosprecio”. Pero tal sentimiento solo puede devenir si existe un compromiso normativo, no solo de yo individual, sino un círculo de otros sujetos también solidarios, es decir, una comunidad social normativa ampliada (en Pizzi 2004: pág. 60).

Y entonces acontece que los solidarios, los educadores de adultos a los que se les sobrepone el nombre de formadores especializados y asesores educativos pueden, en cualquier momento, no tener valor de uso para el instituto, como está sucediendo actualmente.

El 29 de octubre de 2018 la Delegación del INEA en la Ciudad de México a través del Departamento de Planeación y seguimiento, han emitido la Circular No. 39 con el asunto; disposiciones de cierre para el ejercicio fiscal, con el propósito de llevar a cabo un buen cierre administrativo y un proceso de transición.

Se da paso a la suspensión de aplicaciones de examen del MEVyT (alfabetización, intermedio, avanzado) en todo el mes de noviembre y diciembre, esto implica no generar gratificaciones a asesores y a otras figuras igualmente solidarias, lo que llevo a suspender la formación que también generaba apoyo económico al asesor, con ello se limita el quehacer educativo del formador especializado y por ende también la próxima suspensión de su práctica y gratificación.

Sin embargo, el instituto no puede perder de vista las metas y tiene soporte para ello, así el Programa Especial de Certificación no es suspendido, por supuesto para éste, no se requiere de un proceso educativo en forma donde los educadores de adultos se vean implicados.

Lamentablemente se refleja la degradación de la misión en lo que respecta a:

- Facilitar la formación para el trabajo
- Incrementar capacidades en jóvenes y adultos
- Contribuir a una sociedad más equitativa y justa

Y la gastada visión del instituto a través de los discursos que conlleva a

- Proporcionar servicios de educación
- Formación permanente para la vida y el trabajo con calidad, equidad y pertinencia
- Con coordinación institucional y solidaridad social
- Mejora las competencias de la población del país

Así, tanto la misión con la que fue creada y la visión con la que se debería abordar la educación de adultos está impregnada de un quehacer educativo que mucho se oferta, poco se apoya y se privilegia como un servicio cargadamente funcionalista, es decir, para los fines a quien sirva, en este caso políticos y restando el valor a toda la riqueza de acciones que encierra la palabra educación.

De esta manera, los 1850 asesores y 25 formadores especializados de la Ciudad de México se encuentran y se confrontan con la realidad de ser despojados de su quehacer, no hay un contrato que obligue al instituto a contribuir su colaboración, sin embargo, en algunos casos existe un contrato moral y ético por parte de los asesores para seguir llevando sus procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de sus círculos de estudio pues el compromiso que adquieren con sus comunidades es aún mayor.

El Comité Directivo Nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de Adultos (SNTEA) emite un oficio con fecha 8 de noviembre en respuesta y defensa de sus trabajadores para que se les reconozca el cumplimiento de metas y pagos a los que serían acreedores de no haberse cancelado el servicio educativo y en defensa del artículo 3° constitucional.

¿Quién defiende los derechos del educador de adultos, del solidario? de contar con ellos. En este mismo documento emitido por la SNTEA se señala al respecto la poca valoración al trabajo del educador de adultos y así mismo la importancia que requiere mantenerlos como la principal herramienta y fuerza de trabajo.

“[...] la mayor preocupación [...] es la deserción tan grande que se puede presentar de las figuras solidarias que aún están vigentes, dicha deserción no será porque no están comprometidos los asesores si no porque no hemos sido capaces de darles lo que corresponde de acuerdo a las reglas de operación.”

Por lo tanto en lo que respecta a su quehacer educativo

- El aprendizaje a lo largo de la vida, como un sentido permanente, generando espacios de enseñanza y aprendizaje para brindar un sentido de conocimiento es más un paradigma discursivo institucional, que vive en la utopía de quienes realizan la práctica educativa.
- Ingresar a la educación de Adultos y enfrentarse a este quehacer lo ven como una tarea y una oportunidad para seguirse formando.

En la Formación

- Enfrentarse a la práctica educativa en Educación de Adultos de nivel básico sin importar el nivel académico con que se cuente, sea nivel medio o superior, no debe de dar por hecho que la tarea sea algo fácil. Quien se enfrente a la Educación de Adultos de nivel alfabetización, primaria y/o secundaria ha de regresar a los orígenes más elementales de su formación básica, reaprender y aprender a enseñar a la multiplicidad de población.
- El Educador de Adultos se autoforma con el colectivo, se educa, se instruye y se capacita.
- La horizontalidad y reciprocidad de la práctica educativa entre Formadores, Asesores y Educandos fortalecen los aprendizajes y conocimientos para el ejercicio del quehacer educativo.

En Identidad

- Los Educadores de Adultos no logran hacerse presentes y reconocerse parte de la política educativa por la falta del reconocimiento de la índole administrativo institucional.

- La autoformación permite reforzar los lazos colectivos y de sentido y pertinencia a la Educación de Adultos más no a la institución.
- Los Formadores Especializados saben y reconocen el trabajo de los asesores en alta estima, entienden la multiplicidad de su riquezas y carencias, al mismo tiempo se saben parte.
- Los formadores se autoidentifican en la Educación de Adultos con comportamientos proactivos, espontáneos, persistentes, adaptados, confiables y perseverantes en los que se implican valores y creencias respecto a su papel como educadores de adultos.
- La institución realiza a través del discurso un esfuerzo unificador, racionalizando la supuesta organización y fundamento estructural, para no validar la verdadera identidad del educador de adultos como profesional de este campo.

De la profesionalización

- Como lo menciona la UNESCO en 1997, todo aquel que realiza ejercicio educativo re significa la identidad de la población desde una perspectiva de derecho. Esto termina por impactar al Educador de Adultos cuando para él y ellas existe un antes, un presente y la construcción de un después próximo en sus vidas cuando conocen la riqueza de su quehacer educativo.
- No se origina una profesionalización institucional que se incentive económicamente, en algunos casos se reconoce la labor del oficio haciendo referencia a cuestiones técnicas de conocimientos y de dominio en la práctica educativa, para en la misma solidaridad ostentar otro título como lo es pasar de asesor a formador.

Para el logro de un ejercicio educativo que sea comprendido pleno para todas sus partes, se habrá de estructurar una planificación como señala Cervero (1994), sustantiva y democrática, sobre todo en educación de adultos vista como una actividad social, reconociendo a la población y a la organización, en este caso a los educandos que son la población atendida, sus figuras educativas solidarias y a la

misma academia del INEA, si cada uno cuenta con sus intereses ideales (de valor), intereses reales (de operación) y expresos (de la práctica).

Así, Cervero (1994), también genera la siguiente interrogante ¿cuál de estos actores puede decidir legítimamente en torno al propósito, contenido y formato de los programas?, si bien se requiere de un planificador activo, señalando la necesidad de conocer los contextos. Pues bien, esta pregunta abre y da respuesta al fortalecimiento tanto del quehacer educativo, de la formación de su población en activo que son los educadores y educandos, al fortalecimiento de la identidad de ambos, así como a la profesionalización del educador. “Nuestra idea de planificación democrática señala que todas las personas que se vean afectadas por un programa deben “participar en la deliberación de los aspectos más importantes” (Apple, 1992 en Cervero, 1994, pág. 603).

Entonces para el INEA se abren dos interrogantes ¿cómo integrar al planificador de academia al mundo de la práctica? y ¿cómo integrar al educador de adultos desde la práctica a la academia?, pues las posiciones organizativas y sociales que ocupan limitan las lecturas que se podrían llevar a cabo en y sobre los contextos.

Por lo tanto he de afirmar que el educador de adultos si crea y fortalece su identidad profesional con el otro, ante el otro y desde el otro en las comunidades, y que es el instituto el que no ha logrado legitimar esta identidad desde la omisión de la responsabilidad de integrar a los académicos del INEA y las figuras educativas a trabajos colaborativos donde se deliberen soluciones, se generen cumplimiento de obligaciones y de derechos.

Pues es solo el educador de adultos en este caso el Formador Especializado, quien reconoce en los asesores educativos como sus pares, saben los motivos que les llevan a estos a ser asesores a seguirse manteniendo ante tal responsabilidad, sabe si su población la constituyen en su mayoría mujeres u hombres, jóvenes, adultos, incluso adultos mayores, la diversidad de oficios, carreras o niveles educativos con los que cuentan, las ventajas o desventajas académicas básicas, siendo alfabetización, primaria y secundaria el nivel educativo que atienden, los formadores son los que entienden las condiciones en que trabajan, espacios y materiales, así

como las necesidades económicas e incluso emocionales y de reconocimiento laboral que el asesor siempre espera.

Así también, la o el formador especializado ha de reconocer los problemas y satisfacciones a los que se enfrentan estos asesores educativos día a día con los educandos en comunidad, para los cuales el formador especializado al sustentarse como tal, habrá adquirido el compromiso de proporcionarles una respuesta. Por lo tanto la identidad profesional del formador especializado se construye a través del trabajo empírico, de la experiencia en la práctica, mediante la necesidad del otro el formador aprende y descubre sus propios requerimientos de formación.

Volviendo la definición de Eveets presentada en el capítulo anterior desde la cual define la identidad profesional, el Educador de Adultos, nuestro Formador Especializado, cuenta con las características que ésta señala como requerimiento para sustentarse como tal, tiene una forma particular de entender su práctica, conocimientos técnicos, percepción de problemas de manera coincidentes, cuentan con una trayectoria dentro del campo y mantienen y desarrollan una cultura de trabajo.

Sin embargo, lo que no les permite proyectarse como tales es la no pertenencia a una asociación de manera reglamentada en el derecho al trabajo y vinculada al sector educativo de manera formal.

Con respecto a todo lo anterior cabe destacar que proporcionalmente, en la medida en que la figura del asesor educativo se vea afectada, el formador especializado también lo será pues el quehacer educativo de este último depende de la existencia o presencia y reconocimiento del primero.

Finalmente, cabe destacar en este apartado una serie de aspectos que se consideran prioritarios en su abordaje por profesionales de la educación que coadyuven a la conformación y consolidación del campo de la educación de adultos como un campo de estudio; entre ellos:

- Una política educativa que respalde la educación de adultos con fundamento crítico no conservador.
- Que los especialistas académicos se inmiscuyan en la realidad social dentro de las comunidades para tener una visión de primera mano en los asuntos operativos.
- Que se plantee un trabajo cooperativo entre académicos y el departamento de servicios educativos para llevar a cabo las buenas intenciones de generar aprendizajes significativos en la población joven y adulta.
- Trascender la idea básica respecto a que el MEVyT es lo único fundamental que debe aprender en formación el asesor educativo como mero aplicador de una metodología.
- Reconociendo la necesidad de formación continua integral que desarrolle e incentive las competencias en los asesores educativos (conocimientos académicos, de desarrollo humano y nuevas tecnologías).
- Realizar una detección de necesidades de formación en los asesores al incorporarse al rol.
- Por coordinación de zona realizar detección de necesidades de formación a los asesores que se encuentran en función y tratar de asegurar un nivel equilibrado entre los equipos de educadores.
- Que el Departamento de Servicios Educativos tenga un reconocimiento como parte fundamental del trabajo educativo del INEA, no para dar números, sino para proporcionar educación de calidad.
- La creación de un organismo que sistematice y homogenice los contenidos de formación, y de valor y acreditación a la formación profesional del educador de adultos.
- Con todo lo anterior se ha de tener a la figura del formador especializado dentro del INEA como parte fundamental para el desarrollo de las prácticas

educativas, con lo cual su identidad se afirma, reconociendo las necesidades de sus pares y con ello la necesidad de fortalecer su propia formación para lograr verdaderos aportes en los trabajos educativos con las comunidades.

Como pedagoga

La formación obtenida en la licenciatura brinda herramientas necesarias para entender que la educación siempre ha de ser un referente teórico, cargado de inclinaciones políticas haciendo de la educación un paradigma oficial. Y durante los años en que curse la licenciatura, se dio en varias ocasiones la apertura a la pregunta ¿la pedagogía es una ciencia, una disciplina, una técnica o un arte?

Ahora puedo responder que la pedagogía nunca será una ciencia pues en ella no hay cabida para leyes universales sin embargo en ella hay conocimientos verdaderos y probables en la diversidad de contextos. La entiendo como una disciplina pues en cada una de sus formas las disposiciones políticas e institucionales la han de regular, ya lo menciona Nassif (1965), la pedagogía es la disciplina, siendo un conjunto de normas, para los hechos, los procesos y las actividades en la educación. Es una disciplina porque trata de dotar de orden a la educación y sus procesos.

Y es en estos procesos donde puedo referir a la pedagogía como un arte, dentro de los espacios es donde nace el pedagogo artista, el que crea y guía a los colectivos. No me gustaría denotar la relevancia de mi formación y los años de trayecto en la universidad, pero ahora entiendo que hay pedagogos que se forman en la universidad y otros que se hacen en la práctica, en los formadores especializados del INEA podría referir a varios de ellos.

La pedagogía como disciplina ha de buscar formar y objetividades educativas, en este caso las personas jóvenes y adultas, la necesidad y el requerimiento de fortalecer los aprendizajes a los largo de la vida. Mientras que la pedagogía como arte ha de utilizar estas objetividades como su materia prima, como su tejido complejo al cual podrá estructurar o reestructurar, el elegirá la mejor técnica ya que al trabajar en contextos distintos el medio será indefinido

No creo que deba darse la formación de pedagogos disciplinares, artistas o técnicos, sino la comprensión de que en un pedagogo la coexistencia de estos tres factores en quien ha de ser un especialista de la educación

Hoy puedo decir que la práctica es el principal factor de formación, adentrar a los estudiantes en las realidades educativas podría reforzar su reconocimiento en si mismos como especialistas de la educación, dando mayor apertura por una parte a la reflexión teórica pero también a la lectura de quienes son los agentes, cuales las circunstancias y condiciones en las que se llevan los procesos de enseñanza y aprendizaje, originando estudiantes mayormente críticos y propositivos en la búsqueda de soluciones y propuestas, ayudando esto también a orientar aún más su perfil profesional. Lo escribe alguien que nunca vio la educación no formal, de jóvenes y adultos como una alternativa, hasta que se reconoció dentro de esta.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2002). *El educador de personas jóvenes y adultas y su identidad profesional*. Barcelona: Ballaterra.
- Acuerdo número 28/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2018. Diario Oficial de la Federación (DOF), 29 de diciembre de 2017. Recuperado el 20 de agosto de 2018, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509752&fecha=29/12/2017.
- Alves, d. M. (1963). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires.: Kapeluzza.
- Baena. (2017). *Metodología de la investigación*. México: Patria.
- Bertran-Quera, M. (1980). Las actitudes humanas. Un análisis preliminar de sus conceptos y sus componentes. En *Anuario de psicología*. (págs. 15-30). Barcelona: Universidad de Barcelona. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/64469/88151>
- Blazich y Ojeda. (enero-junio de 2013). Concepciones y prácticas de los educadores e jóvenes y adultos. (CREFAL, Ed.) *Revista Interamericana de Educación de Adults.*, 35(1), 42-53.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montessor.
- Campero, C. (2016). DVV International. *El currículum globALE para la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas de América Latina*. (DIE, Ed.) Recuperado el 6 de noviembre de 2017, de <https://www.dvv-international.de/en/materials/curriculum-globale/>
- Campero, C. (2016). Reflexiones y aportaciones para avanzar en el derecho de las prsonas jóvenes y adultas a una educación a lo largo de la vida. *Revista de Educación de Adultos y procesos formativos*.(4), 127-140.

- Campero, C. y Zúñiga, N. (Julio - Diciembre de 2017). Las tareas pendientes en materia de políticas dirigidas a la EPJA en América Latina: Aportes del ICAE a la VI CONFINTEA. (CREFAL, Ed.) *REVISTA INTERAMERICANA de Educación de Adultos*, 39(2), 144 - 154. Recuperado el 12 de febrero de 2018, de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2017-2/transiciones1.pdf>
- Campero, C., & Maceira, L. (2009). Procesos y aprendizajes en torno a una iniciativa de ley para fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas en México. (CREFAL) *REVISTA INTERAMERICANA de Educación de Adultos*, 99 - 116. Recuperado el 20 de enero de 2017, de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2009-1/exploraciones4.pdf>
- Campero, Sánchez y Archer. (2003). Educación de Jóvenes y Adultos Tomo III en: La investigación en México 1992-2002. *Educación, derechos sociales y equidad.*, COMIE. 775-768.
- Cervero, (1994). La política de la responsabilidad: teoría de la planificación de programas para la educación de adultos, en: Conceptos, políticas, planeación y evaluación de educación de adultos. Tomo II. Noriega. Pág. 587-618.
- Chivas, O. (2014). Educación y ethos: bases filosóficas y agentes implicados. Roma, Italia: QUAPPEG.
- CONEVyT. (2007). Consejo Nacional par la Educación la Vida y el Trabajo. México.
- De Lella, C. (2003). El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. (CREFAL, Ed.) *Decisio*(5), 20-24.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1993). *Ley General de Educación*. Recuperado el 2018 de enero de 18, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf
- DOF. (1995-2000). *Programa de Desarrollo Educativo*. Recuperado el 2017 de diciembre de 10, de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996

- DOF. (2016). *SEP-Reglas de Operación/INEA*. Recuperado el 27 de marzo de 19, de http://www.dof.gob.mx/reglas_2016/SEP_27122015_05.pdf
- Ducoin, P. (2003). Sujetos actos y procesos de formación Tomo II, “entorno a las nociones de formación parte 1” en: *La investigación educativa en México 1992-2002. Sujetos, actos y procesos de formación*. COMIE. 73-166.
- Evetts, J. (2003). *Sociología de los grupos profesionales: historia, conceptos y teorías en: Sánchez, Sociología de las Profesiones. Pasado, Presente y Futuro*. España: Murcia.
- Fernández y Valverde. (1995). Perfil actitudinal del educador de adultos. (22), 99-106. Recuperado el 19 de marzo de 2018, de [file:///C:/Users/EDILBERTA/Downloads/DialnetPerfilActitudinalDelEducadorDeAdultos-117857%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/EDILBERTA/Downloads/DialnetPerfilActitudinalDelEducadorDeAdultos-117857%20(1).pdf)
- Fernández, C. (2015). Escribiendo los educadores de adultos fortalecen sus prácticas y comunican sus saberes: Invitación a la escritura desde la experiencia. *DECISIO*, 1, s/p.
- Ferraris. (2001). *La hermenéutica*. México: Taurus.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer. (2001). *Verdad y método. Tomo I y II*. Salamanca: sigueme.
- Ghiso, A. (2015). La era de los profesionales inhabilitados: sobre la incapacidad profesional de pensar, emocionar, expresar y hacer desde una opción emancipadora a partir de una lectura de Iván Illich. *Educación de Adultos Procesos Formativos*.(1), s/p.
- Hernández S., Fernandez y Baptista. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, G. (Septiembre - Diciembre de 2014). Políticas en la EPJA en América Latina y el aprendizaje a lo largo de la vida. *Decisio*, 39, 12 - 17. Recuperado el

15 de enero de 2018, de file:///C:/Users/ItzelAdriana/Downloads/decisio39_saber2.pdf

Hernández, G. (2016). La educación con personas jóvenes y adultas como ampo de estudio. *Revista educación de adultos y procesos formativos*, 4, 11-126. Recuperado el 6 de junio de 2018, de www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/

INEA (2013). Paquete para el asesor del MEVyT.

INEA. (2015). *INEA-Encuesta intersensal*. Recuperado el 18 de enero de 2018, de <http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Rezago>

INEA. (2018). *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. Recuperado el 9 de noviembre de 2017, de <https://www.gob.mx/inea/9>

INEA. (2018). Registro Automatizado de Formación del INEA/CDMX. Recuperado el 30 de julio de 2017

Jeira, J. (2007). Determinación de las competencias del educador de adultos en el contexto de su práctica cotidiana. (CREFAL, Ed.) *Decisio*(16), 21-25.

Khun, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Argentina: FCE.

López, M. (2016). Posicionamiento político del profesorado: retos de la profesionalidad docente. *Educación de Adultos Procesos Formativos*(3), s/p.

Loyo, E. (1998). Educación de la comunidad, tarea prioritaria. En R. Barriga, *Historía de la alfabetización y de la educación de adultos en México: De Juarez al Cardenismo*. (págs. 341-411). Mexico: Colegio de México.

Ludwik, F. (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. (L. Meana, Trad.) Madrid: Alianza.

Marín, G. (2011). *El educador de adultos ¿sujetos del malestar docente o depositario del malestar social?* México: Horizontes Educativos UPN.

- Martínez, J. (2006). *¿Qué es educación de adultos? Responde la UNESCO*. San Sebastian: UNESCO. Recuperado el 7 de noviembre de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149413s.pdf>
- Messina, G. (2002). *La Formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: el camino de la reflexión desde la práctica*. México: INEA.
- Messinas, G. (2003). Educadores de adultos. Acerca de su proceso de formación. (CREFAL) *Decisio*(5), 3-11.
- Muñoz, C., & de Dios, J. (2011). *A 30 años de su creación, semblanza de la labor del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. (1 ed.). México: INEA.
- Nassif, R. (1965). *Pedagpgía de nuestros tiempos: hechos, problemas, orientaciones*. Buenos Aires: Kapelusa.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedgógica*. (8 ed.). México: GRAO.
- Picón, C. (2015). Hacia centros educacionales renovados de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: ensay crítico. (UPLA, Ed.) *Educación de Adultos y Procesos Formativos*(2).
- Pizzi, J. (2004). Hacia un concepto posconvencional de solidaridad. (U. Jaume, Ed). *Revista de pensamiento y análisis*, España, 47-66. Recuperado el 20 de agosto de 2018, de <http://www.erevistas.uij.es>.
- Ramírez, B. (Enero - Junio de 2016). Deseo y formación en la creación social. (CREFAL, Ed.) *REVISTA INTERAMERICANA de Educación de Adultos*, 1(38), 70 - 84. Recuperado el 10 de diciembre de 2017, de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2016-1/contrapunto1.pdf>
- Ramírez, L., & Ramírez, A. (2010). Educación para aultos en elsiglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos? *Tiempo de educar*, 21(11), 59 - 78.

- Ramos, J. (enero - junio de 2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla?. *REVISTA INTERAMERICANA de Educación de Adultos*, 34(1), 76 - 96. Recuperado el 6 de diciembre de 2017, de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2012-1/contrapunto2.pdf>
- Ríos, M. (2006). La educación de adultos: principal impulsora de la educación permanente. (Dialnet, Ed.) *EÚPHOROS*(14), 237-248. Recuperado el 10 de diciembre de 2017, de [Dialnet-LaEducacionDeAdultos-1973658.pdf](http://dialnet-laeducaciondeadultos-1973658.pdf)
- Rojas, S. (2007). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdez.
- Runge, A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. (U. d. Caldas., Ed.) *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.*, 8(2), 75-96.
- S.Limón y García. (2003). *La investigación educativa en México 1992-2002: Accuines, actores y prácticas educativas*. (COMIE, Ed.) Recuperado el 20 de junio de 2018, de Parte I. La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar.: http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v02.pdf
- Salinas, B. (2013). Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011. ANUIES.
- Sánchez, P. (2014). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. (4 ed.). (UNAM, Ed.) México: issue.
- SEP. (2015). *INEA - Lineamientos operativos*. Recuperado el 2018 de enero de 20, de http://cdmx.inea.gob.mx/reglas/Lineamientos_de_operacion_2015.pdf
- Torres, A. (2011). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Venezolana: UBV. Recuperado el 10 de noviembre de 2017, de <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/educacion-popular-a-torres.pdf>
- UNESCO. (1981). *La autogestión en los sistemas educativos*. Recuperado el 25 de junio de 2018, de unesdoc.unesco.org/imagen/0013/001340/134075so.pdf

- UNESCO. (2011). *La Educación de Adultos retrospectiva: 60 años de CONFINTEA*. (UNESCO, Ed.) Brasilia. Recuperado el 7 de octubre de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227636S.pdf>
- UNESCO. (2018). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado el 25 de enero de 2018, de <https://es.unesco.org/>
- UNESCO. (septiembre de 2005). *LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE HACIA UN ESTADO DEL ARTE. Informe regional de América Latina y el Caribe para la conferencia de seguimiento a CONFINTEA V.Bangkok*. (OREAL/UNESCO, Ed.) Santiago, Chile: OREAL. Recuperado el 8 de enero de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138996s.pdf>
- Valisachis. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid: Gedisa.
- Vargas, C. (2014). Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida "pautas para una conceptualización". (CREFAL, Ed.) *Decisio*, 3-11. Recuperado el 16 de diciembre de 2017, de file:///C:/Users/ltzelAdriana/Downloads/decisio39_saber1.pdf
- Villoro, L. (2008). *Creer, saber y conocer*. (18 ed.). México: siglo XXI.
- Williamson, G. (2017). *Militancia pedagógica profesional en los territorios. A propósito de ¿extensión o comunicación? de Paulo Freire*. Recuperado el 8 de noviembre de 2017, de https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/.../Edi4_Texto_2_Guillerm_o_.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo [resumen, traducido por Pablo Manzano B]. *Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos)*. Revisado el 15 de enero de 2018. Tomado de

<http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>