



## EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

**GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES**

COORDINADORA

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE  
MÉXICO

**ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA**

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS HIDALGO

**IRMA LETICIA CASTRO VALDOVINOS**

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS HIDALGO

**MARÍA DE LOURDES ARAVEDO RESÉNDIZ**

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS

**TEMÁTICA GENERAL:** EDUCACIÓN, DESIGUALDAD SOCIAL, INCLUSIÓN, TRABAJO Y  
EMPLEO

### RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

Se abordan los desafíos y las posibilidades de la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) en el contexto actual cargado de fuertes transformaciones en una diversidad de ámbitos que se conjugan complejamente. Resulta relevante reflexionar en torno a la EPJA porque es un campo que se configura a partir de tensiones diversas: la compensación y el derecho; dos sujetos centrales, el gobierno y la sociedad civil organizada; discursos actuales como la educación a lo largo de la vida y la educación de adultos y la educación popular; prácticas cotidianas distantes de la retórica nacional e internacional; esperanzas y espacios de socialidad para las personas involucradas en su procesos educativos y las miradas eficientistas de programas institucionales.

Asistimos a la ampliación de la cobertura educativa con desigualdad, exclusión y demandas de sectores populares por otra educación tal vez no sólo por una educación de calidad, sino por una educación digna que garantice el derecho a la educación ganado. La EPJA se configura como un campo que visibiliza las desigualdades, al tiempo que demanda el derecho a la educación para más de treinta millones de personas en condición de

analfabetismo y sin educación obligatoria. Un campo marginal en la política pública cuyos movimientos desiguales a lo largo de la historia relatan la trayectoria de la compensación institucional que se confronta con otras experiencias y discursos que tensan los conceptos, las prácticas y sus sujetos.

Todo ello constituye a la EPJA en un espacio de tensiones, desafíos y posibilidades en una perspectiva que conviene dialogar a partir de los hallazgos de las investigaciones que aporten para la comprensión de lo que podemos esperar y construir desde este campo teniendo como eje central de las participaciones la perspectiva de la EPJA en el contexto actual a la luz del derecho a la educación.

**Palabras clave:** educación, jóvenes, adultos, pobreza, derechos.

## **Semblanza de los participantes en el simposio**

### **COORDINADORA Y PARTICIPANTE GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES**

La EPJA Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigadora SNI Nivel 1. Docente Investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Académica Ecatepec. Líder del Cuerpo Académico Educación y Poder. Acciones educativas con personas en situación de pobreza y contextos de vulnerabilidad. Ha participado en proyectos internacionales CREFAL e ICAE. Líneas de investigación: educación con personas jóvenes y adultas y cultura escrita. Publicaciones recientes: Las escrituras juveniles, SIJ/UNAM, Políticas en EPJA en América Latina y el aprendizaje a lo largo de la vida, CREFAL.

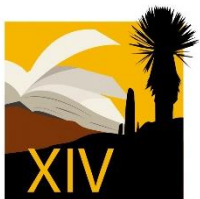
### **ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA**

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Investigadora SNI Nivel 1. Docente Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Realiza proyectos de investigación e intervención con personas en situación de pobreza y exclusión. Líneas de investigación: migración, educación con personas jóvenes y adultas, cultura escrita e interculturalidad.

Irma Leticia Castro. Profesora de Asignatura de la UMSNH, educadora e investigadora en temas de migración, lenguaje, formación docente y mediación intercultural.

### **MARÍA DE LOURDES ARAVEDO RESÉNDIZ**

Alfabetizadora, docente y maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, por el DIE-CINVESTAV. Ha coordinado proyectos de desarrollo curricular en la DGEI, CONAFE e INEA, es coautora de materiales educativos para la enseñanza de las ciencias y la cultura escrita, destinados a la educación básica de personas jóvenes y adultas, en las modalidades impresas y electrónicas.



# TEXTOS DEL SIMPOSIO

## LA EPJA, TENDENCIAS Y PROSPECTIVA

**GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES**

El campo de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se inscribe en las transformaciones sociales y es heredero de las deudas por garantizar el derecho a la educación de todas las personas, de manera paralela, o por ello mismo, se configura como un campo de posibilidades. El significado de derecho a la educación continua inserto en la sobre escolarización que muchos llevamos dentro, sea porque hemos estado grandes años de nuestra vida en estas instituciones, sea porque sin estar adentro estamos inscritos en una cultura que impone como única esta forma de enseñar y aprender para definir quién sabe y quién no, quién aprende, quién y qué enseña, cómo y en qué circunstancias.

Tensa en esta mirada la introducción del discurso de educación a lo largo de la vida que, tomado de manera crítica, puede instalar otras posibilidades no sólo en los modos de gestión de los procesos educativos, sino en el reconocimiento de las posibilidades para construir prácticas alternativas. Asimismo el campo de la EPJA se relaciona de manera inexorable con el discurso de la educación popular que visibiliza otros modos de pensarnos y construir en los procesos educativos.

Resulta imposible pensar la EPJA al margen de las condiciones sociales, estos discursos se anclan en las historicidades que las producen y de los cuales son también productores; luchas, trayectorias, tradiciones y discursos hegemónicos se encuentran en las prácticas políticas gubernamentales y en las políticas locales. Lo complejo es que este anclaje no es leído como producto, sino como productor de realidades diversas. Así lo muestran experiencias importantes en diversos lugares del mundo y de nuestro país que llenan de esperanzas y recuerdan que ésta se nutre también de propuestas.

Para hablar de las tendencias y prospectiva, o del futuro, es importante abrir una reflexión en torno al sentido que hemos tratado de configurar con la EPJA y que el discurso del Aprendizaje a lo largo de la vida no debe soslayar, me refiero a las condiciones sociales en que la EPJA se inserta. La apropiación de aquel discurso ha de considerar, que a diferencia de la comunidad económica europea, como lo desarrollo más adelante, el aprendizaje a lo largo de la vida, o más bien la educación a lo largo de la vida (diferenciación muy discutida en la reunión preparatoria realizada en la Ciudad de

México en 2008 para la VI Conferencia Internacional de Educación para Adultos, (CONFINTEA), se debate en un contexto de pobreza y alta desigualdad como lo documentan diferentes informes (Torres, 2009).

De esta manera, las tendencias y prospectiva de EPJA dan cuenta de su historicidad pero también del sentido, de la utopía, del proyecto en que se inscribe. Por ello este texto se estructura a partir del derecho a la educación, la construcción social de la condición de “rezago educativo”, así como las tendencias y prospectiva. Estos elementos se articulan a través del eje el futuro de la EPJA en el contexto actual a la luz del derecho a la educación.

## LA EPJA y el derecho a la educación

En el campo de la EPJA, el derecho a la educación sintetiza su sentido social ya que se inscribe como un campo en el que realizan prácticas diversas, compensatorias para el gobierno al abrir políticas y programas destinados a población en condición de exclusión educativa o en México la llamada condición de “rezago educativo”; alternativas para otros. Pero su opción es por los grupos más vulnerados, como lo señala Rivero

Ninguna modalidad educativa tiene una opción tan clara y prioritaria por los sectores vulnerables, en condición de marginalidad socioeconómica y desigualdad de oportunidades educativas, como la educación de personas jóvenes y adultas. En la práctica, ésta se define precisamente por su relación con la pobreza (2001, p. 127)

El tema de los derechos es relevante en estas condiciones ya que hay una relación entre la pobreza, la desigualdad y la falta de ejercicio del derecho a la educación. La perspectiva de derechos es relevante porque asume los imperativos de las luchas y las transformaciones sociales, reconfigura el papel del estado y define al individuo, en este caso en condición de pobreza, en tanto sujeto de derecho.

En el primer plano conviene recordar que los derechos tienen un carácter histórico, han sufrido transformaciones a lo largo de la historia y no son ya los mismos que se promulgaron en la revolución francesa o en la posguerra del siglo pasado, ello se debe a los cambios sociales, medioambientales, a las revoluciones que ha traído la sociedad informacional (Castells, 1994) pero sobre todo a luchas y

movimientos sociales que han visibilizado problemáticas y ámbitos que deben ser llevados al espacio público y deben ser exigibles y justiciables, tal es el caso de los derechos de los pueblos originarios, de las mujeres, de los grupos con otras prácticas sexuales y de los movimientos medioambientales. De este modo hoy es posible hablar de derechos de primera generación –civiles y políticos; de segunda generación –sociales, económicos, sociales y culturales-; y de tercera generación –que vinculan a colectividades con intereses comunes (CNDH, 2016).

En el campo educativo se hace necesario problematizar la propia noción de derecho, si bien antes sólo se encontraba ligada a lo obligatorio, se desplaza después hacia las necesidades básicas de aprendizaje en Jomtien en 1990 y ahora se habla del cambio del derecho a la educación al derecho a aprender (PRELAC/UNESCO, 2013). Considero que delimitar el derecho a la educación al derecho a aprender es restringido y se inscribe en un concepto educativo fragmenta el vínculo pedagógico al tiempo no considera al sujeto de derecho en su plenitud pedagógica, es decir, en la dualidad de enseñante y aprendiz. Corre el riesgo de desacreditar las experiencias y conocimientos construidos fuera de la lógica escolar.

En el marco de las políticas públicas estos cambios suponen colocar en el centro al sujeto de la educación, rebasar una lógica memorística y enciclopédica, crítica que se corre a una docencia transmisora tratando de poner énfasis en el logro de aprendizajes. El centramiento del sujeto es por un lado cargar de importancia a los aprendizajes, pero corre el riesgo de colocar en el sujeto también toda la responsabilidad. Por otro lado, poner al sujeto en el centro ha de considerarse en el marco de las condiciones sociales que le rodean que en México es la desigualdad y la pobreza, en realidad se coloca en el centro a un sujeto pobre que vive en condiciones de desigualdad desde una perspectiva moderna y neoliberal de la escolaridad; es decir, un sujeto sitiado, antes que un sujeto situado en el sentido de Haraway (1994).

Pensar en el *sujeto de derecho* encierra otras problemáticas pero también otras posibilidades, como es el caso de tener también el derecho a enseñar y de hacer del espacio escolar un centro de construcción de experiencias de enseñanzas y aprendizajes en donde la interculturalidad cobra vida a partir de los sujetos vulnerados que son personas jóvenes y adultas, así lo muestra la investigación en el campo desarrollada la década pasada (Hernández, et. al, 2013). En suma, una educación dialógica (Freire, 1976, 1978) que aprende de las herencias culturales al tiempo que se abre a los nuevos lenguajes y modos de habitar el mundo.

En el segundo plano es preciso recordar que los derechos son prerrogativas de los individuos pero que el estado debe garantizarlos, protegerlos, respetarlos y promoverlos como lo señala la CNDH de tal forma que el Estado no sólo es un representante de la ciudadanía, sino una entidad responsable y transparente que los garantiza y hace posible su pleno ejercicio y que lo hace en respeto a los ordenamientos jurídicos y los tratados internacionales que suscribe. De ahí que su achicamiento en los ámbitos sociales es un atentado en contra de su propio estatuto y responsabilidad social, adicionalmente, los escasos recursos que le otorga al ramo educativo se verán condicionados a partir de la implementación de la llamadas “reformas estructurales”. Podemos observar con claridad los bajos presupuestos otorgados a este campo en el marco de la política pública que se ha documentado durante años. Un estudio reciente señala que “No obstante las dimensiones del rezago educativo, el presupuesto del INEA, se ha visto reducido consistentemente durante los últimos años como parte del gasto en educación, pues si en 2003 representaba 0.397%, para 2010 bajó a 0.212%.” (Hernández, Flores, Santoyo y Millán, 2014, p. 144).

En tercer lugar los derechos son constitutivos de los seres humanos quienes tampoco son receptores pasivos, sino agentes involucrados en su definición, por ejemplo muchos derechos han sido ganados a través de movimientos sociales de luchas y resistencias, es decir, no han sido sólo otorgados, han sido ganados. Por otro lado, los sujetos y la sociedad están comprometidos en su exigencia y en ejercerlos de manera responsable.

Así, el Estado debe ser garante de este derecho como lo estipula la Constitución Mexicana en su Artículo 3º. Al estar señalado en la constitución es exigible y justiciable ya que su no cumplimiento es una violación a la propia constitución y a las garantías individuales. Pero el derecho a la educación no lo es sólo de acceso, sino a que sea una educación de calidad, es decir, digna, y no sólo significada por el eficientismo.

Hay una diferencia que es necesario puntualizar entre disponibilidad de los servicios y las condiciones de acceso. Si hay un espacio educativo pero no se habla en ella el idioma de los pueblos originarios, si no da cabida a otras cosmovisiones de lo social, si no acepta la diversidad, etcétera, el acceso no es viable o al menos será complejo. Por otro lado, se encuentran las condiciones sociales como el desempleo, la pobreza y la muy escasa posibilidad de movilidad social por la vía de la escolaridad como fue en décadas anteriores, los índices de pobreza y desigualdad en el país son otro componente de la accesibilidad e impiden que muchas familias puedan enviar a sus hijos a la escuela;

hay desigualdad por ejemplo, al interior de las entidades del país, siendo el sur los más afectados. En suma el derecho a la educación no se agota al acceder a ella, sino que tiene que ver con las características de los servicios que el Estado otorga de ahí que “un sistema educativo que no garantiza el ejercicio pleno de este derecho puede considerarse discriminatorio y violador de este derecho” (Magendzo, 2001, p. 74).

## La construcción social de la condición de “rezago educativo”

Como señalé líneas arriba, la EPJA ha sido destinada desde los gobiernos a cumplir un carácter supletorio o remedial, de ahí que su propia denominación se define desde un sujeto, inicialmente adulto y, posteriormente, ante el reconocimiento de la vulneración del derecho a la educación de la juventud y desde la CONFINTEA V celebrada en 1997, se define al campo como *educación con personas jóvenes y adultas*. El rezago educativo alude a una condición de la población cuyo corte etario tiene como criterio la normatividad de la educación básica que, dado su carácter obligatorio, debió haber sido concluida a los 15 años; asimismo, refiere a la condición de atraso debida a la no terminación o incorporación al sistema escolarizado de la educación en los tiempos de vida normados para ello. Asociado a aspectos de orden económico, cultural y social refiere a grupos cuyas condiciones de pobreza, género, lugar geográfico, etnia y generación han sido significadas por la desigualdad y la exclusión por lo que el derecho a la educación les ha sido conculcado. Hablar de la condición de rezago educativo tiene como elemento definitorio a la educación básica escolarizada como derecho pero ha de reconocerse que son personas con otros conocimientos construidos en la vida y el trabajo, definición que abre posibilidades para redefinir los métodos, materiales, políticas y formas de evaluar y certificar la educación básica.

Perspectivas críticas señalan la necesidad de distinguir entre rezago escolar y rezago educativo admitiendo que se define sólo desde la escolarización y que puede estigmatizar a las personas identificándolas como “los rezagados” y con la ignorancia. Asimismo, otras miradas advierten la necesidad de distinguir al rezago educativo como una condición y no un atributo ya que a partir de este último se estaría naturalizando y con ello sería irreversible. Se admite así que se trata de una *condición* derivada de la situación de pobreza, desigualdad y exclusión y que por ello no sólo es reversible, sino inadmisibles pues objetiva la falta de condiciones para ejercer el derecho a la educación.



De acuerdo a La ley General de Educación, la EPJA está destinada a

individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria y secundaria. Se presta a través de servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como de formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la participación y la solidaridad social (CDHCU, 2016).

Esta población aumenta en los años que van de 2010 a 2015, así como un decremento en los tres niveles que caracterizan a la condición de rezago educativo. No obstante, el decremento, permanece en poco más de 30 millones afectando al 34.1 por ciento de la población mexicana mayor de 15 años para el año 2015 (INEA, 2017) como se puede apreciar en la Tabla 1. La condición de rezago educativo presenta una situación geopolítica significativa que se distribuye de manera desigual en el país como se puede observar en la Tabla 2., ello expresa que las dimensiones de la desigualdad educativa impactan a personas, lugares y grupos poblacionales como los grupos étnicos ya que “64 por ciento de esta población presenta privación en al menos tres derechos sociales esenciales frente a 24 por ciento de población no indígena” (CONEVAL, 2011, p. 11). Emergen también entidades con problemáticas como Michoacán que ocupa el primer lugar tanto en la población en condición de rezago en primaria y secundaria (Ver Tabla 2). Las entidades que ocupan los últimos lugares con menores cifras de población en condición de rezago educativo (ver en Tabla 3) permiten sostener la relación entre rezago y desarrollo en el país. La permanencia de la condición de rezago se asocia también a los grados de marginación: los estados con un grado Muy Bajo de marginación son: Coahuila, Nuevo León, Baja California y Distrito Federal; mientras que las entidades con un grado de marginación Muy Alto son: Guerrero, Chiapas y Oaxaca ( CONAPO, 2011).

Debido a que el rezago educativo se asocia con la población vulnerada y la pobreza, destaca que esta última ha tenido un incremento en México en los últimos años al pasar de 52.8 en 2010 a 53.3 en 2012 (CONEVAL, 2013), de ahí que la población en condición de analfabetismo el 70% no percibe ingresos y el 20% percibe menos de dos salarios mínimos (8 dólares) y sólo el 10% percibe más de dos salarios mínimos (INEA, 2014).

## Tendencias y prospectiva

En relación con las tendencias se observan permanencias y cambios. Trabajos antecedentes en el campo señalan la instalación del discurso de Aprendizaje a lo largo de la vida, como posibilidad de cambio hacia el reconocimiento de los aprendizajes sociales en múltiples formas y escenarios, lo que demanda sistemas educativos flexibles (Rivero, 2014) que aún no se observan en el país. Una tendencia es mantener un sistema educativo fragmentado que poco posibilita el sentido de la educación permanente. El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo es un avance considerable si bien no todo depende del Modelo curricular, sino de la coherencia y compromiso de su puesta en marcha en el marco de la política pública. Esta perspectiva es más que un enfoque teórico, es un modo de pensar un proyecto educativo en un sentido amplio, es decir, que presenta prospectiva, argumentos basados en el conocimiento producido, políticas coherentes con base en el problema público que atienden, así como la visibilización de su transparencia social. Este discurso se encuentra aún en proceso en el nivel institucional que mantiene campañas contra el rezago, diversidad de acciones y bajos niveles de atención a la población a la que se dirige (10% de la demanda de acuerdo Hernández, Flores, Santoyo y Millán, 2014, p. 144). Convive una tendencia a la certificación de conocimientos que es una alternativa loable en el marco de los acuerdos de CONFINTEA VI y las Directrices UNESCO que enfatizan el Reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal, pero nuestro juicio también deben fortalecerse las acciones formativas y no sólo certificadoras.

Por otro lado, parece haber un alejamiento de las acciones de la perspectiva de la educación popular que enraízan su experiencia en las posibilidades de empoderamiento, la ciudadanía, la equidad de género el medio ambiente al proponer como perspectiva el construirse en “Movimiento socio político-educativo-cultural” (Jara, 2016), es decir un proyecto educativo que se inscribe en un proyecto de sociedad y en la generación de prácticas como espacios de constitución de sujetos sociales.

Parece instalarse la diferencia de los discursos y proyectos educativos con fuerza. Planteo como hipótesis una regresión en una tendencia hacia el encuentro que se avizoraba en la década de los noventa y que ahora parece tener escasas posibilidades. La figura de Consejo tiene deudas y puede ser un espacio a recuperar en el futuro. Por fortuna hay experiencias que se rescatan y que trabajan sin una visión polarizada. Los encuentros son posibles, pero hay que construirlos. Un medio

significativo es la investigación que nos aporte en la comprensión de procesos y documente estas posibilidades y que permite hacer visibles las condiciones de producción de las alternativas educativas

El futuro es poco alentador si nos detenemos en las cifras y acciones gubernamentales antes señaladas, sin embargo, las posibilidades se abren en un contexto donde hay mucho por hacer y en el que otros actores desmontan los discursos evidenciando otras formas de hacernos en la educación que nos recuerda que hemos suscrito los acuerdos internacionales por ejemplo el Plan de Acción de Belè m en el que los gobiernos se comprometieron a “trazar un nuevo y urgente curso de acción para posibilitar que todos los jóvenes y adultos ejerzan ese derecho” (UNESCO, 2010, p. 27), pero sobre todo que el derecho a la educación es una de una pendiente del gobierno para más de 30 millones de personas en México.

## Conclusiones

En el contexto actual el derecho a la educación sigue siendo una deuda para más de treinta millones de personas en condición de rezago educativo. Las tendencias en las políticas de EPJA no son alentadoras y exigen una mayor demanda social por las condiciones para el pleno ejercicio del derecho a la educación y las condiciones que lo hacen posible. Romper con la tendencia remedial es un imperativo ético y se inscribe en los acuerdos internacionales que México ha suscrito.

El desplazamiento del derecho a la educación al derecho a aprender rompe el vínculo pedagógico y fragmenta la posibilidad de asumirnos como sujetos de derecho no sólo a aprender sino a enseñar otras lógicas y sentidos en que se construye lo educativo e impide no sólo enseñar los aprendizajes aprendidos en la vida y el trabajo de generaciones jóvenes y adultas, sino se sobreescolariza y amplía la brecha con otras experiencias educativas que podrían lograr encuentros múltiples, no sin tensiones. El futuro está marcado por el momento histórico que vive el mundo, la región y nuestro país en lo particular.

## Tablas

Tabla 1. Rezago educativo 2010-2015 por nivel educativo

	2010		2015	
	Absolutos	%	Absolutos	%
<b>Población de 15 años y más</b>	78, 423, 336		88, 154, 689	
<b>Analfabetas</b>	5, 393, 665	6.9	4, 443, 673	5.0
<b>Sin primaria terminada</b>	10, 082, 386	12.9	9, 611, 415	10.9
<b>Sin secundaria terminada</b>	16, 424, 106	20.9	16, 076, 973	18.2
<b>Rezago total</b>	31, 900, 157	40.7	30,132, 061	34.1

FUENTES: Elaboración propia con datos de INEA, (2017) *Estimaciones del rezago educativo*.

Recuperado de: [http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Estimacion\\_rezago\\_2015.pdf](http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Estimacion_rezago_2015.pdf)

[http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/rezago\\_censo2010\\_nd.pdf](http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/rezago_censo2010_nd.pdf)

Tabla 2. Entidades con los cinco primeros lugares de población en condición de rezago (%), 2015.

	1°	2°	3°	4°	5°
<b>Analfabetismo</b>	Chiapas 14.3	Guerreo 12.5	Oaxaca 12.3	Veracruz 8.7	Puebla 7.7
<b>Sin primaria terminada</b>	Michoacán 17.1	Chiapas 16.4	Veracruz 15.8	Oaxaca 15.5	Zacatecas 14.9
<b>Sin secundaria terminada</b>	Michoacán 22.9	Puebla 21.6	Guanajuato 21.4	Oaxaca 20.8	Chiapas 20.7

FUENTE: Elaboración propia con base en INEA (2017). *Estimaciones del rezago educativo*.

Recuperado de:

[http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Estimacion\\_rezago\\_2015.pdf](http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Estimacion_rezago_2015.pdf)

**Tabla 3. Entidades con los cinco últimos lugares de población en condición de rezago (%), 2015.**

	28°	29°	30°	31°	32°
<b>Analfabetismo</b>	26°	Coahuila	Baja	Nuevo León	Distrito
	Aguascalientes		California	1.5	Federal
	2.0	1.9	1.8		1.4
	Baja California Sur				
	2.0				
	Sonora*				
	2.0				
<b>Sin primaria terminada</b>	27°	Sonora	Coahuila	Nuevo León	Distrito
	Baja California	8.3	6.8	6.6	Federal
	8.4				5.1
	México **				
	8.4				
<b>Sin secundaria terminada</b>	Tabasco	Nuevo León	Sonora	Quintana	Distrito
	15.4	15.3		Roo	Federal
			15.0	14.3	13.6

FUENTE: Elaboración propia con base en INEA, (2017). *Estimaciones del rezago educativo.*

Recuperado de [http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Estimacion\\_rezago\\_2015.pdf](http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Estimacion_rezago_2015.pdf)

\*Ninguna entidad ocupó el lugar 28°, pero 3 quedaron en el lugar 26.

\*\*Ninguna entidad ocupó el lugar 28°, pero 2 quedaron en el lugar 27.

## Referencias

- Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo, & P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 15-53). España: Paidós Educador.
- CDHCU. (20 de abril de 2015). *Ley General de Educación*. Retrieved 7 de septiembre de 2015 from [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137\\_200415.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_200415.pdf)
- CNDH. (2016). *¿Qué son los derechos humanos?* Retrieved 7 de abril de 2017 from [http://www.cndh.org.mx/Que\\_son\\_Derechos\\_Humanos](http://www.cndh.org.mx/Que_son_Derechos_Humanos)
- CONAPO. (2011). *Índice de marginación por entidad federativa y municipios 2010*. Retrieved 13 de diciembre de 2016 from [http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices\\_de\\_Marginacion\\_2010\\_por\\_entidad\\_federativa\\_y\\_municipio](http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio)
- CONEVAL. (2011). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social en México en materia de rezago educativo 2011*. Retrieved 7 de abril de 2017 from [http://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Documentos%20tem%C3%A1ticos%20IEPD%202011/IEPDS\\_Educacion\\_2011.pdf](http://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Documentos%20tem%C3%A1ticos%20IEPD%202011/IEPDS_Educacion_2011.pdf) (consultado 15 de marzo)
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hernández, G., Campero, C., Canseco, R., Méndez, A. M., Añorve, G., & Galván, L. e. (2013). Educación con personas jóvenes y adultas. In B. Salinas, *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011* (pp. 225-302). México: ANUIES/COMIE/Colección Estados de Conocimiento.
- Hernández, H., Flores, R., Santoyo, R., & Millán, P. (2012). *Situación del rezago acumulado*. Retrieved 7 de Mayo de 2017 from Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional: [www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf](http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf)
- INEA. (2014). *Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018*. Retrieved 7 de abril de 2017 from <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/134076/CampanaNacionalAlfabetizacion2014.pdf>

- Jara, O. (2016). *El punto de partida de la asamblea: desafíos, consensos, dilemas y tensiones*. Retrieved 7 de abril de 2017 from La piragua: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/piragua42/Piragua42Pag022PuntoPartida.pdf>
- Magendzo, A. (2001). *El derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos*. Retrieved 7 de abril de 2017 from Educación: una cuestión de derecho: <http://www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique9>
- OCDE. (2017). *Estudios Económicos de la OCDE. México. Enero 2017. Visión general*. Retrieved 8 de abril de 2017 from <https://www.oecd.org/eco/surveys/mexico-2017-OECD-Estudios-economicos-de-la-ocde-vision-general.pdf>
- PRELAC/UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*. Santiago de Chile: PRELAC/UNESCO/SEP.
- Rivero, J. (Septiembre de 2014). *Tendencias y desafíos en la educación permanente de jóvenes y adultos en América Latina*. Retrieved 7 de abril de 2017 from Diálogos del SITREAL. Conversación con José Rivero: [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal\\_dialogo\\_jose\\_rivero.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_jose_rivero.pdf)
- Torres, R. M. (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida. tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- UNESCO. (2010). *Marco de Acción de Belém*. Alemania: UNESCO/CONFITEA VI/UIIL/Ministry of Education Brasil.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Retrieved 7 de abril de 2017 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- UNESCO/UIIL. (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Retrieved 17 de Octubre de 2016 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360s.pdf>

## CONCEPCIONES DE LAS FAMILIAS JORNALERAS AGRÍCOLAS MIGRANTES EN TORNO A LA EDUCACIÓN: ELEMENTOS PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA

IRMA LETICIA CASTRO VALDOVINOS

### Introducción

Se presentan resultados de un proyecto de investigación sobre concepciones de familias jornaleras agrícolas migrantes. Se trabajó desde la perspectiva etnográfica y se realizaron entrevistas a profundidad en comunidades de familias jornaleras agrícolas migrantes. Se analizaron los resultados construyendo categorías relacionadas con las concepciones de las personas jóvenes y adultas, que son padres de las niñas y niños que acuden a la escuela. También se analizan las posibilidades de propiciar procesos educativos, más allá de la escuela, considerando las reflexiones de los padres en torno a su propia escolarización y la de sus hijos y con ello las demandas a la Educación con Personas Jóvenes y Adultas.

La educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) como una posibilidad educativa, más allá de una idea compensatoria y de acceso a la educación básica, se constituyó a partir de la construcción de elementos conceptuales y prácticos derivados de la investigación y la experiencia acumulada que la orientan a ser un campo complejo que debe responder a los nuevos contextos y condiciones de las personas jóvenes y adultas. No obstante, los impactos son menores y hay un gran número de personas que no accedieron a la educación básica, para las que la EPJA debe responder a sus necesidades, lo que la ubica casi siempre como temporal y compensatoria. De la década de los 80's a la fecha, con la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), entre otros factores, se han mantenido y diversificado los programas dirigidos a la población adulta. No obstante, aún se tiene un rezago de más de treinta millones de personas (INEA, 2015, con información de la encuesta intercensal). Por otro lado, de acuerdo con CONEVAL (2017), entre 2010 y 2015 sí hubo disminución del rezago ya que señalan que pasó de 23 a 21 millones.



Las familias jornaleras agrícolas migrantes son parte de quienes están en situación de rezago. Pertenecen a los grupos originarios, casi todos de zonas rurales que están buscando mejores condiciones de vida. Las diferentes zonas agrícolas del país atraen su fuerza de trabajo y les permiten tener un ingreso, en tanto que en sus comunidades no hay empleo y el que existe es precario y temporal (Rojas, 2011; Méndez, Castro y Vargas, 2012).

La migración interna en México ha sido menos documentada que la migración internacional, sin embargo este tema no es reciente ya que los movimientos migratorios internos que se dieron a mediados del siglo XX dan cuenta del proceso de crecimiento industrial del país así como de la migración rural que se dio hacia las zonas urbanas y con ello un efecto económico, político y sociodemográfico tanto de las comunidades de origen como con las de destino. Esta migración, aunque quizás menos compleja que la internacional, desde la perspectiva del impacto económico, no es menos importante y resulta clave para entender las posibilidades de una mayor movilidad social (PNUD 2007).

Datos de la encuesta Nacional ENJO 2009 de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2011), se estima que existen 2,040, 414 jornaleros temporales a nivel nacional. Los jornaleros agrícolas migrantes, son trabajadores temporales que se desplazan de sus comunidades de origen hacia las zonas donde hay producción agrícola para realizar la siembra, cosecha entre otras actividades del ramo. Por lo general estos movimientos son de familias completas. De acuerdo con las Reglas de Operación de la SEDESOL (2017) se considera población agrícola migrante aquella que, debido a su trabajo no pernocta en su lugar de origen.

Ahora bien, al plantear la necesidad de pensar cómo orientar la transformación de la EPJA, de manera tal que responda a las necesidades de las familias es que se tuvo el objetivo de analizar, por un lado, las concepciones de los padres sobre la escolarización de sus hijas e hijos y la suya propia, en tanto que esto permite pensar hacia dónde orientarla.

En estos grupos poblacionales que no fueron a la escuela (30% de las mujeres entre 18 y 45 años no están alfabetizadas), como lo señalan Méndez, Castro y Vargas (2012) y cuyos hijos e hijas tampoco tienen la posibilidad de hacerlo, cuyas trayectorias escolares fragmentadas que no les permiten apropiarse de la información y construir conocimientos escolares, con lo que van generando condiciones desde las que casi no es posible tener continuidad educativa, en tanto que varios de ellos y ellas, a muy temprana edad viven en pareja y tienen hijos, o bien, han aprendido que pueden

sobrevivir siendo jornaleros y que para eso no requieren de los contenidos escolares. A pesar de estas circunstancias, es importante señalar que sí aprenden aquello que es relevante a su grupo social, aunque en ese proceso vivan con varios de sus derechos conculcados.

En gran medida, el rezago surge de las condiciones de pobreza y exclusión en las que viven las familias, obligándolas a viajar en la búsqueda de oportunidades de mejora. La calidad de la escolarización para estas familias, contribuye al incremento de los riesgos que los llevan a asistir poco a la escuela, alejarse y finalmente abandonarla, lo que de acuerdo con Hernández, Flores, Santoyo, y Millán (2012) son algunas de las causas del rezago. De igual modo, la condición de los profesores y profesoras y la calidad con la que desarrollan las actividades en el aula propician la participación o el abandono, como lo señalan Hernández *et al* (2012) y Rojas (2011). Influye también, en estos casos, el tiempo dedicado a la escolarización de las niñas y niños y de las posibilidades de acceso (por los horarios, flexibilidad en cuanto a documentos), condiciones que en gran medida parten del tipo de oferta educativa y de cómo esta impacta en el interés de los padres por llevar a sus hijos e hijas a la escuela.

## Método

Etnografía de aula, con una perspectiva histórico cultural, en el que se reconocen los fondos de conocimiento de cada cultura y las actividades en las que éstos van teniendo sentido para los colectivos. Se realizaron entrevistas a profundidad a padres de familia (hombres y mujeres), tratando de propiciar el diálogo con la familia completa, cuando estaban todos juntos, o la madre o al padre.

Se trabajó con 60 familias, 30% en la comunidad de origen (Zipiajo) y 70% en las comunidades receptoras (Yurécuaro y Tanhuato). La guía de entrevista consideró cuatro grandes áreas: el proceso migratorio, escolarización de los niños y niñas, la historia de escolarización en la familia y la relevancia que se le otorga a la escuela, y al final, sugerencias para construir propuestas. Las entrevistas se realizaron en los hogares o en los campamentos, en algunos casos en el salón de clase del Programa para la atención a familias jornaleras del PíEE (Programa para la inclusión y la equidad educativa).

## Resultados

### Las concepciones de los padres y de las familias en torno al profesor y a la escuela

El número de personas que hay en los albergues y en las cuarterías varía de una semana a otra. En general, durante el ciclo agrícola, las familias llegan de Zipitlán, Ichán, Tacuro, Santa Rosa, Santa Fe, así como de Guanajuato y Guerrero. También llegan familias que no son indígenas, aunque la mayoría lo son. En Yurécuaro se mantiene un promedio de 120 personas, mientras que en Tanhuato pueden ser más de 400, al interior de los albergues. En las cuarterías externas a los albergues vive un gran número de familias. Mucho mayor en Yurécuaro, aunque no todos son originarios de un pueblo indígena.

Para conocer las concepciones de los padres acerca de cómo debe ser el profesor y la educación que demandan se realizaron entrevistas a las familias. El total de las personas que conforman esas familias es de 230, con edades desde los dos meses hasta los 53 años.

Al preguntarles por las características de los profesores y profesoras y de las escuelas, plantearon una amplia diversidad, mismas que se agruparon en las categorías que se presentan a continuación.

#### Percepciones generales, en relación a la institución:

- *Que no cambien tanto a los maestros. Bueno, portarse bien con ellos para que les guste a los niños ir a la escuela*
- *Que hubiera como en las escuelas de allá (comparando las escuelas de los albergues con las escuelas de sus comunidades), que les den libros para que estudien bien.*

En el caso de Michoacán, las condiciones de las escuelas de los albergues, cuarterías, aulas móviles y aulas temporales a la orilla del surco, en la mayoría de los casos, no cuentan con las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje, de igual modo, la contratación o incorporación de profesores (con beca o idóneos) no posibilita la profesionalización necesaria para atender a estos grupos de personas con condiciones y necesidades distintas.

## Percepciones positivas de las escuelas de los albergues:

- *Tienen más oportunidades de estudiar; aquí aprenden mucho. Aquí aprenden a leer en español.*
- *Aquí está bien, hay cancha para que se distraigan, les enseñan bien, **aprendió más el español.***
- *Aquí está bien porque está cerca. Está bien porque a veces los ponen en la tarde (valoran esta posibilidad, porque así pueden ir todos al campo).*
- *Se estudia bien, **mi hija no podía leer y escribir y aquí aprendió.***
- *Aquí está bien sí enseñan **porque son poquitos les pone más atención.***
- *Aquí se aprende, todo los días los niños van porque está cerca*
- *Aquí **ponen más atención a la persona que no sabe** porque son menos niños*
- *Están bien, porque uno las ocupa porque anda trabajando, sirven al beneficio de uno.*
- *Enseñan y **cuidan** a los niños.*

Las familias valoran el aprendizaje de la lengua escrita como esencial a la escuela, también valoran el que los maestros “atiendan” a las niñas y niños y los apoyen, en tanto que, en varias ocasiones los dejan solos durante casi todo el día.

## Percepciones negativas de la escuela en el campamento (PIIE)

- *Aquí en PIIE enseñan solo a los que quieren aprender, **los maestros no tienen atención con los niños**, solo a pocos les enseñan.*
- *La escuela de aquí **es un cuarto***
- ***No enseñan en tarasco y hay niños que no saben español.***
- ***Aquí necesitan más maestros, que traigan maestros bilingües**, necesitan otra escuela.*
- *Aquí **cuando entró mi hija estaba bien** y ahorita no hay clases.*

Si bien varias de las familias valoran la enseñanza del español, para las familias p'urhepecha el hecho de que los maestros no hablen la lengua de los niños lo ven como una desventaja.

## La escuela allá (Comunidades de origen)

### Percepciones positivas

- *Allá los maestros son cumplidos... y más estrictos... aunque a veces faltan.*
- *La escuela de allá está grande; **es una escuela más equipada, le están poniendo cancha a la secundaria.** Hay juegos en la primaria.*
- *En San Andrés **cuando paso por la escuela no veo ningún niño fuera de los salones***
- *Van mejorando mucho, allá hay más apoyo, hicieron más escuelas, hicieron un telebachilleres, pero no podemos estar allá por el trabajo*

La mayoría de los entrevistados valoran altamente una escuela que tenga espacios de esparcimiento y que tenga reglas y límites claros, lo que no siempre perciben en las escuelas de los campos y campamentos, donde hay flexibilidad y apoyo para las niñas y niños.

### Percepciones negativas

- *Los niños no tienen oportunidad de estudiar por tanta cooperación*
- *Son muy estrictos, cuando llegan tarde cierran la puerta.*
- ***No les enseñan, les dicen burros y no aprenden***
- *Allá les falta a los maestros saber enseñar la muchacha aprendió porque le puso empeño llegaba y se ponía a estudiar los libros.*
- *No es muy mejor, porque sólo hay tres maestros y los niños varios, yo creo no le dan clase completo.*
- *Les quitan la beca, cuando regresan ya no se las dan.*

En algunas de las comunidades y escuelas, se tiene una percepción negativa de las familias jornaleras. En una de ellas asociada también a que son familias que hablan el p'urhepecha.

### Comparaciones positivas de aquí y allá

- *Allá enseñan bien, las escuelas están bien limpias, aquí cuando ya vienen las maestras limpian.*

- *Las dos están bien, en las dos enseñan, pero **depende del interés que le pongan para aprender.***
- *Está bien que haya escuela para que los niños aprendan y de aquí del albergue que aquí siga habiendo escuela para que no les falte el estudio.*
- *Ahorita allá está bien porque dan comida a los niños ya no compran golosinas, aquí dan de comer estudian y juegan*
- *Están más o menos en los dos lugares.*
- *En las dos partes son buenas, **mi hijo estudia allá porque no está acostumbrado a la vida de jornalero.***
- *Que están bien allá, que no dejan de enseñar el p'urhepecha, no cobran los materiales, aquí están bien les dan todo, los útiles; (ella vio a su sobrino que le dieron zapatos).*
- *Son buenas y malas, a veces los maestros no dan clases porque van a reuniones, aquí si los tratan bien, aquí enseñan a que aprendan, allá también.*

La oferta educativa debe incluir otros apoyos, de lo contrario, las niñas y niños no acuden a la escuela. Porque al quedarse solos deben enfrentar la elaboración de comida además de cuidar de sus hermanos.

## Sugerencias

- *Que en las primarias pusieran computadoras.*
- *Que sigan estudiando para que tengan su trabajo más adelante, piensan que si hubiera preparatorias más flexibles sus hijos podrían aprender más.*
- *Donde no entienden **que les expliquen, ya que hay algunas palabras** que los niños no entienden*
- ***Comprender que andan sufriendo deperdis que les den un papel que diga que están participando***
- *Que fueran duros, **que sean más exigentes**, los maestros por quedar bien con los niños se las pasan. Que **fueran más estrictos hasta con los padres** de familia, que pongan más empeño en que los niños aprendan más.*

- *Más atentos con los niños **que sean como antes, que expliquen más** ya que los maestros de ahora solo anotan y ya no explican*
- *Que fueran estrictos para que los niños **aprendan sobre todo a respetar a los mayores y ellos mismo que les den su lugar.***
- *Un poco más exigentes porque hay un maestro que explica hasta que el niño aprenda. Más exigentes, que enseñen lo que no saben, la necesidad básica. Porque si son de mano suave se les suben.*

### **Orientadas a los valores y personalidad que debe tener un docente**

- *Que tengan **paciencia** y que les enseñen con calma, además de que los traten bien y no los regañen.*
- *Tener **más atención** a los niños y no dejarlos pelear tanto; que si un niño va al baño que no se salgan todos*
- *Más **responsables** y decirles a los niños lo que tienen que enseñarles*
- *Que a los niños les **enseñen bien** y que solo pidan cooperación solo para lo necesario*
- *Menos enojonas, que sean parejos con los niños porque no les hacen aprecio a los que no traen dinero.*
- *Que no regañen a los niños para que quieren ir a la escuela, hay niños que por eso no quieren ir a la escuela, y si fueran buenos los niños irían más a la escuela.*
- *Una maestra debe ser cariñosa tratar a sus alumnos como si tratara a su hijo.*
- *Deben ser como un padre, ellos son el segundo padre se la pasan la mitad del día en la escuela.*
- *Buenos con los niños, porque los manda el gobierno. Y así, los niños aprenden más.*

### **En cuanto a los contenidos**

- *Le gustaría que **le enseñaran a su hijo a leer y escribir** porque ellos casi no saben y les gustaría que ella si supiera.*
- *Que les expliquen bien y que les enseñen bien a leer.*
- *Enseñan a platicar a los **niños a hablar el español** aquí en PíEE los maestros les enseñaron.*

- *Que los regañen para que aprendan a leer y escribir*

También se les preguntó acerca de cómo veían el aprendizaje de los niños y niñas, si consideraban que avanzan en las diferentes escuelas. Al respecto, 18 padres de familia respondieron que las escuelas eran igual, porque en general los maestros enseñaban igual y el programa era el mismo, además de que los niños podían acudir a ambas porque hablaban español, aunque señalaron que en general el desempeño depende del niño y del tiempo que acuda a la escuela y no a la escuela misma.

Fueron 22 los que opinaron que aprendían más en la escuela del campamento, porque ahí los maestros estaban más atentos, por ser grupos pequeños y ante todo, porque les enseñaban en español, lo que era más valorado por los padres. Otros 18 respondieron que aprenden más en la escuela de su comunidad porque les enseñan en su lengua, van más tiempo y los maestros los mantienen dentro de las aulas. Dos padres de familia opinaron que la escuela en su comunidad de origen no era buena, una porque la maestra se la pasaba comiendo y otra porque los profesores en general eran poco responsables. Una familia señaló que a sus hijos por el momento no les interesaba la escuela porque aunque era buena en ambos lados, sus hijos solo *“piensan en trabajar porque les falta el pesito para gastar”*. También es relevante señalar que solo una familia externó que si bien era mejor la escuela en su comunidad, no le recibían a su hijo cuando regresaba del campo.

En cuanto a la percepción que tienen de cuándo aprenden a leer y escribir. En general, las familias entrevistadas señalan que la mayoría de sus hijos aprenden a leer y escribir en tercero o cuarto grado. Fueron muy pocos los que señalaron que aprendían en primero o segundo. En general, los adultos señalan que ellos sí aprendieron a leer y escribir en primero o segundo grado. Es de destacarse que una madre señaló que su hija podría ir a la secundaria, pero que no la mandó porque ahí exigen que sepan leer y escribir, por lo que, aunque terminó sexto grado, no la mandó porque la ve que no sabe leer y escribir. El total de la población que conforman las familias entrevistadas fueron 230 miembros, de éstos, 63 están en edad escolar (de 7 a 14) y los de 15 y más, son 167. De este último grupo, el 20% no está alfabetizado, lo que implica que de no dar continuidad a la escuela, es probable que este porcentaje se mantenga.



## Consideraciones sobre su propio aprendizaje

Algunas de las mujeres entrevistadas señalan una escolarización precaria, similar a la que viven sus hijos e hijas, otras en cambio comentan que sus padres estaban poco interesados en que fueran a la escuela, por lo que solo pudieron acudir un ciclo escolar, sin que ello les hubiera permitido aprender a leer y escribir.

Otra de las mujeres entrevistadas considera que es necesario contar con espacios educativos específicos para las mujeres o familias que quieran aprender cómo cultivar en viveros, con toda la tecnología, porque considera que si ella supiera cómo hacer eso porque lo estudió, eso permitiría mejorar la situación de la familia, ella comenta: “pues qué le digo, me gustaría allá en mi casa tener un vivero y trabajar con mis hermanas y mis hijos” “...yo creo que para eso además de lo que sabemos necesitamos algo que es de la escuela”. Otra de las mujeres, también hizo referencia a la posibilidad de tener un vivero, similar al que ellas observan en las comunidades receptoras y en el que han trabajado en algunas ocasiones.

Uno de los padres de familia tiene como sueño ser un buen agricultor establecido, esta aspiración, incluye nuevos aprendizajes, así como recursos económicos. No obstante, la escuela que él valora es una escuela que les enseña para mejorar en su trabajo y aspectos más prácticos, en español. Estudió hasta tercer grado de la educación básica, apoyado por su padre, quien también le enseñó a ser jornalero desde los tres años. Situación que ahora se repite con sus propios hijos e hijas, quienes van al campo “desde el vientre de su madre” y comienza a ir con la cuadrilla desde una edad similar a la que él comenzó a trabajar.

Varias de las madres entrevistadas sugieren que la mejor educación es la que les permitirán cambiar sus condiciones, aunque no tienen elementos para decir cómo debería ser, lo que sí tienen claro es que debe incluir el aprender a leer y escribir y tener capacitación para acceder a otros empleos. Una pareja joven, con hijos pequeños, considera que la escuela debe mejorar para atender mejor a todos.

## Reflexiones y propuestas

El derecho a la educación, en tanto derecho humano conculcado, tendría que tener mayor relevancia para responder a las familias como grupo poblacional migrante, no solo a las niñas y niños y adolescentes, si bien, hay programas de alfabetización que se ofertan, las familias no requieren solo

esa posibilidad, también están demandando contenidos que respondan a sus necesidades diarias, como el uso de la computadora “para poder imprimir la curp”, o en primeros auxilios, tal y como lo demandan también algunos docentes. Las posibilidades educadoras de los campos y campamentos (Méndez, Castro y Durán, 2009) surgen de la dinámica que las familias van construyendo, en función de las interacciones que van teniendo con los nuevos contextos y de lo que estos les demandan. Lo que sí es claro es que valoran la escuela altamente, algunos la enseñanza del español, y otros, reconocen la importancia de que les hablen y les enseñen a sus hijos e hijas en la lengua que ellos hablan.

Por otro lado, la insistencia de los padres por la relevancia del español y por el cuidado y atención que no observan en todos los profesores, debe llevar a pensar las escuelas en las comunidades de origen, orientándolas a ser espacios incluyentes que responden a las necesidades de las niñas, niños y adolescentes.

Finalmente, la atención educativa para las personas de quince años y más, no solo debe reconocer esta condición de exclusión de la que han sido parte las familias, también debe insistir en ofrecer oportunidades que vayan más allá de los contenidos escolares, respondiendo a sus posibilidades, intereses y necesidades. De igual modo, así como establece el MEVyT (Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo) y define módulos específicos, tal vez sea momento de desarrollar un módulo “Aprendiendo juntos, actividades educativas para familias jornaleras agrícolas migrantes”, en las que sea posible incluir a las madres y padres, a los adolescentes y a los niños y niñas, con el apoyo de los docentes regulares.

## Referencias

CONEVAL (2017). Evolución de las carencias sociales 2015 y su comparativo con la serie 2010-2014.

<http://www.coneval.org.mx/Medicion/EDP/Paginas/Datos-del-Modulo-de-Condiciones-Socioeconomicas.aspx>

Hernández, H., Flores, R., Santoyo, R., y Millán, P. (2012). Situación del rezago acumulado. 2010. En J. Narro, J. Martuscelli, E. Bárzana (coord.) *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional*. México: UNAM

[http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP\\_05.pdf](http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_05.pdf)

- INEA (2015). Población de 15 años y más en rezago educativo. Encuesta Intercensal 2015.  
[http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Rezaqo\\_encuesta\\_intercensal2015.pdf](http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Rezaqo_encuesta_intercensal2015.pdf)
- Méndez, A.M., Castro, I.L., Vargas, A.D. (2012). La cultura escrita y las posibilidades de alfabetización de las mujeres jornaleras agrícolas migrantes en Michoacán: Propuestas educativas en contextos de exclusión. Margarita Dalton y Josefina Aranda (coord.). *Políticas públicas. Oportunidades y equidad de género*. México: CIESAS-UABJO-CDI, pp. 217-251
- Méndez A.M., Castro I.L. y Durán, E. (2009). Posibilidades educadoras de los campamentos jornaleros agrícolas migrantes. *Revista de Educación y Desarrollo*. 10, pp. 57-65
- PNUD (2007). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. En.  
[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_20072008\\_summary\\_spanish.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_20072008_summary_spanish.pdf)
- Rojas, T. (2011). *Inequidades. La educación primaria de las niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes*. México: UPN
- SEDESOL (2011). Pobreza, migración y capacidades básicas en la población jornalera agrícola en México. Resultados de la encuesta nacional de jornaleros agrícolas 2009. En  
<http://www.cipet.gob.mx/jornaleros/>

# APROXIMACIONES A LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS LOCALES VINCULADAS CON LA CULTURA (NO SOLO) ESCRITA: ¿EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SITUADO?

MARÍA DE LOURDES ARAVEDO RESÉNDIZ

## Introducción

Este documento sintetiza una primera aproximación a algunos resultados, retos y aportes de experiencias de aprendizaje situado (Agüero. Cord, 2013), derivadas del desarrollo del proyecto Fomento a la lectura y escritura en espacios educativos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que se ha venido impulsando a partir de 2014. La finalidad del proyecto es promover prácticas situadas de lectura y escritura, en las que participan las personas jóvenes y adultas que estudian en círculos de estudio o Plazas comunitarias del INEA, y a las que paulatinamente, se han ido incorporando familiares e integrantes de la comunidad.

El proyecto tiene como particularidad que las personas que integran los círculos de estudio, apoyadas por su asesor u otra figura solidaria deciden, de manera colectiva, las prácticas de oralidad, lectura y escritura que les permiten interactuar, compartir saberes, experiencias, aprender nuevos conocimientos, buscar solución a problemas, reconocer y documentar saberes y prácticas culturales de sus comunidades.

Los temas sobre los que se conversa, lee, escribe, investiga y aprende se busca partir de un diagnóstico, reflexión colectiva de necesidades; se establecen propósitos y actividades mediante las cuales se construyen y recrean textos que se expresan de diferentes formas: gráficas, escritas, sonoras, entre otras; porque de acuerdo con Freire (1983), la palabra implica ante todo una forma particular de interpretar, de concebir, reinterpretar y leer críticamente la realidad, la construcción de un texto cobra sentido en la medida en que se entrelaza, se construye y deconstruye en estrecho vínculo con la oralidad, con los otros lenguajes que coexisten en la vida cotidiana, que se entrelazan en las prácticas culturales en las que participamos las personas, día a día.

Las personas que participan en las entidades, si bien comparten: propósitos, estrategias, metodología, procedimientos para documentar e intercambiar sus prácticas y producciones, los modifican y adecuan a sus intereses, requerimientos y características del contexto. Uno de los principales retos del proyecto es la integración y permanencia de grupos estatales de figuras educativas, en su gran mayoría, de carácter solidario que coordinan las actividades en los espacios educativos y, al mismo tiempo, realizan otras actividades. La invisibilidad de experiencias que no necesariamente se reconocen como prácticas genuinas de aprendizaje, en tanto que parten de propósitos reales, entrelazan de manera dinámica el lenguaje oral, escrito, el hacer, sentir, pensar, y favorecen la apropiación de conocimientos; prácticas que favorecen la construcción local de los denominados aprendizajes del siglo XXI ( Reimers. F, Chung. C., 2016). Derivado de lo anterior, sostener, dar continuidad, diversificar e intercambiar las prácticas socializadas o construidas.

Como resultado de una primera etapa de sistematización y análisis, se reconocen las aportaciones siguientes: la conformación de círculos de estudio con número variado de integrantes que participan dentro y fuera de los espacios educativos para conversar, analizar, investigar, compartir y fortalecer prácticas de la cultura local, acciones para mejorar su entorno; producciones en formatos diversos, y haciendo uso de lenguajes distintos; integración de comunidades que amplían sus formas de comunicación mediante el uso de herramientas convencionales y otras propias de las tecnologías de la información y comunicación, con finalidades varias: documentar e intercambiar, entre otras.

## **Del proyecto, algunos resultados**

Se reconoce que los resultados hasta ahora obtenidos de las acciones para promover la apropiación de la lectura y escritura no son satisfactorios. Los resultados de estudios nacionales e internacionales, reconocen las dificultades que existen para el manejo funcional del lenguaje escrito, fundamental en tanto transversal, en los procesos de aprendizaje (Méndez, 2007, Torres, 2009).

Se advierte que las acciones hasta ahora emprendidas son insuficientes, particularmente en un contexto actual en el que las formas de acceso y producción al conocimiento parecieran diversificarse y, por ende, demandar “más y mejores competencias” para participar en procesos diversos de aprendizaje y para responder a los requerimientos propios de la vida cotidiana.

En este contexto ¿Qué hacer en términos institucionales para favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito? ¿Qué hacer para favorecer la construcción de prácticas vinculadas con la cultura escrita, mediadas por diferentes herramientas? ¿Cómo hacerlo desde los contextos locales? ¿En qué espacios? ¿Con qué tipo de metodología? Estas y otras preguntas orientaron el desarrollo de un proyecto que, a partir de líneas generales, se construyera en los espacios educativos del INEA, considerando las condiciones y requerimientos de las personas participantes y los contextos locales; que tomará como eje articulador las prácticas y producciones culturales de las comunidades.

Al respecto, el INEA considera como parte sustantiva y base de sus tareas educativas el fortalecimiento, desarrollo, producción y conservación de los bienes del patrimonio propio de la cultura escrita, no sólo por lo que ellos representan en la producción simbólica de las comunidades, regiones y entidades en las que interviene, sino porque las manifestaciones y expresiones culturales propias constituyen el punto de partida y referente ineludible de la acción educativa que pretende una pertinencia mayor.

Dichas expresiones son la base de la permanencia y continuidad de los procesos que buscan, mediante la acción educativa, alentar y favorecer el desarrollo pleno de los integrantes de la comunidad y de la sociedad en general. El planteamiento anterior enlaza la intencionalidad y propósito del Programa Nacional de Lectura y Escritura con las finalidades educativas del INEA, creando un marco propicio para articular las representaciones simbólicas propias de la cultura escrita - consideradas transversales dentro del currículum de la educación con personas jóvenes y adultas- con las capacidades fundamentales de *aprender a ser*, *aprender a hacer*, *aprender a aprender* y *aprender a convivir* (Delors, 1996), y en particular con las capacidades comunicativas: hablar, leer, escribir y escuchar, todas ellas fundamentales para favorecer la apropiación de lenguajes diversos necesarios para lograr y consolidar en las personas jóvenes y adultas aprendizajes a lo largo de la vida.

El propósito general del proyecto es: Propiciar en los círculos y Plazas comunitarias el fomento de prácticas de la lectura y escritura que valoren, recuperen, documenten y difundan expresiones propias de los contextos culturales donde se ubican estos espacios educativos.

Las estrategias fundamentales del proyecto son las siguientes: Formación de figuras educativas; diagnóstico de necesidades; creación de espacios para el intercambio y construcción de

prácticas con integrantes de la comunidad y creadores locales; documentación e intercambio de prácticas y productos construidos.

## Metodología

El proyecto se sustenta en una metodología cualitativa, se utilizan procedimientos de tipo etnográfico para acceder, caracterizar, y documentar las prácticas locales de producción oral y escrita, en aproximaciones sucesivas. El enfoque para analizar y orientar las prácticas generadas tiene como referentes las aportaciones de (Arizpe, 2001, Erickson, 1997, Lave y Wenger, 1991, Vygotsky, 1988) y los Nuevos Estudios de Cultura Escrita.

El enfoque, procedimientos e instrumentos determinados para la recopilación de la información privilegiaron la observación, el uso de guías de entrevistas que permitieron recuperar y documentar las aportaciones de las figuras educativas y de las personas que integran los círculos de estudio, notas de campo, informes de visitas realizadas para identificar avances, alcances y limitaciones. Se recuperaron producciones impresas y digitales, registros audiovisuales y fotográficos.

El desarrollo del proyecto consideró las siguientes etapas: diseño de las etapas y estrategias, formación de figuras educativas: responsables estatales y locales, acompañamiento de las experiencias, análisis de alcances y limitaciones con la participación de integrantes, ajustes de estrategias, procedimientos e instrumentos, documentación de producciones, análisis de procesos y productos, publicación y difusión de resultados.

## Algunos resultados preliminares

En la primera etapa piloto del proyecto realizada durante 2014, participaron 10 entidades: Distrito Federal, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro, Tabasco, Tlaxcala y Zacatecas, con un total de 952 participantes, de los cuales fueron 107 figuras educativas; la convocatoria fue abierta y las entidades determinaron el número de círculos que se sumarían al proyecto, en un periodo aproximado de cuatro meses de actividades continuas.

No obstante, que el tiempo destinado a la formación de los responsables estatales, uno por entidad, y de las figuras a cargo de orientar las actividades en los centros educativos fue reducido, se logró reconocer la importancia de realizar las actividades diagnósticas y, en la mayoría de los círculos de estudio, realizar actividades que respondieran a los intereses y necesidades de sus integrantes.

Se mantuvo la participación sostenida de los círculos para realizar prácticas vinculadas con la producción de recetarios, recopilación de plantas medicinales, periódicos murales, recuperación de leyendas y mitos, intercambios epistolares, producción de relatos a partir de una fotografía, recuperación de refranes, entre otras.

Se alentó el trabajo grupal, la convocatoria de integrantes de la comunidad en las actividades de los círculos y, en algunos casos, la participación de creadores locales (pintores, cronistas, e intérpretes). Se establecieron alianzas con autoridades locales e instituciones como CONACULTA, para articular esfuerzos con la participación de sus promotores culturales; asimismo, tener acceso a su acervo de producciones locales, vínculo que se logró concretar y sostener en una entidad.

Una de las limitantes documentadas fueron las actividades múltiples en las que participaron algunos de los responsables estatales de los proyectos lo que derivó en detrimento del tiempo destinado a la documentación adecuada de las evidencias; de igual forma, la falta de recursos materiales para realizar las actividades previstas.

Durante 2015, se sumaron al proyecto las siguientes entidades: Aguascalientes, Baja California, Estado de México, Nuevo León, Oaxaca y Quintana Roo, con un total de 2462 participantes. Se revisaron y ajustaron los procedimientos utilizados, considerando las sugerencias y observaciones recuperadas en la etapa previa. En este año, se logró ampliar la participación, no sin enfrentarse retos vinculados con la permanencia y continuidad de las figuras educativas que habían participado el año anterior.

Se realizaron acciones sostenidas, en los niveles local y estatal para conmemorar el día Internacional de la alfabetización con eventos en los que se difundieran las prácticas socialmente construidas durante los meses previos a septiembre; de igual forma se desarrolló un espacio virtual que favoreciera la comunicación, el intercambio y la construcción, paulatina, de una comunidad de aprendizaje.

Destaca en este periodo, la obtención de una mención honorífica otorgada al proyecto de Fomento a la lectura y escritura, como resultado de participar en la convocatoria del Premio al Fomento de la Lectura y Escritura: México Lee 2015, mediante la cual el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), reconoce las aportaciones de las experiencias presentadas, para la formación de lectores y escritores; entre ellas particular atención merecen la que se generó en un centro de rehabilitación del centro del país, en ella un grupo de jóvenes y adultos que poco a poco,



conformaron su círculo de estudio, transformaron, por horas, días, meses, su condición de encierro; sus producciones, engarzan historias de vida, para transformarlas a través de la actividad colectiva, es en estos textos orales y escritos que la categoría de intertextualidad cobra, para sus autores y para los que los escuchamos un real significado; particularmente porque les permitió organizar una ceremonia de cierre de sus actividades a la que asistieron las autoridades del centro, en las que convivieron con sus familiares y otros invitados. Cada uno de los autores escribió su palabra, lo hizo con apoyo de los otros, no fue fácil empezar, no fue fácil integrar el grupo, llevo tiempo, dicen. El texto, los textos derivados de esta experiencia esperaron largamente para ser imaginados, escritos, leídos y sentidos, porque como uno de sus autores explicitó: ‘... no sabía (el INEA) lo que aquí iba a pasar...’

En 2016, participaron 4002 personas, de los cuales 952 fueron figuras educativas, en 17 entidades. Durante este año, se amplió la participación de integrantes de la comunidad, también se sumó personal institucional. Se fortaleció la comunicación mediante el espacio virtual y el uso de las videoconferencias.

Se convocó para conformar una antología de textos relacionados con el tema: “**Historias de cocina**”. Respondieron a la convocatoria participantes de 13 entidades: Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Campeche, Ciudad de México, Colima, Guanajuato, Guerrero, Morelos, Nuevo León, Puebla, Tlaxcala y Zacatecas, quienes durante un periodo de dos meses, se organizaron para construir sus textos, establecer sus procedimientos para seleccionar cinco de ellos y proponerlos para conformar una antología con las aportaciones de todas las entidades.

Para 2017, se pretende continuar para consolidar algunas de las acciones realizadas. Hacer un balance local, estatal y nacional de los alcances y limitaciones recuperados. También, se avanzará en el fortalecimiento de la metodología, la formación de figuras, la documentación de las experiencias generadas, en el análisis de las prácticas construidas y los productos logrados para conformar, al menos tres tipos de publicaciones, editarlas y publicarlas en el portal de INEA y portales de las entidades participantes. Asimismo, ampliar el número de entidades.

## A manera de reflexión final

Uno de los ejes fundamentales que se ha ido construyendo en el desarrollo del proyecto es la creación de espacios propicios para el aprendizaje colaborativo; la información recuperada mediante

el acompañamiento, presencial y a distancia, que se ha hecho a las etapas y estrategias del proyecto; la información recuperada mediante la observación, la entrevista, los intercambios y las experiencias generadas nos permiten vislumbrar que los participantes han encontrado en los círculos de estudio las condiciones para expresar con libertad sus propias maneras de leer el mundo, de interpretarlo y de significar su realidad, lo anterior alentó su participación, favoreció su permanencia y al mismo tiempo, la continuidad de las prácticas impulsadas.

Propiciar el tránsito por diferentes tipos de espacios formativos, de manera natural y articulada, se mantiene como uno de los retos de las tareas educativas del INEA, hacer viable una visión educativa sustentada en el paradigma de educación a lo largo de la vida, necesariamente, apela al aprendizaje de lenguajes diversos, entre ellos los vinculados a la cultura escrita, a la construcción de prácticas locales que permitan resolver situaciones de la vida cotidiana. También, a la necesidad de aprender nuevas y variadas formas de interactuar con otros y con el entorno.

La lectura y transformación críticas de la realidad es, sin duda un rasgo de los denominados aprendizaje para el siglo XXI, la construcción de espacios propicios para aprender con otros requiere de competencias básicas de comunicación: escucha, oralidad, lectura, escritura; su desarrollo, consolidación y diversificación, sucede, día con día, merced una participación activa en contextos y situaciones específicas para responder a propósitos reales. La construcción de espacios que favorezcan el aprendizaje situado, la realización de prácticas que consideren el contexto del sujeto que aprende resulta vital para engarzar la historia personal con los significados particulares propios de una cultura y tiempo determinados (Hernández, et al, 2013).

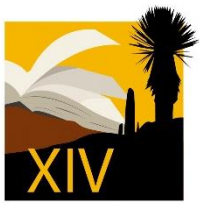
Escribir un texto no solo requiere del conocimiento y uso de convenciones, precisa una articulación con el pensar, sentir y hacer; escribir una receta de cocina, una carta, un texto por breve que este sea, se engarza con un conjunto de hechos y factores que forman parte de contextos, de prácticas sociales determinadas, propias del patrimonio cultural. Escribir una receta de nuestro lugar de origen, se liga otros textos orales y escritos a lo largo de nuestra existencia, con momentos de nuestra vida familiar, con festejos, ocasiones especiales, olores, sabores. Las palabras que organizamos para describir los ingredientes de esa llamada receta familiar, el procedimiento para prepararla, se sustentan en mucho más que convenciones gramaticales, ahí está el ingrediente secreto, se enraíza en vivencias propias y ajenas, en orígenes próximos y lejanos, entrelaza historia, entrelaza hilos que tejen una y muchas historias, convoca tiempos, y situaciones diversas.

El análisis detenido de las experiencias compartidas, generadas en este proyecto develarán historias e identidades diversas, nos permitirán caracterizar distintas voces, redimensionar sus potencialidades para contar historias personales, familiares y de sus comunidades. Las vivencias transformadas, recreadas en expresiones concretas resignifican la realidad a partir de experiencias formativas, parecieran ilustrar el sentido y alcance de este proyecto.

## Referencias

- Agüero Servín, M., Mata Acosta, M. (2013). La investigación acerca del aprendizaje social situado. En Agüero Servín, M. Aprendizaje y Desarrollo 2002 - 2011. México: ANUIES/ COMIE Colección Estados del Conocimiento.
- Arizpe Schlosser, L. (2001). Alfabetización y sociedad: una aproximación conceptual. Recuperado de [www.javeriana.edu.co/cursos/antrop031.htm](http://www.javeriana.edu.co/cursos/antrop031.htm)
- Delors Jacques, L., (Coord.). (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid. Santillana.
- Erickson. G. (1988), Reflection in teacher education. New York: Pacific Educational Press.
- Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo, & P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 15-53). España: Paidós Educador.
- CDHCU. (2015, abril 20). *Ley General de Educación*. Retrieved septiembre 7, 2015, from [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137\\_200415.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_200415.pdf)
- CNDH. (2016). *¿Qué son los derechos humanos?* Retrieved abril 7, 2017, from [http://www.cndh.org.mx/Que\\_son\\_Derechos\\_Humanos](http://www.cndh.org.mx/Que_son_Derechos_Humanos)
- CONAPO. (2011). *Índice de marginación por entidad federativa y municipios 2010*. Retrieved diciembre 13, 2016, from [http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices\\_de\\_Marginacion\\_2010\\_por\\_entidad\\_federativa\\_y\\_municipio](http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio)
- CONEVAL. (2011). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social en México en materia de rezago educativo 2011*. Retrieved abril 7, 2017, from

- [http://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Documentos%20tem%C3%A1ticos%20IEPD%202011/IEPDS\\_Educacion\\_2011.pdf](http://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Documentos%20tem%C3%A1ticos%20IEPD%202011/IEPDS_Educacion_2011.pdf) (consultado 15 de marzo)
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hernández, G., Campero, C., Canseco, R., Méndez, A. M., Añorve, G., & Galván, L. e. (2013). Educación con personas jóvenes y adultas. In B. Salinas, *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011* (pp. 225-302). México: ANUIES/COMIE/Colección Estados de Conocimiento.
- Hernández, H., Flores, R., Santoyo, R., & Millán, P. (2012). *Situación del rezago acumulado*. Retrieved Mayo 7, 2017, from Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional: [www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf](http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf)
- INEA. (2014). *Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018*. Retrieved abril 7, 2017, from <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/134076/CampanaNacionalAlfabetizacion2014.pdf>
- Jara, O. (2016). *El punto de partida de la asamblea: desafíos, consensos, dilemas y tensiones*. Retrieved abril 7, 2017, from La piragua: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/piragua42/Piragua42Pag022PuntoPartida.pdf>
- Magendzo, A. (2001). *El derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos*. Retrieved abril 7, 2017, from Educación: una cuestión de derecho: <http://www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique9>
- OCDE. (2017). *Estudios Económicos de la OCDE. México. Enero 2017. Visión general*. Retrieved abril 8, 2017, from <https://www.oecd.org/eco/surveys/mexico-2017-OECD-Estudios-economicos-de-la-ocde-vision-general.pdf>
- PRELAC/UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*. Santiago de Chile: PRELAC/UNESCO/SEP.
- Rivero, J. (2014, Septiembre). *Tendencias y desafíos en la educación permanente de jóvenes y adultos en América Latina*. Retrieved abril 7, 2017, from Diálogos del SITREAL. Conversación



con

José

Rivero:

[http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal\\_dialogo\\_jose\\_rivero.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_jose_rivero.pdf)

Torres, R. M. (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida. tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida.

UNESCO. (2010). *Marco de Acción de Belém*. Alemania: UNESCO/CONFINTEA VI/UIIL/Ministry of Education Brasil.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Retrieved abril 7, 2017, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

UNESCO/UIIL. (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Retrieved Octubre 17, 2016, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360s.pdf>