

**DISCURSOS, SUJETOS Y PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS**

**Gloria Elvira Hernández Flores**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

**UN ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN LA HISTORIA RECIENTE DE MÉXICO: DISCURSOS Y POLÍTICAS**

**Nancy Zúñiga Acevedo**

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

**DE CONVERSACIONES A LA CREACIÓN DE TEXTOS DIVERSOS: PRÁCTICAS LOCALES DE LECTURA Y ESCRITURA**

**María de Lourdes Aravedo Reséndiz**

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

**LA FORMACIÓN DE ALFABETIZADORES Y ALFABETIZADORAS: DERECHO Y RESPUESTA A UNA NECESIDAD**

**Carmen Campero Cuenca**

Universidad Pedagógica Nacional

**Área temática:** A.13) Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

**Línea temática:** 3. Equidad y derecho a la educación.

**Resumen general:** La educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) es un campo central en la investigación educativa ya que aporta para la comprensión y transformación de dimensiones educativas de personas excluidas de la educación. El conocimiento de sus procesos dialoga críticamente con afirmaciones que colocan a estos grupos en condiciones de desigualdad y abona para el desarrollo de acciones que favorezcan su participación educativa.

El campo de la EPJA contiene una riqueza histórica y temática tanto en las acciones afirmativas para la igualdad social, como en la investigación educativa. En este simposio se abordan tres líneas: a partir de una investigación reciente se exponen los discursos de la EPJA en la historia actual de México que permiten la comprensión de las acciones gubernamentales y da un panorama amplio de aquellos elementos que constituyen la EPJA hoy en día. La segunda línea trabaja acciones de política educativa tendientes a aportar conocimiento sobre otro tema central, las prácticas de lectura y escritura que han unido un ámbito estructural de la EPJA ante la necesidad de fortalecer los usos de la letra escrita, un derecho de todos y todas y del cual millones de personas han estado excluidas. La tercera línea se desarrolla a través de la investigación sobre un agente clave de la EPJA, las y los educadores; su formación sistemática y digna es una demanda permanente en foros nacionales e internacionales pues contribuye no sólo a mejorar enseñanzas y aprendizajes, sino a humanizar el vínculo pedagógico en EPJA; aporta a la visibilización de la formación, así como al conocimiento de sus procesos en el campo de la alfabetización con personas jóvenes y adultas.

Así, los ejes que articulan estas participaciones se centran en los discursos que promueven las acciones e interacciones de sujetos en prácticas específicas en el campo de la EPJA.

**Palabras clave:** educación con jóvenes y adultos, política educativa, cultura escrita, formación, alfabetizadores

## *Semblanza de las participantes en el simposio*

### Gloria Elvira Hernández Flores

Doctora en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del SNI y Perfil Prodep. Docente investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. División Académica Ecatepec. Las líneas que trabaja son cultura escrita, educación con personas jóvenes y adultas, juventud y escuela. Responsable del Cuerpo Académico Educación y poder. Docente en telesecundaria, licenciatura y posgrado. Autora de artículos, libros y capítulos de libros. Ha participado en proyectos nacionales e internacionales de investigación y políticas públicas en educación con personas jóvenes y adultas. Actualmente participa en la Renovación de la formación para el trabajo en el estado de México.

### Nancy Zuñiga Acevedo

Licenciada y maestra en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, participante del proyecto de investigación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina que se desarrolla en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, institución en la que se desempeña como profesora de Investigación Pedagógica. Su tesis de licenciatura estuvo relacionada con los sentidos de la educación para adultos mayores y su trabajo de grado fue sobre el campo de la educación de personas jóvenes y adultas en la historia reciente de México.

### María de Lourdes Aravedo Reséndiz

Docente con especialidades en Investigaciones Educativas y en Educación de personas jóvenes y adultas. Ha participado en el desarrollo de proyectos educativos en los ámbitos de Educación indígena, Educación comunitaria y Educación con personas jóvenes y adultas. Es coautora de la propuesta educativa del eje de Ciencias del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Actualmente colabora en el INEA coordinando el desarrollo curricular de los ejes básicos del MEVyT.

### María del Carmen Campero Cuenca

Antropóloga Social y Maestra en Educación de Adultos; dedicada por más de 45 años a la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA); de ellos, 36 desde la Universidad Pedagógica Nacional. Coautora y docente de programas de formación en diversas modalidades. Ha publicado libros, artículos y escritos sobre diversas temáticas de este campo educativo, realizado algunas investigaciones y, coordinado proyectos, algunos con otras instituciones y con organizaciones de la sociedad civil, tanto nacionales e internacionales. Participa en las siguientes redes: Red EPJA, GIPE, CLADE e ICAE, donde actualmente es Vicepresidenta por América Latina.

## TEXTOS DEL SIMPOSIO

### UN ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN LA HISTORIA RECIENTE DE MÉXICO: DISCURSOS Y POLÍTICAS

Nancy Zúñiga Acevedo

En la actualidad, cuando se habla de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se piensa siempre en relación con problemas educativos históricos como el analfabetismo, el rezago educativo y escolar, así como en las poblaciones de sectores populares caracterizadas por la pobreza y exclusión. Estos son problemas centrales que son parte de la sociedad mexicana que reclaman un análisis frente al complejo contexto actual en el que vivimos ¿qué acciones se han propuesto para enfrentarlos?, ¿cuáles son las respuestas de los organismos y de las políticas educativas?, ¿qué discursos se han construido?, ¿qué sujetos e instituciones están presentes? Frente a estas preguntas es necesario cuestionar los objetivos y el horizonte de la EPJA como un campo de conocimiento desde el que se inscriben sujetos, instituciones, políticas, discursos que son la base para la construcción de las propuestas educativas dirigidas a esta población. El hablar de problemas históricos nos obliga a visibilizar la importancia de este campo y a exigir que se le dé la prioridad que requiere desde diversos ámbitos, contribuir en la generación de condiciones dignas de vida para todos y todas.

Con el objetivo de reconocer a la EPJA como un campo de conocimiento (Bourdieu, 1984) con prioridades y desafíos, interesa desarrollar esta ponencia sobre 3 ejes: el primero, un recuento histórico de los discursos que han estado presentes en la conformación de la EPJA como un campo de conocimiento; segundo, un panorama de las políticas nacionales que han sido parte de la construcción de este campo; y, finalmente, algunas líneas que son parte de un horizonte que debemos construir desde una perspectiva de derechos.

#### *Antecedentes históricos*

La EPJA se ha ido conformando como un campo amplio y complejo, que muestra una diversidad de posiciones y propuestas de acuerdo con el momento y contexto histórico en el que se inscriba, hablamos de un campo con un significante que ha ido cambiando a lo largo de la historia de acuerdo con las necesidades y los contextos donde se le busca dar respuesta al derecho a la educación, reconocido desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948.

Los discursos inscritos desde el ámbito internacional se aprecian, entre otros eventos, en las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEAs), que muestran el reconocimiento a nivel internacional de la heterogeneidad del campo de la educación de adultos, pasando de un enfoque asistencialista y reduccionista de la educación fundamental, al discurso de la Educación permanente y

a la necesidad de un nuevo modelo de educación básica para adultos que permita el ejercicio pleno del derecho a la educación, como puerta de acceso al siglo XXI (UNESCO, 1997).

En 1949, en la realización de la primera CONFINTEA se instaló la educación fundamental como marco para que la educación de adultos satisficiera las diversas necesidades y aspiraciones de los adultos a partir de programas dinámicos y contextuales, ésta era entendida como:

[...] el mínimo que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos que no hayan disfrutado de las ventajas de una buena educación escolar a comprender los problemas peculiares del mundo en el que viven, a formarse una idea exacta de sus derechos y sus deberes y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad. (Balhen, 2003, p. 95).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconocía en la educación fundamental, la respuesta para la búsqueda de la democracia y la justicia social, si bien tenía planteamientos desde una perspectiva integral se hablaba de competencias básicas para ser desarrolladas tanto por niños y adultos, por lo que se convirtió en un discurso con carácter compensatorio y remedial de lo que las instituciones educativas no habían conseguido lograr. (Rivas, 2003, p. 51)

En el discurso de la educación fundamental, durante las décadas de los cuarenta y cincuenta, la educación de adultos comenzó a posicionarse como un tipo de educación que necesitaba la atención y cooperación de los gobiernos y de los organismos internacionales. Si bien se tenía una visión basada en la reparación de las carencias de la infancia, en donde la escuela siguió funcionando como el modelo de enseñanza central, se organizaron experiencias educativas que involucraron espacios y contextos cercanos a la población de los adultos. Se reconocieron áreas de intervención que tenían que ir más allá de conocimientos básicos de lectoescritura y se creó en la región un organismo –el *Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL)*– que enfatizaba en la necesidad de preparar profesionistas que atendieran este tipo de educación.

Mientras que la educación fundamental se institucionalizaba con el CREFAL a nivel Latinoamérica en los años cincuenta; comenzó el auge de la educación comunitaria en los Estados Unidos, escuela que influyó en el pensamiento y fines de la educación de adultos para los años sesenta, con repercusiones incluso en la reorientación y filosofía del organismo mencionado, ya que a partir de 1960, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) inscribió la educación fundamental en el movimiento del desarrollo de la comunidad ya que se creía que “debería actuar en un contexto más amplio de desarrollo, frente a la necesidad de organizar cooperativas, estimular el crédito y otras actividades sociales y económicas”. (CREFAL, 2016)

Frente a este movimiento de desarrollo de la comunidad, en América Latina emergía la Educación Popular como otro discurso con amplias repercusiones en la educación de adultos. Éste no enfocaba su acción sólo a la población de adultos, sin embargo, su discurso repercutió principalmente en las prácticas en

relación a esta población. Sus postulados recuperaban la necesidad de trabajar “con” el hombre y no “para” él, su propuesta iba encaminada a la creación de grupos de estudio y de acción dentro del espíritu del autogobierno, acompañados de la figura de educadores comprometidos y formados en perspectivas críticas que inspiraran el crecimiento de sus educandos, a partir de relaciones dialógicas que partían del reconocimiento de los saberes que tienen los adultos a partir de sus experiencias, para con ello contribuir en la emancipación de éstos como posibilidad de su acción política ligada al proceso de concientización y a la praxis de liberación. (Rodríguez, 2009, p. 74)

El diálogo, la crítica, la utopía, la formación de sujetos autónomos y libres se convirtieron en los referentes de las prácticas que retomaban esta corriente de pensamiento. Que se sumaba, al igual que el desarrollo comunitario, a la crítica de los sistemas escolares formales que eran superados por los problemas de analfabetismo y falta de retención de la población en sus instituciones, acrecentando con ello el rezago educativo.

Desde la CONFINTEA II realizada en Montreal, se reconocía el concepto de educación permanente, pero fue en la Conferencia de Tokio en la que se convirtió en el eje de atención y se visibilizó a nivel internacional. En ésta se recalcó que la educación es un proceso permanente que se puede dar en cualquier momento de la vida, y no es exclusiva de los sistemas formales educativos, además se señaló que los adultos aprenden cosas específicas en distintas etapas de la vida, por lo que se tendría que ofrecer acceso a oportunidades y enfatizar en el aprender por sí mismo. De manera que “el aprendizaje” cobró una relevancia que se mantiene hasta hoy en día en los discursos de los organismos internacionales.

El concepto que allí realizaron sobre educación de adultos, es el que hasta la fecha se sigue replicando tanto en discursos internacionales como en las legislaciones locales, se entiende que:

La expresión 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 prolonguen o reemplacen 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 cultural equilibrado e independiente. (Ireland, 2014, p. 43)

Esta conceptualización enmarca una complejidad en sujetos, ámbitos, prácticas, niveles educativos, que a la vez permitieron abonar en la especificidad del campo; en esta misma recomendación se demandó la necesidad de que la educación de adultos fuera parte de un proyecto global de aprendizaje permanente, en el que el hombre fuera agente de su propia educación a partir de la interacción permanente con su medio.

La educación permanente ha sido un discurso que ha buscado instalarse como un paradigma educativo de un proyecto global encaminado a transformar los sistemas educativos nacionales de manera que los procesos educativos a lo largo de la vida de los niños, los jóvenes y los adultos se consideren como un todo que abarque todas las dimensiones de la vida. (Ireland, 2014, p. 43)

Siguiendo en este recorrido histórico, es necesario enfatizar que fue a partir del Informe regional de América Latina para la V CONFINTEA, donde se reconoció de manera insistente la necesidad de adoptar estrategias para prestar atención a los jóvenes, por lo que se les ubicó y nombró como población objetivo de su acción.

A partir de este aporte latinoamericano, durante la V CONFINTEA, realizada en Hamburgo en 1997, se analizaron diferentes situaciones entre las que destacó, la diferenciación de dos grupos de países frente a la interpretación al concepto de la educación de adultos, aquellos países industrializados que tienen una tendencia a resolver problemas de desempleo y reestructuración del mercado, expresada en cursos de formación profesional o capacitación laboral; y los países en desarrollo que tienen como una de sus prioridades el proceso de alfabetización, la necesidad de diversificar su oferta y de desarrollar la educación para el trabajo. (Ireland, 2014, p. 44)

En este marco, el nuevo concepto de educación de jóvenes y adultos exigió un replanteamiento de las prácticas llevadas a cabo hasta ese momento de manera que se incluyera una mayor flexibilidad a nuevos enfoques basados en la educación a lo largo de la vida, para así crear sociedades más justas y equitativas. Los ejes que tendrían que trabajarse son: alfabetización de adultos, derecho a la educación y derecho a aprender, integración y autonomía de la mujer, cultura de la paz y educación para la ciudadanía y la democracia, diversidad e igualdad, salud, medio ambiente sostenible, educación y culturas autóctonas, transformación de la economía, acceso a la información y personas de edad, planteados con estrategias en el Plan de acción para el Futuro.

Por otro lado, la agenda internacional de la EPJA también se inscribe en planes y objetivos más generales para el desarrollo de las naciones y sociedades. Para la educación, en este momento, son importantes las estrategias: los Objetivos de Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Desde el año 2000, ya con una evaluación en el 2015, se adquirió el compromiso mundial de brindar educación básica de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos desde una perspectiva de Aprendizaje a lo Largo de la Vida. (UNESCO, 2000), marco desde el cual algunos investigadores inscriben a la EPJA, ya que no se le asigna un objetivo particular.

Las políticas internacionales recuperan y posicionan un campo diverso y complejo que recupera los postulados del Aprendizaje a lo Largo de la Vida y que se traducen regionalmente en la exigencia del derecho a la educación, desde un posicionamiento ético y político, para las poblaciones de los sectores populares que tienen como característica común la situación de pobreza y exclusión social.

### *Un acercamiento a las políticas nacionales educativas que impactan a la EPJA*

En nuestro país han existido múltiples y diversas experiencias educativas dirigidas a la población de jóvenes y adultos, incluso podríamos hablar que desde épocas prehispánicas existían experiencias formativas para la población. Sin embargo, fue hasta el siglo XX que la educación de adultos empezó a tener especificidad como campo de estudio y en el que tanto organismos internacionales, gobiernos, instituciones educativas y sociales comenzaron a legislar y centrar su atención en la necesidad de crear experiencias y políticas educativas dirigidas a la población para responder a la necesidad de formar a las masas con una educación fundamental vinculada al desarrollo de las naciones.

Para el caso particular de México, el periodo posrevolucionario es una época importante en cuanto a la creación de experiencias dirigidas a la población de adultos debido al grave problema de analfabetismo que existía en la sociedad, en este periodo se dio un gran impulso particularmente a programas y campañas de alfabetización que buscaron saldar la deuda social, no sólo desde una perspectiva elemental sino también popular, en donde se tenía como fin el desarrollo de las personas a partir de un mayor acceso a la cultura, de manera que conjuntamente se salvara a la nación fortaleciendo la identidad nacional. La creación de dependencias como la de Cultura Indígena y la de la Campaña contra el Analfabetismo nos habla de acciones gubernamentales que priorizaban a través de presupuestos propios y de experiencias como las casa de cultura y las misiones culturales la sistematicidad de la educación de adultos. (Loyo, 1085, p. 343)

Durante los gobiernos desarrollistas en México se realizaron una serie de reformas que conllevaron a la creación de políticas educativas en atención a la población de adultos. La primera de ellas fue la Ley Federal de Educación en 1973, y la segunda en 1975, la Ley Nacional de Educación de Adultos. En la primera se recuperó el sentido permanente de la educación y se veía a ésta como el medio del desarrollo de los individuos y transformación de la sociedad. Además, se reconoció como un servicio público y beneficio para todos aquellos que no habían accedido a ella, superando lo que decía la anterior ley con respecto a que sólo era beneficio para los menores de 15 años, de modo que se brindaron las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional para toda la población. La ley resaltó la importancia de la educación extraescolar en los niveles de instrucción elemental, media y superior. En la anterior Ley, en su artículo 18 se reconoció que “La educación general básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y está destinada a los mayores de quince años que no hayan cursado o concluido estudios de primaria o secundaria”. (Torres, 1985, p. 613) Esta conceptualización se profundizó en 1975 con la expedición de la Ley Nacional de Educación para Adultos, que se convirtió en la normativa de este tipo de educación hasta que fue reemplazada por la Ley General de Educación de 1993.

Aunque en el discurso se tenía una perspectiva integral y amplia de la EA, en la práctica los esfuerzos se enfocaban en el problema del analfabetismo, debido a que “en cuarenta años no se había logrado reducir la barrera de los seis millones de analfabetos en el país”. (Torres, 1985, p. 629) Fue así que nació el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) en 1980, que buscaba aumentar la población alfabetizada y el crear



conciencia nacional respecto al problema. Ante esta iniciativa se generaron múltiples experiencias que trabajaban por su cuenta sin integrar un proyecto nacional.

Ante esta problemática, se fundó el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) en 1981, como un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Institución pública encargada de coordinar las acciones educativas dirigidas a la población adulta, a la cual caracterizan como mayores de 15 años que no hayan ejercido su derecho a la educación básica.

Desde la década de los ochentas se encuentra trabajando en la promoción de la investigación del campo de la EA, la capacitación de personal requerido para la prestación de los servicios destinados a los adultos, la elaboración de materiales didácticos, la acreditación de los estudios de primaria y secundaria, y la coordinación de sus actividades con otras instituciones con el objeto de extender sus servicios a los diversos sectores de la población. (INEA, 2016)

El INEA, desde su fundación, representa la autoridad en materia educativa para la población de adultos, en los ochentas asumió una tarea titánica que se ha ido agudizando ante las exigencias de metas y objetivos de la agenda internacional. No obstante, sigue los planteamientos de los discursos de la UNESCO, como la educación permanente y ha creado un modelo propio que asume ideas de la educación popular y la capacitación para el trabajo, el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)

El marco legal educativo actual tiene como base lo establecido en el artículo 3ero constitucional, pero para el caso específico de la educación de adultos es necesario revisar los artículos 3ero y 4to de la Ley General de Educación en cuanto a la obligación del Estado para garantizar el derecho a la educación; así como los artículos 39° donde se señala a la educación de adultos como parte del sistema educativo nacional y el 43° en el que se sitúa que la educación de adultos:

...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. (Ley General de Educación, 1993)

Finalmente, el artículo 45° refiere a la formación para el trabajo, la cual debe procurar la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan desarrollar actividades productivas que demande el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio; siendo la SEP, junto con las autoridades competentes, la que debe establecer regímenes de certificación para la acreditación de estas competencias.

Con esta legislación, la educación de adultos que brinda el Estado se centra básicamente en la alfabetización, la primaria y la secundaria y, de manera marginal, en los programas de capacitación para el trabajo. Siendo sus principales objetivos el reducir el índice de analfabetismo y cubrir las metas para abatir el rezago educativo (Ruíz, 1995, p. 2.)

### *Un horizonte en construcción*

Frente al contexto neoliberal instalado desde los ochentas en nuestro país, periodo caracterizado por la crisis y la agudización del desempleo, la inseguridad, la pobreza, la desigualdad, así como por la generación de proyectos educativos tendientes a favorecer la atención de la cobertura de educación básica y la evaluación de resultados, la EPJA se sostiene como un campo que a pesar de su importancia y de sus logros, no ocupa el lugar que debería de tener en las políticas públicas y educativas, así como en las acciones que buscan superar sus problemas, y que se limitan, desde las instancias gubernamentales, a estrategias compensatorias que logran una certificación y un resultado pero no contribuyen a un ejercicio pleno de derechos.

Sin embargo, debemos rescatar que en las múltiples realidades que conforman nuestro país, otros actores sociales consolidan su trabajo y buscan recuperar la tradición latinoamericana de la educación popular como un horizonte de prácticas que muestra diversas posibilidades de responder a los requerimientos de atención de amplios sectores de la población joven y adulta.

Hacer visibles y mejorar las condiciones de vida de las personas que viven en condiciones de pobreza, que se agudizan frente a las políticas que diferentes gobiernos han implementado en las últimas décadas constituye sin duda una exigencia que la educación, las y los educadores, así como los investigadores no pueden dejar de lado, sobre todo frente a las condiciones de desigualdad, inequidad e injusticia que imperan y que afectan a las poblaciones que históricamente han sido desfavorecidas.

Frente a la historia reciente de nuestro país, acompañada de un contexto regional y mundial que marca agendas a los estados y a las sociedades, la EPJA sigue su trayectoria en medio de la marginación que ha sufrido en los últimos años desde el espacio de las políticas, el financiamiento y la propia investigación educativa. (Hernández, et al., 2013, p. 226) Y que sin embargo, puede seguir su camino para trabajar en aspectos como: la revisión y ajustes de políticas para que sean intersectoriales e interinstitucionales, públicas, integrales y desde las que se reconozca la diversidad de las personas a las que la educación de jóvenes y adultos debe responder; además se deben rescatar proyectos y experiencias valiosos tanto las que los gobiernos han promovido como las que han estado al margen, pero que son propuestas interesantes e integradoras de visiones a largo plazo que ayudarían a mejorar las situaciones actuales desde la perspectiva de los involucrados. En este sentido no se puede dejar de mencionar el importante papel del Estado, tanto en la formulación de políticas que no operen por voluntades que disfrazan intereses personales de grupos o coyunturales, así como en otorgar un financiamiento acorde a las funciones que se realizan y que la EPJA demanda.

De esta manera, queda un horizonte en el que todos y todas las involucradas en el campo educativo podemos trabajar para seguir nombrando y visibilizando a la EPJA como un campo que busca el ejercicio pleno de los derechos de las personas jóvenes y adultas de sectores populares.

## Referencias

- Balhen, J. (2003). Educación fundamental. Educación comunitaria. La historia de la educación de adultos es la historia del CREFAL. En Revista Interamericana de Educación de Adulto., Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, N. 1.
- Bourdieu, P. (1984). Algunas propiedades de los campos. En Sociología y cultura. México: Grijalbo.
- CREFAL. (2016). Antecedentes históricos. Recuperado de [http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27&Itemid=182](http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=182).
- Escalante, P. (1985). El México Antiguo. En INEA, Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. Del México prehispánico a la Reforma Liberal. (pp. 3-9) Tomo I. México: SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación.
- Hernández, G. et al. (2013) Educación con personas jóvenes y adultas. En B. Salinas, (coord.), Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011. (pp. 225-280) México: COMIE/ANUIES.
- INEA. (2016). ¿Quiénes somos? Recuperado de <http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/nquienesbc.html>
- Ireland, T. (2014) Sesenta años de CONFITEA: una retrospectiva. En T. Ireland & C. Spezia, La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de CONFITEA. Brasilia: UNESCO.
- Ley General de Educación. (1993). México: Diario Oficial de la Federación.
- Loyo, E. (1985). Educación de la comunidad, tarea prioritaria. En INEA, Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. (pp. 341-411.) Tomo II. México: SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación.
- Rivas, J. (2003). ¿Volver a la educación fundamental? Notas para una arqueología de los mandatos fundacionales de CREFAL. Pátzcuaro: CREFAL.
- Rodríguez, L. (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. En P. L. Moreno & C., Navarro. (Coords.), Perspectivas históricas de la educación de personas adultas. 3, (1). pp. 64-82.
- Ruíz, M. (1995). Políticas educativas en el campo de la educación de adultos en México: de la revolución a la modernización. En M. L. Valenzuela (Comp.). Frente a la modernidad el olvido. La realidad de la educación con la población adulta. (pp. 93-104) México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, V. (1985). Reforma y práctica 1970- 1980. En INEA, Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. Tomo III. México: SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación.
- Torres, R. (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. Síntesis del Reporte Regional. Hamburgo: UNESCO.
- UNESCO. (1997). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. Hamburgo: UNESCO.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar: UNESCO.

## DE CONVERSACIONES A LA CREACIÓN DE TEXTOS DIVERSOS: PRÁCTICAS LOCALES DE LECTURA Y ESCRITURA

María de Lourdes Aravedo Reséndiz

La intervención de personas de la comunidad, cronistas, creadores de arte, líderes y promotores culturales establece vasos comunicantes que fortalece la relación entre comunidad y Círculos de estudio; favorece el intercambio, la convivencia, construye y da sentido al devenir de las sesiones de estos; se lee y escribe de lo que antes se ha conversado, se ha escuchado, se ha contado, de lo que las personas saben, de lo que quieren aprender, de temas que son de su interés; las personas lo hacen usando herramientas convencionales y mediante dispositivos y herramientas digitales.

Esta iniciativa denominada Fomento a la lectura y escritura en espacios de INEA, se inscribe teórica y metodológicamente en una línea de experiencias que el más reciente Estado del conocimiento, identifica como prácticas locales de cultura escrita (Salinas, B., Coord., 2013); la iniciativa, en sus expresiones nacional, estatales y locales se sostiene por la voluntad solidaria de educadores y educadores comunitarios del INEA y de personas jóvenes y adultas de comunidades de las 32 entidades, quienes han desafiado los retos de contextos complejos, caracterizados por expresiones de violencia diversas, para hacer valer su derecho a leer y escribir, su derecho a convivir y aprender de formas distintas.

### *De un comienzo que pervive*

La iniciativa Fomento a la lectura y escritura en espacios de INEA, retoma premisas derivadas de prácticas institucionales del INEA, vinculadas con el origen del modelo Educación para la Vida y el Trabajo, cuyo enfoque, estructura curricular y propuesta educativa se remontan a finales de la década de los noventa del siglo anterior y principios del siglo XXI, período en el que se articularon voces diversas de la región Latinoamericana y aportaciones derivadas de la quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V), para avanzar en la definición de un enfoque educativo de largo alcance, sustentado en: concebir a la educación como un derecho humano; dar respuesta a las necesidades, intereses y expectativas de las personas jóvenes y adultas; promover la educación y aprendizaje a lo largo de la vida; reconocer y valorar la diversidad del patrimonio natural y cultural del país y recuperar las experiencias y conocimientos previos de las personas. En este sentido, el nuevo modelo educativo centro la atención en integrar los niveles educativos, en sentar las bases de un currículo tendiente a la generación de experiencias de aprendizaje que buscan cubrir los requerimientos, necesidades e intereses de las personas, de sus comunidades, pertinente, en tanto: integrador, flexible, diverso, modular.

La fuente del currículo, del qué se aprende tomaría como ejes articulados que guían y orientan el proceso: el para qué y cómo se aprende; las experiencias de aprendizaje han de ser flexibles para atender necesidades educativas de la persona, los requerimientos de contextos particulares. Para fines de la iniciativa de fomento a lectura, la flexibilidad alude a la posibilidad de adaptación de las experiencias propuestas a las

condiciones de los ámbitos o contextos locales; ha de brindar a las personas jóvenes y adultas múltiples entradas a la lectura y escritura, que se vinculen y den respuesta a asuntos prioritarios para la persona, el grupo y la comunidad (Deltoro, 1996).

La persona que estudia tiene derecho a decir: qué leer y escribir, a indagar, a consultar, confrontar, como bases para aprender otros lenguajes incluidos los vinculados a la cultura digital, para mejorar las formas de participar y construir ciudadanía. Estos se situaron como ejes que han orientado la construcción de la iniciativa (UNESCO, 1997, Torres, 2009).

Las capacidades de oralidad, escucha, lectura, escritura, forman parte sustantiva del MEVyT, en sus modalidades impresas y digitales, de ahí que la propuesta educativa concretada en paquetes modulares se ha diversificado, tanto para poblaciones hispanohablantes como para las indígenas.

Las alternativas para promover actos de lectura y escritura buscan ir más allá de las actividades propuestas en los materiales de los paquetes modulares, con la finalidad de focalizar y atender necesidades, intereses, requerimientos y expectativas locales. La gran diversidad de los perfiles de las poblaciones hacen indispensable construir en, con y para la diversidad. La iniciativa promueve actos y prácticas locales de lectura y escritura, a partir de realizar actividades de diagnóstico en los círculos de estudio que participan, para identificar temas o situaciones de interés vinculadas con situaciones de su vida cotidiana.

### *Procedimientos flexibles*

El procedimiento metodológico utilizado se apoya en técnicas y recursos con un enfoque cualitativo; se realizan reuniones periódicas con las figuras educativas que impulsan la iniciativa. Para orientar el desarrollo de las actividades, se establece un programa de trabajo con acciones y temas generales. El enfoque que orienta las prácticas situadas de lectura y escritura tienen como referentes las aportaciones de Vygotsky (1988), Lave y Wenger (1991), Erickson (1997). Se realizan visitas, observaciones participantes y entrevistas. Se recuperan testimonios, textos impresos y digitales, registros fotográficos, mismos que se intercambian mediante videoconferencias y espacios virtuales estatales. Se promueve la participación en eventos locales, estatales y nacionales, relacionados con la lectura y escritura, con temáticas **diversas**, **por** ejemplo: el Día Internacional de la Alfabetización, fecha en la se comparten acciones relevantes del programa de trabajo o bien, actividades preparadas específicamente para las fecha determinada, de manera colectiva.

Para ello, cada entidad tiene una figura educativa responsable de la iniciativa, ésta es formada por el área central y tiene como tareas fundamentales: formar a figuras educativas que colaboran en las Plazas comunitarias o bien asesoras o asesores que participan en los Círculos de estudios; orientar y acompañar las actividades del programa de trabajo.

La iniciativa de fomento a la lectura y escritura se constituye en un medio para usar los acervos de las plazas comunitarias y los de otros espacios educativos disponibles en la comunidad, genera y apoya actividades

locales relacionadas con la salud, medio ambiente, la alimentación, el desarrollo infantil, prevención de adicciones, entre otros temas de interés de las comunidades, al tiempo que promueve la valoración de los patrimonios natural y cultural.

### *De las prácticas*

En el Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa realizado en Yucatán, en el 2007, el Dr. Latapí durante la conferencia magistral que impartió para clausurar el evento conminó a realizar “proyectos heterodoxos”, a buscar nuevas vías que de manera creativa transformaran los procesos educativos para cambiar lo que no ha dado resultado, particularmente para ámbitos como la educación de adultos, el desafío se mantiene vigente. Cambiar, intentar transformar las prácticas educativas resulta una tarea compleja, tanto por los factores estructurales involucrados como por las relaciones, es necesario que la población, en su conjunto, los que se denominan estudiantes como los que orientan, enseñan se den tiempo para escucharse, para conocerse, saber de sus historias, de las situaciones que les ocupan o preocupan, para conversar, encontrarse con otros y en otros (Latapí, 2008).

La afirmación de Joanna, una participante en la iniciativa, guarda relación con el contenido de la Conferencia referida cuyo título es: ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y presente.

Porque aprender a decir me da libertad, aprender a entender me da seguridad pero contar mi historia es volar (J.C.R, 2014)

Este testimonio constituye una evidencia en la búsqueda de alternativas que intentan trastocar las prácticas generalizadas de lectura y escritura, que se constituyen como la norma a seguir; para interpelarlas es necesario aprender a decir la palabra propia, este aprendizaje lleva tiempo pero, sobre todo, requiere la creación de nuevas relaciones entre las personas que forman parte de los Círculos de estudio, se precisa de paciencia, de escucha atenta y respetuosa.

Aprender, comprender la palabra de otros brinda confianza, seguridad; nunca comparada con tener la libertad de contar y escribir sobre la historia de uno mismo: “...contar mi historia...”, tejerla con la historia de las otras personas que asisten al grupo; darse oportunidad de aprender a leer y escribir de formas distintas. Lo anterior precisa necesariamente de conocer las lecturas particulares, las que hace la persona de su realidad, para luego ir hacia otras lecturas, las características formales del texto han de ocupar, gradualmente, un lugar importante.

De acuerdo con Freire (1984), cada palabra corresponde a una manera particular de concebir o leer la realidad, es decir, los procesos educativos liberadores son actos creadores, en los cuales las personas que aprenden, como el educador, se conciben como sujetos cognoscentes. Acorde con esta perspectiva, las y los educandos dejan de ser percibidos como entes pasivos, receptivos, para ocupar un papel central en el proceso educativo, con apoyo de la o el educador, encuentran el valor de su palabra, la escucha de otras

personas y la entretienen con los discursos del colectivo para construir, a partir de la oralidad grupal su propia identidad, al tiempo que construyen y definen lo nuestro, en la historia del grupo.

Leer, dialogar, con el texto de Joanna, nos permite afirmar que educadores de INEA intentan nuevas prácticas de educación con personas jóvenes y adultas. Escuchar y dialogar, binomio fundamental, punto de partida y referente de estas prácticas (Freire, 2011).

El aprendizaje de la lectura y la escritura demandan el uso de estas capacidades en situaciones específicas, vinculadas a prácticas sociales reales, es por esto que la iniciativa de fomento a la lectura promueve actividades en las que se ponen diferentes saberes. Por ejemplo, se propuso recuperar y compartir las recetas de la comunidad. La diversidad de producciones que se obtuvieron en las localidades incluyeron una gran variedad de recetas para decir qué alimentos gustaban a los integrantes de las familias; recetas de los platillos típicos de una región o bien, los platos representativos de un estado; para la recuperación de las recetas se utilizaron procedimientos varios, se preguntó a las persona mayores de la comunidad, algunas de ellas acudieron al Círculo de estudio, para contar quién y cómo habían aprendido a cocinar determinado platillo, otras veces se consultó la información disponible en páginas digitales.

Las recetas de cocina se registraron y compartieron en textos, impresos y digitales, mediante dibujos, fotografías, mediante ferias en las cuales cada localidad presentó su platillo o dulce más representativos; en estos eventos, se intercambiaron textos en formatos diversos, se compartieron canciones, saberes múltiples. El camino para ser lector y escritor entretiene dos historias una social en la que el colectivo participa, valida, recrea saberes, intercambios sociales y culturales, prácticas colectivas vinculadas con el lenguaje escrito y otra historia individual que describe la ruta, que cada uno de nosotros recorre en ese entramado complejo de prácticas sociales, a lo largo de nuestra vida; prácticas que ocurren en espacios, tiempos y con personas diferentes (Kalman, 2000); las prácticas locales promovidas por la iniciativa enlazan estas historias con experiencia gozosas de convivencia intergeneracional, con festividades y celebraciones históricas como la relacionada con el aniversario de la Toma de Zacatecas, evento que se enlazó con una feria estatal del platillos zacatecano; en este evento se interpretaron canciones y música de la entidad, letras y música de diferentes etapas de la historia de Zacatecas, actos locales de convivencia, lectura y escritura que enlazaron las dimensiones históricas, sociales e individuales de los participantes en a dichos eventos.

Otras personas optaron por presentar recetas para curar trastornos diversos, algunas de ellas acompañadas por la descripción de la planta medicinal, ilustradas con un dibujo, una imagen o una planta deshidratada; las recetas incluían el procedimiento para preparar y suministrar los remedios. Una variante fue la elaboración de un diccionario con plantas medicinales de la localidad, cuya presentación fue acompañada por el relato del procedimiento para reunir una colección de plantas medicinales, la oportunidad que estas actividades dieron a la autora del diccionario para conocer, recuperar usos de las plantas que su abuela, durante su juventud, compartió a la persona consultada.



De las prácticas situadas se conservan evidencias diversas, algunas de las cuales fueron seleccionadas por sus autores para formar parte de las antologías que se elaboraron en los estados participantes y en una compilación nacional. Nos permiten identificar algunas de las complejidades de las prácticas vinculadas con la lengua escrita; de las dimensiones que entrelazan tiempos, espacios e historias distintas; reconocer lo que las personas saben; recrear la cultura local mediante actos que articulan la oralidad, la lectura y el uso de diferentes formas de representación, desarrollar capacidades para: convivir, tomar acuerdos y decisiones conjuntas, organizar, presentar y comunicar conocimiento e información utilizando formatos, procedimientos no convencionales y no convencionales; documentar procedimientos detallados, precisando ingredientes, porciones; identificar, referentes acerca de lugares, fechas y personajes asociados a prácticas ligadas con el patrimonio intangible, las que han permanecido y otras que se han transformado. También, son evidencias contundentes de que cuando un tema se vincula con los intereses y necesidades, mantiene y suma el interés del grupo, lo sostiene hasta lograr las metas fijadas. Son experiencias que debieran ser reconocidas, valoradas y apoyadas desde la Institución para alentar la realización de actos de lectura y escritura que favorecen la construcción de alternativas para arraigar prácticas de cultura escrita.

### *Retos y desafíos*

Las prácticas situadas de oralidad, lectura y escritura lograron superar algunas dificultades derivadas de contextos adversos, propios de los complejos espacios en los que la violencia de todo tipo pareciera normalizarse. Se mantiene el desafío de cambiar la idea generalizada de que las obras escritas, con toda su variedad de formatos, impresos y digitales, son el privilegio de unos cuantos, que estas obras son completas, que nos les falta un lector dispuesto a interpelar al autor, que completa su obra cuando una persona reflexiona, piensa, transforma su contenido (Ferreiro, 2002).

El derecho a la educación, a la alfabetización, sostenida en el paradigma de la visión ampliada, plantea retos y desafíos considerables, en tanto que persiste la idea de que las personas jóvenes y adultas que no han iniciado o concluido su educación básica, están carenciados, "son ignorantes, rezagados". La transformación del paradigma de educación y aprendizaje a lo largo de la vida ha de ir acompañado de políticas incluyentes, que no discriminen, estigmaticen a sectores amplios de la población, en tanto encubren las normas que garantizan el ejercicio pleno de derechos fundamentales.

Un desafío fundamental para la iniciativa de fomento a la lectura y escritura es sostener, continuar los diálogos locales; las voces registradas en textos, en periódicos murales, que comunicaron su interés, su punto de vista ante: la violencia en sus comunidades, la violencia en la familia, la poca difusión de los derechos humanos. Apoyar la realización de prácticas auténticas de lectura y escritura que no posterguen el acceso a los textos de interés. Favorecer la convivencia, el conocimiento y reconocimiento del otro, favorecer la escucha, la lectura de la realidad, para avanzar llegar a otras lecturas que impulsen el desarrollo pleno de la persona, de su familia y comunidad.



## Referencias

- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. En Revista Docencia Universitaria. Vol II, Año 2001, N° 2 SADPRO· UCV Universidad Central de Venezuela. Recuperado de <https://www.upf.edu/documents/2853238/2855740/Construir99.pdf/650bfba3-acdf-49d0-b629-70694e5ff061>
- Deltoro, A. (2006). Construcción del nuevo currículum para la educación de los adultos (propuesta). En J. Osorio & J. Rivero (Comps.), Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación con personas jóvenes y adultas (pp.95-118). Lima: OREALC – UNESCO- CEAAL.
- Erickson, G. (1988). Reflection in teacher education. New York: Pacific Educational Press.
- Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Kalman, J. (2000). ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de Alfabetización y sus consecuencias. En S. Schmelkes (Coord.), Lecturas para la Educación de los Adultos (pp. 91-148). México: Noriega Editores.
- Latapí, P. (2008). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. En Revista Mexicana de Investigación Educativa 13(36), 283-297.
- Lave, L. & Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
- Reimers, F., Cuing, C. (Ed.). (2016). Enseñanza y Aprendizaje en el Siglo XXI. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salinas, B. Cord. (2013). Educación, Desigualdad y Alternativas de inclusión 2002 –2011. México: ANUIES, Dirección de Medios editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Torres, R. (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida. Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis de informe final. Hamburgo: UNESCO.
- UNESCO. (1997). Informe final. Quinta Conferencia de Educación de Adultos Hamburgo, Alemania 14 – 18 de julio de 1997. Recuperado de:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364_spa)
- Vygotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.

## LA FORMACIÓN DE ALFABETIZADORES Y ALFABETIZADORAS: DERECHO Y RESPUESTA A UNA NECESIDAD

María del Carmen Campero Cuenca

Saber leer y escribir es un derecho humano, establecido en el Artículo 3° de la Constitución Política Mexicana y es la vez la puerta al ejercicio de otros derechos humanos. En México si bien ha habido avances importantes en el índice de analfabetismo en las últimas décadas al reducirse del 6.7% en 2010 a 5.5% en 2015, la desigualdad persiste cuando hablamos de mujeres (6 de cada 10 personas analfabetas son mujeres), afrodescendientes (6.9% de la población total es analfabeta), personas con discapacidades (1 de cada 4 en esta situación son analfabetas) e indígenas (17.8% de indígenas mayores de 15 años son analfabetas) (INEE, 2016). Esta situación representa tanto un asunto de justicia social con los sectores que han tenido menos oportunidades sociales y particularmente educativas, como un desafío para el Estado y la sociedad mexicana, por las correlaciones existentes entre analfabetismo y pobreza (Narro y Moctezuma, 2012).

Los alfabetizadores y alfabetizadoras, que son una de las figuras de educadores y educadoras que trabajan con personas jóvenes y adultas, viven también situaciones de exclusión ya que no cuentan con formación específica sobre este campo educativo y realizan su trabajo en condiciones precarias, muchos como “voluntarios”, con retribuciones económicas muy bajas situación que ha sido documentada para el caso de México en el último Estado de Conocimiento (Hernández, G., et al 2013) y en América Latina (Caruso, et al 2008). Por lo mismo, promover su profesionalización, que incluye su formación inicial y continua, así como sus condiciones laborales y de trabajo, ha sido una demanda de foros nacionales e internacionales porque ambos aspectos constituyen un derecho de ellas y ellos y, son prerequisite para el ejercicio de las personas jóvenes y adultas (PjyA) a su derecho a una educación de calidad.

Diversas instituciones, organizaciones de la sociedad civil (OSC) y académicos se han sumado para contribuir a resarcir esta deuda social. La Universidad Pedagógica Nacional es una de ellas; desde 1981 se ha abocado a la formación profesional de educadores y educadoras de PjyA mediante diversos programas. En este marco, en el año 2015, en su Unidad Ajusco, se impartió el Seminario taller *Formación de alfabetizadores y alfabetizadoras desde una perspectiva integral* como respuesta a la invitación que recibió a sumarse a la Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo, que inició en el año 2013.

El seminario tuvo como objetivo general que las y los participantes construyan una visión de conjunto sobre aspectos clave que favorecen procesos integrales de alfabetización en las personas jóvenes y adultas, a fin de que los puedan incorporar a sus prácticas educativas. Se promueve una conceptualización de la alfabetización como proceso continuo, que constituye la etapa inicial del aprendizaje de la lengua escrita vinculado a la vida, vale esta aclaración en un escenario en el que este término se utiliza también para hacer referencia al inicio de otros aprendizajes. Las políticas internacionales recientes plantean que la alfabetización es la base para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, un elemento esencial para la realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales (UNESCO-UIL, 2018, p.1). Para la

educación pública nacional, es parte de la educación básica y constituye una de las áreas de acción de la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA), campo educativo que contribuye al desarrollo de las personas, de los grupos y a la construcción de un mundo más justo y digno (ICAE, 2015).

Con una duración de 30 horas, mediante sesiones presenciales semanales de 3, se impartió a dos generaciones de estudiantes, 77 personas en total, que en su mayoría se encontraban colaborando en programas de alfabetización en el Instituto Nacional de Educación para Adultos y en la Secretaría de Educación de Ciudad de México, otros más en organizaciones de la sociedad civil y universidades.

Desde el inicio se decidió llevar a cabo la sistematización de esta experiencia con el objetivo de analizar los alcances y límites del seminario taller, ya que es fundamental conocer a los sujetos, el proceso y sus resultados, al igual que los factores que influyeron, con la finalidad de generar información que contribuya tanto a la mejora de los procesos de formación como a la definición de políticas públicas. Así, se aplicaron cuatro cuestionarios de preguntas cerradas y abiertas: el de registro, el de evaluación, el de abandono y el de seguimiento; este último a los tres años de haber concluido el seminario taller. En el proceso de análisis, en este estudio de caso, se combina la metodología cuantitativa y cualitativa. Se da la voz a las y los participantes al incluir expresiones textuales que muestran diversos detalles y situaciones que viven en este campo educativo, sus aspiraciones, valores, etc.

En este simposio se comparten algunos resultados para contribuir a la comprensión de la necesidad de formar a los educadores y educadoras que participan en procesos de alfabetización a partir del análisis de algunos rasgos de su perfil (edad, escolaridad y formación específica en EPJA, institución en la que se ocupan, principal actividad que realizan y antigüedad en procesos de alfabetización) articulado con sus expectativas hacia el curso. En un segundo momento se aborda otra arista de la importancia de la formación con base en los principales aprendizajes que expresan a los tres años de haber concluido el proceso formativo con relación a las dimensiones socioeducativa, metodológica y afectiva que hay que considerar en los procesos de alfabetización. Para finalizar, se mencionan algunas situaciones que se presentaron a lo largo del proceso de formación con relación al abandono del mismo y a la falta de continuidad de los egresados en su labor alfabetizadora, y la necesidad de su reflexión a la luz de una mirada más estructural relacionada con el lugar secundario que ocupa la EPJA en las políticas nacionales; además se aportan algunas sugerencias para contribuir a la formación de los alfabetizadores y alfabetizadoras.

### *¿Quiénes son las y los participantes en el seminario taller?*

El conocimiento de los sujetos que participan en un proceso de formación es el punto de partida y de llegada para lograr una formación relevante (DVV/Campero Coord., 2016); son sujetos en contexto y por lo mismo con diversidad de rasgos. Por otra parte, conocerlos, apoya la comprensión de diversas situaciones que acontecen a lo largo de los procesos formativos.

El grupo estaba constituido por una presencia mayoritaria de mujeres (75%), situación frecuente en la

educación básica. Respecto a la edad, prevalecían dos rangos, jóvenes de 20 a 29 años (41%) y personas con 50 y más años (25 %); la juventud es un rasgo que posiblemente se vincula con el hecho de que el 58% eran solteros.

Respecto a la escolaridad, predominaban los participantes con estudios superiores (75%) se desconoce si eran pasantes, con estudios parciales o titulados, y un 6.5% contaba con estudios de posgrado; adicionalmente al seminario taller, el 35% se encontraba realizando otros estudios. La formación inicial que habían recibido para incorporarse a procesos de alfabetización mediante modalidades virtuales y presenciales, había sido de 10 a 16 horas, centrada en aspectos de gestión de los procesos más que en el método y su puesta en práctica; esa última situación mejoró un poco con los que se habían incorporado en fechas más recientes. A esa situación se suma que más de la mitad únicamente había leído 2 o 3 textos sobre EPJA o alfabetización y algunos ninguno.

Otros rasgos fundamentales que se conocieron se vinculan con su trabajo. Las instituciones donde se ocupaban los estudiantes eran el INEA (48%), SEDU (29%), OSC 5.2% y un número reducido en universidades, instituciones privadas, estudiaban su licenciatura o tenían un negocio propio. Se menciona ocupación porque varias personas, no consideraban su trabajo de alfabetizador o asesor como trabajo; se conoció que realizaban esta actividad al preguntarles sobre su antigüedad en alfabetización. Al respecto, el 80.5% había alfabetizado en algún momento de su vida y, de éstos, el 88.7% utilizaba el método de palabra generadora, además 45 estudiantes (58.4%) lo hacía al momento de estudiar el curso. lo que aportó gran riqueza al proceso de formación en el seminario taller

Entre los elementos que fueron incorporados al proceso de formación se encuentran características del programa SEDU, integrar los equipos de trabajo con diferentes criterios conforme al momento y objetivo: edad, función principal, misma institución de trabajo o diversidad de éstas, etc.; brinda la posibilidad de plantear preguntas más puntuales en las actividades, solicitarles compartir parte de su experiencia de acuerdo a un sujeto en particular como adulto mayor, mujer, adolescentes, persona con alguna discapacidad, etc. por otra parte, incluir algún aspecto de sus experiencias, etc.; con estas estrategias se buscaba un proceso más participativo.

### *Expectativas hacia el seminario taller*

En la sistematización de la experiencia del seminario interesa relacionar las expectativas del grupo con algunos rasgos de su perfil para considerarlas en el proceso de formación, valorar su respuesta a lo largo del proceso y tomarlas en cuenta para programas futuros. Si bien las expectativas de un grupo de aprendizaje van cambiando a lo largo de su formación por las experiencias que viven y su acercamiento a nuevas temáticas, este análisis se refiere a las que mencionaron en la ficha de registro al seminario taller.

**Cuadro 1: Expectativas hacia el seminario taller**

CATEGORÍAS	TOTAL DE RES- PUESTAS	%	SIN EXPERIENCIA EN ALFA	%	HASTA 2 AÑOS DE EXP.	%
1. CONTAR CON MÁS CONOCIMIENTOS SOBRE ALFABETIZACIÓN O EN GENERAL DE EPJA	37	14.9%	5	15.6%	22	16.2%
2. DIMENSIÓN SOCIOEDUCATIVA:	7	2.8%			5	3.7%
2.1 ELEMENTOS MACRO: PROBLEMÁTICA DEL ANalfabetismo, POLÍTICAS	6	85.7%			4	80.0%
2.2 CONOCER A SUS SUJETOS Y SUS CONTEXTOS	1	14.3%			1	20.0%
3. DIMENSIÓN METODOLÓGICA:	123	49.4%	15	46.9%	65	47.8%
3.1 PLANTEAMIENTOS CENTRALES SOBRE PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	35	28.5%	4	26.7%	20	30.8%
3.2 ENFOQUES: LIBERADOR, PRÁCTICAS SOCIALES, HUMANISTA	1	0.8%			1	1.5%
3.3 MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN Y CÓMO LLEVARLOS A CABO	42	34.1%	5	33.3%	19	29.2%
3.4 ESTRATEGIAS, ACTIVIDADES, HERRAMIENTAS, TÉCNICAS	41	33.3%	5	33.3%	22	33.8%
3.5 TRABAJO GRUPAL, EN EQUIPO, DIÁLOGO	4	3.3%	1	6.7%	3	4.6%
4. DIMENSIÓN AFECTIVA:	1	0.4%				
5. CONOCER Y APRENDER DE OTROS AMBIENTES Y EXPERIENCIAS DE LOS Y LAS PARTICIPANTES	20	8.0%	6	18.8%	9	6.6%
6. LO QUE DESEAN LOGRAR A PARTIR DE SU FORMACIÓN EN EL SEMINARIO TALLER	52	20.9%	3	9.4%	31	22.8%
7. OTROS	7	2.8%	1	3.1%	4	2.9%
8. SIN RESPUESTA	2	0.8%	2	6.3%		
TOTAL	249	100.0%	32	100.0%	136	100.0%

FUENTE: FICHA DE REGISTRO GENERACIÓN ABRIL - JUNIO 2015, APLICADO EN MARZO 2015. FICHA DE REGISTRO GENERACIÓN AGOSTO - NOVIEMBRE 2015, APLICADO EN AGOSTO 2015.

Las categorías para analizar sus respuestas (Cuadro 1) se construyeron mediante un proceso de análisis deductivo e inductivo; en un primer momento fueron las dimensiones que están presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EPJA y por lo mismo en los de alfabetización, las cuales orientaron el diseño y desarrollo del curso; se presentan a continuación con su tendencia de respuesta en las expectativas.

- Dimensión socioeducativa: ubicar su práctica y a los sujetos en un contexto internacional, nacional y local, así como incorporar en ésta elementos que se desprenden de los mismos (2.8%)
- Dimensión metodológica: considerar tanto los diferentes enfoques sobre la alfabetización, métodos y estrategias para promover el aprendizaje de la lectura y escritura, a partir y vinculado con sus vidas; promover la participación de los estudiantes durante el proceso de alfabetización (49.4%)
- Dimensión afectiva: favorecer un vínculo pedagógico más humano al tomar en cuenta intereses, sentimientos, autoestima, vivencias, etc. (0.4%)
- Posteriormente, a partir de las respuestas de los estudiantes se incorporaron otras categorías:
- Contar con más conocimientos sobre alfabetización o en general de EPJA (14.9)
- Al interior de la dimensión metodológica se añadió: Planteamientos centrales sobre procesos de enseñanza y aprendizaje (14% con relación al total de expectativas)
- Conocer y aprender de otros ambientes y experiencias de las y los participantes (8%)
- Lo que desean lograr a partir de su formación en el seminario taller: educación enriquecedora e integral en sus estudiantes, mejorar los programas de la institución y su práctica, mejorar la calidad de sus asesorías, compartir el conocimiento con mis compañeros de trabajo, etc. (20.9%)
- Otros: se refieren tanto a adquirir herramientas para sus proyectos de titulación y a aclarar dudas como a lo que esperan del espacio de aprendizaje: que sea dinámico, interesante, se trabaje en grupo, se promuevan aprendizajes significativos, etc. (2.8%)

Al interior del grupo se identificaron dos grupos claves a considerar para la formación. 1) Con relación a su antigüedad en alfabetización, los que tenían menos de dos años alfabetizando que era el 58% y al interior de éste el 17.7% llevaban 6 meses o menos y otro más constituido por las personas que nunca habían alfabetizado, pero tenían interés, y eran el 19% del total de estudiantes. Al analizar sus expectativas con relación a la tendencia general del grupo (Cuadro 1) se encontró que la diferencia en la tendencia de respuesta, para la mayoría de las categorías, oscilaba entre 1 y 4 puntos. Mayores diferencias se identificaron en el grupo que nunca había alfabetizado donde existe un mayor interés por conocer de otros ambientes y experiencias (18.8% frente a 8%) y menor número de respuestas con relación a lo que deseaban lograr con sus aprendizajes (9.4% frente a 20.9%). Un hecho que llamó la atención es que los que llevan 2 años de experiencia en alfabetización expresaron menores expectativas hacia aprender métodos de alfabetización y cómo llevarlos a cabo, posiblemente por la mejora de la formación inicial de los alfabetizadores del 2015 en adelante. Cabe señalar que, al seleccionar estos dos grupos de participantes, se tenía la hipótesis de que expresarían mayor número de expectativas sobre métodos de alfabetización, técnicas, estrategias, etc.

2) Un segundo grupo de interés para profundizar en sus expectativas con relación a su principal actividad, eran los estudiantes que trabajaban en INEA y SEDU que son las instituciones públicas responsables de EPJA en CDMX y, constituían el 68% del total de las dos generaciones. La información se organizó en tres grupos:

- A1= Con relación a las personas jóvenes y adultas (17)
- A2= Con relación a los alfabetizadores/as (23)
- A3= Gestión académica y administrativa (13)

El análisis se realizó de la misma manera que para el grupo anterior arrojando los siguientes resultados:

Para la mayoría de las categorías la tendencia de respuesta es semejante al total de estudiantes o la diferencia es entre 1 y 4 puntos. Salen de esta situación las siguientes expectativas.

El interés por los métodos de alfabetización y su aplicación es mayor en el grupo A1 con más de 10 puntos y, menor en 13 puntos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, así como en aprender de otras experiencias (6 puntos).

Para el grupo A2, se ubicaron diferencias relacionadas con un mayor interés, cinco puntos, por conocer y utilizar estrategias, técnicas y herramientas y de 6 puntos por contar con mayores conocimientos en general sobre alfabetización y la EPJA; por otra parte, expresan menor interés, 9 puntos, por los métodos de alfabetización, situación que puede resultar preocupante ya que trabajan directamente con los alfabetizadores.

Esa misma situación se presenta con las personas del grupo A3, porque se ha identificado la importancia de que los gestores de la educación conozcan su materia de trabajo, este grupo, además expresa menor interés por la dimensión metodológica en su conjunto en 9 puntos; como contraparte, expresan en sus expectativas lo que desean lograr a partir de su formación. El menor interés por los aspectos metodológicos, particularmente los vinculados con la alfabetización, también se puede relacionar con la poca prioridad que tiene ésta respecto a los otros programas de educación básica en las instituciones abocadas a la EPJA, debido en parte a que aportan menor número de metas, ya que son procesos de aprendizaje más prolongados. En otros apartados de la sistematización se aborda esta problemática.

### *Algunos aprendizajes*

Los principales aprendizajes que expresan haber obtenido del proceso de formación a los tres años de haberlo concluido, refuerzan la importancia de una formación integral. Un rasgo de un proceso formativo es abrir horizontes, que en este caso se muestra tanto en los aprendizajes relacionados con las dimensiones socioeducativa, metodológica y afectiva que hay que considerar en los procesos de alfabetización como en los enfoques que subyacen en sus discursos sobre la importancia de la alfabetización, en los que expresan lo que piensan y valoran.

La metodología para definir las categorías de análisis de los principales aprendizajes fue la misma que para las expectativas; la comparación de algunas de las respuestas a ambas temáticas<sup>1</sup>, permite apreciar lo siguiente:

La dimensión metodológica permanece con la misma importancia con 50% de respuestas, y se aprecian cambios al interior de esta categoría ya que un mayor número de estudiantes reportan aprendizajes con relación a estrategias, herramientas, actividades y técnicas y, disminuyen los aprendizajes relacionados con los métodos.

Se constata aprendizajes en las dimensiones socioeducativa (14.9%) con relación a la alfabetización como derecho humano y al conocimiento de sus sujetos y los contextos para considerarlos en sus prácticas alfabetizadoras, así como en la dimensión afectiva (13.8%) respecto a sensibilizarse y a ser empáticos; ambas dimensiones son fundamentales en los procesos de alfabetización y habían sido poco expresadas en sus expectativas.

En otro aspecto, al preguntarles sobre la importancia de la alfabetización se deseaba conocer su apropiación de los enfoques educativos abordados durante el seminario. La mayor parte de los egresados que respondieron el cuestionario de seguimiento, en sus respuestas hicieron referencia a dos o más enfoques y particularmente fue significativo, que no hubo referencias a la importancia de saber leer y escribir en sí, enunciado que podría denotar un enfoque compensatorio e instrumental de la alfabetización y una visión más escolarizada, que se buscaba superar mediante el seminario taller.

**Cuadro 2:** Importancia de la alfabetización

CATEGORÍAS	RESPUESTAS	%
1.- ES UN DERECHO HUMANO Y FAVORECE/FACILITA EL EJERCICIO DE OTROS DERECHOS	13	16.0%
2.- APORTA AL BIENESTAR DE LAS PERSONAS Y A UNA VIDA DIGNA Y JUSTA	24	29.6%
3.- PROMUEVE EL DESARROLLO INTEGRAL DE LAS PERSONAS	30	37.0%
4.- FAVORECE LA CONCIENCIACIÓN Y A LA LIBERTAD DE PENSAMIENTO	6	7.4%
5.- CONTRIBUYE A SEGUIR APRENDIENDO Y A LA CONTINUIDAD EDUCATIVA	6	7.4%
5.- OTRAS	2	2.5%
TOTAL	81	100.0%

**Fuente:** Cuestionario de Seguimiento del Seminario Taller Formación de Alfabetizadores y Alfabetizadoras desde una perspectiva Integral, aplicado de septiembre a diciembre del 2018.

<sup>1</sup> Lamentablemente, por cuestiones de espacio, no se pudo incluir el cuadro sobre los principales aprendizajes.



### *Más allá de la formación*

Durante el proceso de formación se presentó la situación que el 36.4 % de estudiantes de la 2ª generación lo abandonó principalmente por factores socioeconómicos relacionados con la prioridad que otorgan a su trabajo y la falta de apoyo en sus instituciones para estudiar.<sup>2</sup> Otro hecho que se identificó fue la discontinuidad en su labor alfabetizadora, ya que de los 45 estudiantes que alfabetizaban durante el seminario taller, solo permanecían realizando esta labor 14 a los tres años; los principales motivos fueron el cambio de institución por la ausencia de posibilidades para su desarrollo profesional y que se habían cerrado los programas de alfabetización en sus instituciones. Estos hechos, mencionados sucintamente, ameritan una reflexión a profundidad a la luz de una mirada más estructural relacionada con el lugar secundario que ocupa la EPJA en las políticas nacionales, que tiene entre sus expresiones la condición de “voluntariado” frente a la existencia de una profesión, por lo que se les brinda a los y las educadoras de este campo educativo pocos apoyos para formarse así como limitadas posibilidades de desarrollo profesional; situaciones que tienen como consecuencias la poca permanencia de muchos educadores interesados y comprometidos con este campo educativo.

### *Para seguir avanzando*

Atender la problemática del analfabetismo como política de Estado es imperante; en esta se deben incluir programas y acciones específicas para la profesionalización de los educadoras y educadores en sus diferentes rostros, por ser un derecho de ellas y ellos, a la vez que son fundamentales para garantizar el derecho a la educación de calidad de las personas jóvenes y adultas que viven situaciones de exclusión educativa y social, por las correlaciones existentes con la pobreza y las desigualdades.

A lo largo de este texto se muestra que la formación de los educadores involucrados en procesos de alfabetización, desde diferentes lugares y con diferentes actividades, es una necesidad por sus perfiles e intereses de formación que expresan en sus expectativas y, a la vez de vital importancia, por las contribuciones de los procesos formativos a estos sujetos. En este marco, del análisis se desprenden las siguientes sugerencias para contribuir a la formación de los alfabetizadores y alfabetizadoras:

- Por ser sujetos sociales situados existe una amplia variedad en sus rasgos por lo que se requiere conocerlos para considerarlos como punto de partida en el diseño y desarrollo de los programas formativos a fin de que sean relevantes y, por otra parte, se apunta a la necesidad de programas más diferenciados y focalizados considerando sus características, principalmente la actividad principal que realizan; sin embargo, es conveniente también trabajar ciertas temáticas de manera conjunta, por la complementariedad o diferencia de visiones y experiencias, que enriquecen los procesos formativos.

---

<sup>2</sup> Información sobre esta problemática se puede consultar en la ponencia Factores que influyeron en el abandono de un proceso de formación. El caso de un grupo de alfabetizadoras y alfabetizadores de la Ciudad de México que presentó en este mismo congreso.

- Se destaca la urgencia de ofrecer una formación inicial amplia y a profundidad, tanto por el perfil de los educadores de la EPJA que participan en procesos de alfabetización como por la complejidad de éstos.
- La dimensión metodológica es prioritaria de atender; fue expresada tanto en las expectativas de las y los participantes como en sus principales aprendizajes alcanzados; por otro lado, abrir nuevos horizontes en los procesos de formación a fin de lograr una formación integral, que considere también las dimensiones socioeducativas y afectivas, es factible de lograr.
- La amplitud de expectativas muestra que programas de formación de 30 horas, como el seminario taller, si bien aportan muchos elementos para ampliar horizontes sobre diferentes enfoques educativos y de alfabetización, así como sobre las dimensiones de los procesos de aprendizaje de la lengua escrita, resultan insuficientes para llevar a cabo su tarea alfabetizadora. Por lo mismo se requieren de una amplia gama de opciones de formación inicial y continua.

## Referencias

Caruso, Arlés; Di Pierro, María; Ruíz, Mercedes y Camilo, Miriam (2008). Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional. México: CREFAL – CEAAL.

DVV International/ Campero, C. (coord.). (2016). El Currículum globALE para la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas de América Latina. Alemania: DVV International/DIE.

Hernández Flores, G., Méndez Puga, A., Campero Cuenca, C., Añorve Añorve, G., Galván Silva, L., Díaz Pérez, E., et al. (2013). Educación con Personas Jóvenes y Adultas. En Salinas, B. (Coord). Estado del Conocimiento Área 10: Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión, México: COMIE.

ICAE, Consejo Internacional de Educación de Adultos. (2015). Declaración de la IX Asamblea Mundial del ICAE. Montreal, 14 de junio de 2015. Recuperado el 16 de abril de 2019 de [http://www.icae2.org/images/icae\\_declaracion\\_140615\\_esp.pdf](http://www.icae2.org/images/icae_declaracion_140615_esp.pdf)

INEE, Instituto nacional de Evaluación Educativa (2016). Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. México, INEE.

Narro Robles, J. y Moctezuma Navarro, D. (2012). Analfabetismo en México 2012: una deuda social, en *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, Vol. 3, Núm. 3, septiembre – diciembre. Recuperado el 15 de marzo del 2018 de [http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE\\_07/RDE\\_07\\_Art1.html](http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_07/RDE_07_Art1.html)

UNESCO – UIL Instituto de Aprendizaje a lo largo de la vida (2018). El nuevo enfoque de la Alianza Mundial para la Alfabetización en el Marco del Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida. Paris: UNESCO-UIL.