



PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: UN ESPACIO DE DEMANDA Y PROPUESTA

Gloria Elvira Hernández Flores

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

División Académica Ecatepec

gloria.hernandez@isceem.edu.mx

Área temática 13: Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo

Línea temática 2.4: Educación con jóvenes y adultos

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

La ponencia desarrolla el proceso de construcción y argumentación acerca del carácter de las prácticas educativas con personas en condición de vulnerabilidad cuyo sentido ha sido considerarlas como un espacio de aplicación de las políticas públicas; en cambio, en esta mirada, son consideradas como territorio de estructuración de demandas y propuestas que muchas veces es invisibilizada. Esta afirmación se construyó en una investigación en dos municipios de la zona norte del estado de México, particularmente en cuatro Centros de Educación con Personas Jóvenes y Adultas (CEPJAs) a través las perspectivas de derechos y de educación con personas jóvenes y adultas (EPJA); metodológicamente se trabajaron pautas, diálogos y tensiones con la metodología horizontal y comprensivo interpretativa; el diseño de la investigación se realizó a través de grupos focales y entrevistas dialógicas, así como fuentes secundarias que, en conjunto permitieron documentar el campo problemático y avanzar a elementos de propuestas para incidir en políticas locales y estatales.

Los diálogos en el campo permitieron conocer las bases que estructuran las prácticas educativas en condiciones de precariedad y posibilidad, y sostener que una de estas bases no son solos los sujeto vulnerados, sino las propias modalidades, en una suerte de dimensiones y niveles que permiten afirmar la multidimensionalidad de la precariedad educativa, al tiempo que se tensiona con las posibilidades de la práctica y la agencialidad de participantes que habitan estos espacios educativos marginales en el sistema educativo nacional y estatal.

Palabras clave: prácticas educativas, educación con personas jóvenes y adultas.

Introducción

El proceso de construcción y argumentación refiere al trabajo de investigación en dos municipios de la zona norte del estado de México, particularmente en cuatro Centros de Educación con Personas Jóvenes y Adultas (CEPJAs). El problema de estudio se construyó toda vez que se dialogó en el campo y con las autoridades, de tal manera que se pudieron identificar problemáticas que desestabilizan y cuestionan presupuestos de los discursos en EPJA tales como que no hay interés de formación de docentes, que la marginalidad en que viven en el marco de los sistemas educativos nacional y estatal, impide la heurística docente y la conciencia de sus necesidades. Así se llegó a definir el problema de estudio como *Los procesos de construcción de políticas y estrategias en contextos de pandemia que aporten para construir líneas de acción para favorecer el derecho a la educación de personas de 15 años y más en dos municipios del estado de México*. La pregunta central fue ¿Cuáles los elementos que construyen las posibilidades de atención a las personas jóvenes y adultas en condiciones pobreza y vulnerabilidad en la dimensión político pedagógica? Tuvo como objetivo reconocer las políticas y las prácticas educativas con población que, de manera estructural, histórica y contingente han sido excluidas y vulnerables en materia social y educativa, a fin de construir líneas de estrategias para la atención social y pedagógica de esta población.

La perspectiva teórica se define en los campo de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), el enfoque de derechos y aportes de la pedagogía crítica a la categoría de práctica educativa; ello implica una intersección que se nutre de la mirada a los sujetos desde su agencialidad y, derivado de ello, de sus prácticas como territorio de estructuración de demandas y propuestas. En el plano metodológico se trabajó a través pautas, tensiones y desafíos de las metodologías horizontales y la investigación comprensivo interpretativa; las tecnologías utilizadas fueron grupos focales organizados en los CEPJAs y entrevistas dialógicas; todo ello a través de negociaciones y conversaciones con autoridades estatales y locales como supervisores y directivos de los CEPJAs, pero fundamentalmente con docentes de CEPJAs y con algunos estudiantes.

Es importante señalar que recientemente se ha consensuado en diferentes foros la necesidad de construir otra narrativa en torno a la EPJA que no sólo demande lo que el estado no realiza para garantizar el derecho a la educación de todas las personas, sino que, además de ello, reflexione y visibilice los conceptos subyacentes en las políticas y acciones que se desarrolla. Uno de ellos, es la propia noción de práctica educativa en EPJA que sigue siendo considerada como lugar de aplicación de las políticas públicas, de un lugar que concreta lo pensado desde su exterioridad, cuando en realidad, se trata de un territorio de encuentro y de construcción de posibilidades educativas; ambas miradas en conjunto complejizan en análisis de la práctica educativa en EPJA.

En el estado de conocimiento (EC) de EPJA, del periodo 2002 al 2011, -dado que el actual está en prensa-, se concluyó que existe escasa investigación en el campo y, sobre todo, en líneas como la historia y la política en EPJA. Estos elementos muestran cómo se habilita la invisibilidad el

campo y, adicionalmente, arriesga a perder la memoria histórica y el análisis de la EPJA como un derecho que debe ser garantizado por el estado a través de las políticas. La marginalidad de la EPJA en el Sistema Educativo Nacional (SEN) ya documentada, se construye también desde su marginalidad en tanto campo de estudio.

En los aportes y discusiones de la EPJA en el EC, ya se avizoraba la manera en que las investigaciones proponen mirar las políticas, no sólo en tanto estrategias, sino desde la necesidad de abrir la mirada a los conceptos subyacentes de los cuales derivan las acciones concretas (Hernández, 2013). En esta línea se señala que es necesario mirar esta problemática en dimensiones nacional, nacional y local (Torres 2002, citada en Hernández, 2013) y, agregamos, considerar cómo en este último plano se intersectan, se cruzan niveles de estas dimensiones para constituir lo que se denomina lo local. Se coincide con lo señalado en el texto en el sentido que lo local, no es sólo lugar de aplicación, sino de lugar de propuesta para la política pública, no obstante, se difiere los lugares desde donde se enuncia, ya que no se le dio un lugar más contundente a las experiencias, como elementos que habilitan las prácticas mismas en un círculo inacabado y abierto entre experiencia y prácticas como fue posible advertirlo en el trabajo de campo. Incluso, como la misma autora antes citada propone, mirar las políticas desde abajo, lo que es ya darles un lugar jerárquico y, con ello, consolidar las miradas arriba abajo, cuando en realidad se trata de diferentes *locus* de enunciación (Mignolo, 2005).

Ahora bien, a partir de las prácticas, en el caso del EC en matemáticas y alfabetización que es lo que reporta ese apartado, se concluye en que las prácticas, así pluralizadas, representan un hacer, pensar y ser situados que no son tomados en cuenta en el plano curricular a partir de las experiencias de sujetos y sujetas (De Agüero, citada en Hernández, 2013); en este sentido, la invisibilidad de la experiencia no sólo ocurre en el plano curricular que atraviesa las prácticas, sino muchas veces en éstas mismas en tanto territorio de vivencias, críticas y propuestas que es necesario concientizar y considerar en los procesos educativos.

Para argumentarlo antes dicho, el desarrollo de la ponencia se estructura en tres apartados: la lógica de construcción de la investigación a partir de la perspectiva teórico metodológica; el lugar de la práctica educativa en EPJA; y, finalmente las conclusiones.

Perspectiva teórico metodológica

Considerar la teoría y la metodología articuladas significa que la lógica de construcción encuentra relación interna y no externa entre estas dimensiones, si bien refieren a problemáticas particulares; existe, en todo caso, un ejercicio abierto y precario de con-fusión crítica en estas dimensiones. Las formas que asume este vínculo se encuentran en la base de cómo se considera a los sujetos epistémicos y participantes en la investigación, en cómo nos relacionamos en ellas y ellos y cómo dialogan con la propia teoría.

La coherencia que asume el vínculo se relaciona en esta investigación con sujetos de derecho y sujetos epistémicos como un primer aspecto que asume el enfoque de derecho a la educación como mirada de la que se abreva tanto para el estudio de las prácticas como territorios de posibilidad y propuesta, de encuentro de experiencias, como de las estrategias y tecnologías metodológicas situadas en el paradigma cualitativo (De la Garza, 2004) , pero que se nutre de las miradas dialógicas y direccionadas hacia la horizontalidad (Corona y Kaltmeier, 2012; Gorbach y Rufer, 2016; Mejía, 2022) y, por ello, como espacios intersubjetivos situados.

Los sujetos de derecho lo son en tanto se asume que no son sólo depositarios sino constructores de éste y a quienes se les da la bienvenida en un territorio y en condiciones específicas; lo son también en tanto sujetos no sólo depositarios de derechos, sino el reconocimiento de los múltiples modos de ejercerlos y de las condiciones desiguales para hacerlo; lo son también en la medida que los derechos no adquieren solo una noción normativa, sino también simbólica y experiencial. Así el enfoque de derechos aporta para analizar y construir prácticas al tiempo que permite re-conocer (en el sentido de conocer desde otras coordenadas de enunciación y valorar las prácticas) las formas de ser sujeto de derechos. De manera paralela, la teoría con configuración permite abrir la concepción teórica en un desplazamiento que va de un discurso cerrado y convertido en leyes con carácter prescriptivo, a una configuración nutrida de la epistemología crítica que permite abrir la teoría al diálogo entre el discurso académico y el de los sujetos participantes.

La categoría de práctica se nutre también con la mirada freiriana (1976) en torno a no ser un espacio depositario, sino constructor de posibilidades de transformación; y de Mejía (2022) en tanto “actividad humana desde sus capacidades plenas, en la cual las personas, los grupos, desarrollan sus habilidades explicitando por su conducto sus visiones del mundo, sus intereses y sus contextos de tradición y apropiación” (p.26).

Un segundo elemento que articula lo teórico con lo metodológico, el lugar de los sujetos, de la subjetividad y de la experiencia en la construcción metodológica. El método como espacio de disputa (De la Garza y Leyva, 2010) entre paradigmas, pero también entre sujetos; y la teoría como configuración (De la Garza, 2004); en ambos casos se trata de construir a partir de lógicas diversas que se encuentran y desencuentran en grupos focales y entrevistas dialógicas como tecnologías de la investigación.

El estudio de casos múltiple (Gunter, 2012, en Tarrés), permitió mirar y tomar postura en el debate acerca de si el caso existe ya o se construye, ante lo que opté por asumir que contienen elementos de ambos pues hay estructuras preexistentes al proyecto que, de algún modo, dan condiciones al espacio de estudio, pero también se construye con los sujetos y en contextos específicos (Geertz, 1998) dada la participación para dar contenido al diálogo, a cambiar los focos de observación y conversación.

En suma, la perspectiva teórico metodológica se centra en el paradigma cualitativo desde las reflexiones, críticas y propuestas de las metodologías horizontales en un proceso en camino,

no acabado. La teoría se basa en la categoría de sujeto y de práctica de manera central, a cuya construcción contribuye el enfoque de derechos y el de educación con personas jóvenes y adultas.

El lugar de la práctica en EPJA

En el sentido común la práctica es entendida como el lugar del hacer, de aplicar lo decidido por otros. Sin embargo, otras miradas teóricas (Mejía, 2022) hablan de la complejidad que envuelve esta noción en relación con los elementos que la constituyen, es decir, las creencias, esperanzas, condiciones sociales y diversidades culturales. Sin el afán de hacer un análisis de las prácticas, sino más bien considerándolas como lugar de construcción demanda y propuesta, retomo las aportaciones de trabajo en campo con sujetas particulares para sostener que la elaboración cotidiana de la práctica docente en EPJA promueve propuestas cotidianas, pero no oculta las condiciones de desigualdad y marginación en las que se desarrolla a partir de las políticas nacionales y estatales.

Las necesidades e intereses puestas en juego en la prácticas ligadas a las demandas y propuestas, se constituyen desde un *ethos* docente en EPJA ligado a la experiencia de trabajar en un espacio precarizado social, económica material y pedagógicamente y a una suerte de aceptación y conformismo de las condiciones en que ésta se desarrolla por parte de estudiantes debido a una justificación de las condiciones por no haber estudiado cuando tuvieron oportunidad, por haber desaprovechado la oportunidades o por haber incurrido en situaciones, como el embarazo temprano. Es decir, sin asumirse como sujetos de experiencia y derechos y con demandas y propuestas específicas, sino más bien culpabilizándose de su condición de rezago educativo. Sin embargo, la práctica educativa en EPJA se construye también y sustancialmente a partir de las elaboraciones cotidianas de los encuentros, de los saberes y sentires que hacen el día a día en los CEPJAs. Por ello se trata de reconocernos en la búsqueda de la “epistemologías de las prácticas” (Mejía, 2022, p. 30) que permita descartarlas como un lugar de aplicación de las políticas, como una objetivación y concreción de las decisiones tomadas, para considerarlas complejamente como un espacio de resistencia, de demanda y de propuesta en que el sujeto de la práctica actúa poniendo en ello sus afectos, sus cuerpos, creencias, conocimientos y esperanzas. Así, la práctica educativa en EPJA transcurre entre las visiones e interacciones de docentes y estudiantes y una suerte de resignación que lleva a docentes a estar conscientes de que solo contarán con lo que hagan y compartan; allí la potencia, pero también allí la construcción de la precariedad que conviven día a día.

Los escenarios de las prácticas se dan a partir de decisiones centrales que discursivamente tratan de diversificar las modalidades de atención a la población demandante. Para ello en los CEPJAs se brindan tres modalidades: el MEVyT por normatividad nacional y en relación de gestión con las instancias que trabajan en el campo como Coordinadores de Zona del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA); la modalidad semiescolarizada que estuvo hace algunos años y fue cerrada y reactivada a partir del cierre de los servicios del

INEA en la pandemia, este servicio cuenta con temarios elaborados por docentes organizados en academias y tres exámenes, uno es elaborado por la administración central y dos por los docentes encargados de los CEPJAs; y el sistema abierto que consta de un examen global para personas mayores de 21 años que acuden a asesorías. Estas modalidades se dan de manera en un aula o grupo y además con la atención a la población 10-14. De esta forma, en un aula conviven estas modalidades, además de la propia diversidad de estudiantes en cuanto a sexo, edad, grado de escolaridad y asignatura o contenido

Las formas en que se concreta el encuentro el vínculo pedagógico en este escenario, emergen a través de la atención de intereses y necesidades que funge como mediación y promueve permanencias o bien abandonos. Así, por ejemplo, algunas (os) docentes se centran en abordar contenidos para el examen para ingresar a la educación media superior ya que es necesidad e interés de algunos estudiantes, mientras que otros apoyan a niños menores de 15 años y atienden a personas en condición de discapacidad e incluso con otras lenguas dadas las migraciones nacionales e internacionales. Por su parte las y los estudiantes, tienen prisa de sacar su certificado, como ya comenté, al tiempo que hallan en los CEPJAs un lugar de encuentro, de acompañamiento, para seguir estudios algunos de ellos, otros para tener el certificado y poder migrar o conseguir empleo en condiciones menos desventajosas, para hacer amigos otros más. Lo relevante parece ser el carácter humano del encuentro que no se centra sólo en las exigencias de la administración central, sino que acontece a partir de lo que pueden darse y construir juntos, incluyendo básicamente la posibilidad de mejorar sus vidas.

Las políticas estatales, si bien consideran a docentes en el momento de realizar una acción como es el caso de una modalidad que demandó el desarrollo de contenidos tomados de la secundaria para estudiantes en edad normativa, en el desarrollo cotidiano de su práctica educativa, se mantienen como aplicadores de las decisiones centrales. La práctica educativa se configura como un espacio para el desarrollo de aquellas acciones decididas a nivel central y se configuran, en su mirada, como espacios en que el poder de decidir está ausente. Sin embargo, hay una multiplicidad de intersticios en los cuales la acción educativa es posible y se desarrolla una serie de acciones y propuestas que contribuyen a la continuidad de estos espacios, a través de propuestas que rompen la norma central para dar paso a la construcción de dispositivos que les permiten desarrollar su práctica.

Un caso es el de la construcción de *Bitacoras docentes*, en lugar de la planificación diversificada que fue una decisión tomada y comunicada desde la administración central y que no ha acabado por clarificarse. ¿Cómo fue posible el desarrollo de esta propuesta? En el trabajo en el campo y con las personas participantes nos dimos cuenta de que uno de los elementos centrales es el liderazgo del supervisor que, con otra visión y compromiso con la EPJA, se opuso de manera argumentada y propositiva a aquella decisión central de tal suerte que llevó la propuesta trabajada con la comunidad de EPJA a las autoridades y expuso sus beneficios y la imposibilidad de planificar la docencia en un contexto complejo en que funcionan los CEPJAs en esa diversidad.

El lugar de la práctica educativa es, así, una articulación entre potencia y precariedad, en la que, no obstante, las condiciones de marginalidad en los sistemas educativos nacional y estatal, se configura como un espacio de demandas concretas de infraestructura adecuada, formación especializada, pero centralmente del reconocimiento de las propuestas que se construyen en vínculo con estudiantes y colegas. De igual forma la práctica educativa es un semillero de propuestas que la necesidad y e interés construyen a partir de las experiencias y en espacios no reconocidos para ello.

Otro caso es el propio proceso de evaluación de enseñanzas y aprendizajes. Un ámbito complicado por la diversidad de las propias personas y la convivencia de las modalidades, mientras que en las dos primeras la evaluación se realiza de manera externa a las y los docentes, en la modalidad semiescolarizada se presenta como un desafío para cuya atención requiere de herramientas pedagógicas para realizarlo de manea contextualizada, es decir, que no solo se entre en los contenidos, sino en la relación sujeto, contenido. Para su desarrollo, fue mu importante en los grupos focales hablar desde otras coordenadas de los procesos de evaluación y acreditación. Que pusieran en el centro lo que el colectivo docente pretender constituir con los sujetos a partir de la formación. Conversamos en una evaluación y acreditación que no solo se centrara en los productos, sino en los procesos; en las condiciones y herramientas con las que las personas participan; en los aportes que hacen no sólo en el aprendizaje individual, sino en la conformación del colectivo de aprendizaje y de estudio; en la apertura de la mirada en la visión comunitaria y social que tal vez nos lleva a hablar de una formación para la conciencia de nosotras en el mundo. No bastaba entonces con hablar de la evaluación de aprendizajes en tanto contenido apropiado y productos como evidencias, sino de la evaluación y la acreditación desde estas coordenadas que permitiera una valoración entre nosotras (os), docentes y estudiantes, lo que les permitió proponer o que denominaron como “*evaluación integral participativa*” que descarta la rigidez de la evaluación central y centrada en conocimientos predefinidos y descontextualizados, hacia una evaluación, afectiva comprometida, participativa, integral y que permita mejorar continuamente reconociéndonos como sujetos capaces de reflexionar las acciones e interacciones desplegadas en la práctica educativa.

Con estos dos ejemplos es posible dar cuenta de las posibilidades de las prácticas como espacios de demandas y propuestas, de hacer jugar el capital experiencial y las visiones de mejora, así como construir su viabilidad.

Conclusiones

La nueva narrativa a la que se ha convocado recientemente en el campo de la EPJA se fortalece si se considera a las prácticas educativas de la EPJA como espacios en los que se exterioriza su potencia (Mejía, 2022) y se muestran las demandas hacia los poderes centrales. No es un lugar desprovisto de poder, de potencia; si bien está condicionada, no esta determinada.

Algunos ámbitos de las demandas y propuestas son en las políticas, ya que sigue la demanda de acciones de gobierno que garanticen el derecho a la educación como es su responsabilidad; e mayores financiamientos y gestión para mejorar la infraestructura y la formación especializada en la práctica con personas jóvenes y adultas. En las prácticas educativas las propuestas se relacionan más con lo cercano, con el cómo formamos, enseñamos y aprendemos en la EPJA, en las acciones para atender las tres modalidades, así como las diferencias y diversidades.

Hay un potencial viable que puede desarrollarse a partir de una pluralidad de ámbitos que requieren ser reconocidos y que cuentan ya con una tradición de propuestas vividas que no son reconocidas, pero que en lo local resuenan como posibilidades que fueron elaboradas con la experiencia y participación del colectivo y que devienen en concreciones de poder mejorar al estar juntas, de imaginar caminos distintos y construir esperanza para una justicia educativa. Para lograrlo es necesario reconocer a las sujetas y sujetos en práctica, a ésta como una posibilidad político pedagógica y a los escenarios como susceptibles de ser transformados.

Referencias

- Corona, S., Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- De Agüero Servín, Mercedes (2006). *El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores: estrategias para la solución de problemas en situaciones matematizables de la vida cotidiana*, CREFAL/ UIA.
- De la Garza, E. (2004). *La epistemología crítica y el concepto de configuración*. <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/articulos/configuraciones.pdf>
- De la Garza, E. y Leyva, G. (2010). Introducción. *Tratado de metodología de las ciencias sociales. Perspectivas actuales. (2-15)*. Gedisa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (1998). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gorbach, F., Rufer, M. (2016). *(IN)Disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura*. UAM/ Siglo XXI.
- Gunderman H. (2001). El método de los estudios de caso. En Tarrés, M. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social (251-288)*. Miguel Ángel Porrúa/ Colegio de México/ FLACSO.
- Hernández, G. et.al. (2013). Educación con personas jóvenes y adultas. En Salinas, B. *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*. (Pp. 225-302). ANUIES.

- Mejía, M. (2022). Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías. En Rodríguez, B. et. al. *Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. (15-78). Ediciones desde abajo.
- Mignolo, W. (2005). La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales. En *Adversus. Revista de Semiótica*. http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo_mingolo.htm
- Torres, N. (2002). Socializaciones, educación y puentes interculturales. Reflexiones en torno a un proceso de acompañamiento educativo rural en la meseta p'urhépecha. En *Revista Interamericana de educación de Adultos*, 3, 24, 83-103. CREFAL.