



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**“SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS ASESORES
COMUNITARIOS, EN EL INEA ESTADO DE MÉXICO: HACIA UNA
ALTERNATIVA DE FORMACIÓN”**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
ELIZABETH ADRIANA CRUZ CARO**

**DRA. PATRICIA DEL CARMEN COVARRUBIAS PAPAHIU
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

MÉXICO, D. F. JULIO 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicado a...

Mis padres: Luis Cruz Esqueday María Azucena Caro Farelas

A mis hermanos: Azucena, Antonio, Verónica y Daniel

**Por haberme cobijado y protegido
cada uno de los días de mi vida.**

Por brindarme su comprensión, amor y cariño.

**Por ser ejemplo de fe, fortaleza y valor
para enfrentar los retos de la vida.**

**Pero sobre todo, por amarme tal cual soy
y ser el ancla con la que me aferro a la vida.**

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)

Por otorgarme la beca que hizo posible el ingreso, la permanencia y la conclusión del posgrado.

A la Universidad Nacional Autónoma de México

Por la formación profesional y humana recibida en esta Máxima Casa de Estudios.

Al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

Por brindarme la posibilidad de conocer, fortalecer, crear y recuperar el trabajo académico y pedagógico realizado durante estos años.

A la Dra. Patricia del Carmen Covarrubias Papahiu

Por su compromiso, dedicación y paciencia en la realización de esta investigación.

A los integrantes del jurado: Dr. Ignacio Pineda Pineda, Dr. Marcos Mizerit Kostelec, Dr. Arturo Torres Barreto, Dra. Rosario Leticia Cortes Ríos

Por el profesionalismo y dedicación en la revisión del presente trabajo de investigación.

A los asesores solidarios: Columba Jácome Gómez, Eva Esther Cruz Cruz, María Elizabeth Padrón Ocampo, María Isabel Rubio de la Rosa y Sergio Arturo Rey Borjes

Por su vocación, espíritu de lucha, responsabilidad, compromiso personal y profesional, pero sobre todo por compartir su sabiduría, experiencia y amistad.

A ti Señor:

**Por existir, por darme la oportunidad de creer,
de tener el privilegio de contar con una familia
y de rodearme de las personas valiosas que
iluminan mi camino.**

**A mi tía Socorro y mi prima Esperanza:
Por compartir momentos maravillosos;
Por su cariño, comprensión y apoyo.**

A mis amigos:

El Profesor Manuel, Israel, Eduardo

Esther, Rosario, Laura y Cony:

**Por escucharme, sostenerme y
acompañarme en cada una de mis batallas.**

Por darme fe y esperanza para continuar.

**A mis compañeros Verónica, Josefina,
Johana, Lourdes, Liliana y Felipe
Por su sabiduría, entusiasmo y pasión.**

A la memoria de mi amigo Oscar:

Por tener el privilegio de formar parte de su vida.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
--------------------------	----------

CAPÍTULO I

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN PARA ADULTOS.....	11
1.1 Las políticas y el rezago educativo.....	11
1.1.1 Las políticas en la educación para adultos.....	12
1.1.2 Las políticas educativas en el siglo XX.....	14
1.1.3 La política educativa y su carácter compensatorio.....	16
1.1.4 La política educativa en el contexto actual.....	17
1.1.5 La política educativa y el rezago.....	19

CAPITULO II

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESCENARIO EDUCATIVO Y SUS PRÁCTICAS. 23

2.1 El INEA y sus prácticas educativas: creación y experiencia.....	23
2.1.1 Antecedentes y trascendencias en el INEA.....	24
2.1.2 Estructura y funcionamiento.....	28
2.1.2.1 Estructura orgánica.....	28
2.1.2.2 Estrategia de operación.....	33
2.1.3 Logros y expectativas.....	34
2.2 Fundamentos teórico metodológicos del modelo educativo para la vida y el trabajo (MEVyT).....	35
2.2.1 Antecedentes del MEVyT.....	35
2.2.2 Estructura curricular del MEVyT.....	36
2.2.3 Esquema de formación para figuras solidarias.....	42
2.3 Los actores educativos en el INEA.....	45
2.3.1 Los jóvenes y adultos en rezago educativo.....	45
2.3.2 La identidad del asesor comunitario desde su práctica educativa... 49	
2.3.2.1 El asesor educativo como figura solidaria.....	58
2.3.2.2 La formación en el asesor comunitario.....	60
2.3.2.3 Las prácticas educativas.....	60

CAPITULO III

MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA.....	63
3.1 Enfoque dialéctico histórico y epistémico de la sistematización de las prácticas.....	64
3.2 La investigación acción como base para la indagación.....	67
3.2.1 La investigación acción participativa.....	70
3.3 Preguntas de investigación.....	73
3.3.1 Fases de investigación.....	75
3.3.2 Ruta de sistematización.....	76
3.3.3 Técnicas de recolección de datos.....	80
3.3.3.1 Relatos de vida.....	82
3.3.3.2 Video grabación de la práctica educativa.....	83
3.3.3.3 Diagnóstico de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO).....	84

CAPITULO IV

LOS HALLAZGOS EN LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

EDUCATIVA.....	86
4.1 ¿Quiénes son los asesores comunitarios del INEA en el Estado de México?.....	87
4.2 Sistematización de la práctica educativa: problemáticas y retos	99
4.2.1 Retos y problemáticas.....	98
4.3 Propuestas de estrategias de formación con base a las necesidades de la práctica educativa	104
Conclusiones.....	113
Documentación consultada.....	121
Documentos bibliográficos	
Documentos hemerográficos	
Documentos digitales	
Anexos.....	126

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación en nuestro país se ha proclamado como un derecho inalienable, sin embargo la educación para adultos se ha tratado como un asunto de política social que por ende asume los costos de la política económica, de ahí que su carácter remedial trate de compensar aquello que por derecho le debería corresponder a todo ser humano.

Desde esta mirada podemos visualizar la educación para adultos como un tema que aún no ha alcanzado la importancia en la agenda pública, a pesar de que los sujetos a los que van dirigidos los servicios educativos sean sujetos ya vulnerados en uno o varios de sus derechos.

Por lo anterior, el presente trabajo de investigación trata de abordar una temática central de la Educación para Adultos, como son las prácticas educativas de los asesores solidarios que se encuentran frente a los grupos de jóvenes y adultos que no han iniciado, continuado o concluido su educación básica, interés que proviene de mi práctica profesional y experiencia laboral en el Instituto Nacional para la Educación para Adultos.

Es precisamente este escenario educativo en donde se plantean las prácticas educativas, no sólo por ser la Institución que atiende a la mayor parte de la población en rezago, sino por ser el escenario dentro de la Educación para Adultos donde se ha dado una evolución importante, ya que por creación o experiencia han constituido los pilares de la educación para adultos en México.

Por lo que es importante revisar la forma en que la educación para adultos se ha constituido en nuestro país como un punto de partida para abordar las principales políticas en relación al rezago educativo, y los discursos pedagógicos que se desprenden de las mismas en el análisis de las implicaciones que supone la “educación para todos”.

Plantear el escenario en donde se desarrollan las prácticas educativas protagonizadas por los jóvenes y adultos en rezago educativo y los asesores

solidarios implica hablar de la forma en que éste se constituye, se transforma y evoluciona a partir del modelo educativo, los procesos y procedimientos que se gestan y dan sentido a la práctica, pues ésta nace de los supuestos y las relaciones que se entretajan con los protagonistas de la acción educativa.

Las prácticas educativas son concebidas como prácticas sociales, ya que en éstas se establecen diferentes relaciones e interacciones con el contexto y los sujetos que intervienen en la misma. En este sentido, en la investigación desarrollada se utilizó como marco metodológico la sistematización de la práctica educativa, la cual nos permitió analizar las prácticas educativas y los factores objetivos y subjetivos que se entrelazan y bordan las prácticas haciéndolas visibles desde la realidad del campo de acción.

En este orden de ideas, la sistematización de prácticas nos permite contar con un marco interpretativo en el que se propone que la práctica y la teoría se retroalimenten, proceso que permite al mismo tiempo modificar su práctica, considerándola como fuente de conocimiento, saber, reflexión y punto de partida para posibilitar decisiones o acciones que transformen la práctica, y siendo la investigación-acción el marco teórico que posibilita el reconocimiento de los componentes cognoscitivos y afectivos que son parte de los sujetos que la realizan y en la que se visualizan al observarse a sí mismos como investigadores y protagonistas de su práctica, al mirar ellos mismos los componentes culturales y contextuales de los que son parte.

El análisis planteado para la presente investigación partió de la posibilidad de reconstruir la práctica, no sólo de reconocer los conocimientos con los que cuentan los asesores, sino también su bagaje ideológico, experiencial y ético a partir de las circunstancias y problemáticas que enfrentan en el día a día. Para ello se utilizaron técnicas de recolección de datos como la auto-observación y algunas técnicas de análisis para establecer consensos sobre algunos conceptos, experiencias, problemáticas y elementos subjetivos que intervienen y conforman las prácticas, como factores constitutivos de las mismas.

Lo anterior nos ofreció la posibilidad de reconstruir la práctica educativa durante la reflexión de la misma, hacia la resignificación y los sentidos que adquiere la misma, no sólo en relación con un cuadro de formación estructurada, sino también con la formación permanente, y sobre todo con los espacios de interacción que se establecen en relación a los jóvenes y adultos y los asesores solidarios.

En este sentido, se pretende encontrar líneas que nos permitan esbozar una propuesta de formación acorde con los retos y problemáticas que se enfrentan al interior de los grupos de educación para adultos, lo cual implica construir un vínculo teoría-práctica desde una lógica distinta, donde los asesores sean los principales protagonistas e investigadores de su práctica, no sólo como proceso reflexivo sino como un proceso que renueve las prácticas y cambie la concepción de una educación de pobres para pobres, es decir, la intención sería superar su carácter remedial o compensatorio, encontrando las ideas fuerza que nos permiten transformarnos en sujetos sociales.

El desarrollo de la investigación se describe en los siguientes cuatro capítulos que contempla la tesis. En el primero se abordan las políticas educativas que históricamente se han planteado con respecto al rezago educativo en México, desde la conquista hasta las políticas que imperan en el contexto actual, con el propósito de reflexionar en cuanto a la constitución de la educación de adultos en México, y las problemáticas que se desprenden del carácter compensatorio.

En el capítulo dos, se puntualizan elementos esenciales del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en el Estado de México, escenario educativo en donde se desarrollan las prácticas educativas, que tienen que ver con elementos objetivos y subjetivos con los que se relacionan las prácticas como: su estructura y funcionamiento, la estrategia bajo la cual opera, el modelo educativo, la constitución de los asesores solidarios, el esquema de formación y las prácticas educativas, elementos que se entretajan y constituyen al mismo tiempo sus sentidos.

En el capítulo tres se establece el marco teórico metodológico para la sistematización de las prácticas educativas, con la intención de brindar

herramientas de comprensión e interpretación que posibiliten visualizar la experiencia como factor constitutivo en la relación teoría-práctica, para la reorientación de la misma; retomando la investigación acción práctica en la reconstrucción de la misma, a través de tres fases de investigación como son: auto-diagnóstico, análisis de la práctica educativa y primeras propuestas y conclusiones y propuestas de acción, donde se utilizaron algunas técnicas de recolección de datos que permiten clarificar algunas problemáticas, sentidos, coincidencias, contradicciones, prioridades, relaciones que tejen y bordan la práctica educativa.

En el capítulo cuatro se analizan los hallazgos de la sistematización de la práctica educativa, en torno al concepto del asesor solidario y las implicaciones dentro de la práctica educativa, así como las problemáticas y retos dentro de la misma, con la intención de visualizar algunos elementos que posibiliten esbozar una propuesta de formación acorde con las necesidades de la práctica.

Al final se plantean una serie de conclusiones encaminadas a proponer la reflexión de la práctica educativa como un elemento que forma y al mismo tiempo posibilita la transformación, en la generación de espacios de interacción entre los sujetos protagonistas de la misma.

CAPÍTULO I

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN PARA ADULTOS

El presente capítulo tiene como propósito contextualizar de manera general la problemática en la que está inscrita la práctica educativa de los asesores comunitarios en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), en el Estado de México.

Por ello, como primer punto, se abordarán las políticas educativas que se han desarrollado en el devenir histórico en la conformación de la educación para adultos en nuestro país, así como visualizar las diferentes acciones frente al rezago educativo; nos permitirá tener presente los elementos que han constituido los discursos pedagógicos que le dan sentido a la práctica educativa.

En este sentido no se establece un debate en torno al concepto de rezago educativo, sin embargo se pretende entender como una problemática compleja que tiene un trasfondo histórico y que lo dimensiona como una problemática multidimensional, que rebasa los propósitos de los programas compensatorios con los que se le ha intentado resolver.

Con ello se pretende no perder de vista que la educación para los adultos puede ser un espacio de construcción de lo común, de utopías, de ganas y de afecto que nos convocan a caminar con el otro.

1.1 Las políticas y el rezago educativo

Este tema tiene como propósito contextualizar de manera general la política educativa en la educación de adultos, ya que a lo largo del devenir histórico, los paradigmas educativos se han transformado, asimismo las políticas desde las cuales se desprenden temas de discusión y polémicas incesantes, tanto en los supuestos como en sus acciones.

Lo anterior pretende reconocer, a la educación como productora de sentidos múltiples en los sujetos sociales en diferentes momentos históricos en una relación dialéctica, a través de los cuales se reproducen, crean y transforman los discursos pedagógicos.

En este sentido, reconocer los discursos pedagógicos históricamente constituidos, permite dar cuenta de los marcos teóricos desde los cuales se nutren y se da sentido a la práctica educativa en la educación para adultos.

1.1.1 Las políticas en la educación para adultos

La política educativa impulsada por los distintos gobiernos, en los diferentes periodos de la conformación de la economía, la política y la educación en México, representa un aspecto importante para comprender el complejo entramado de la realidad social como totalidad articulada del presente, que sirve como marco en el que se desarrollan los procesos educativos.

Para el campo de la educación, el debate en torno a la conformación de las ideas pedagógicas que acompañan las estrategias gubernamentales representa un esfuerzo de análisis necesario, pues la acción educativa, tiene como propósito intervenir en la formación de sujetos reflexivos e incidir en la problemática socioeducativa para transformarla en beneficio de la sociedad en su conjunto.

En nuestro país el rezago educativo, es una problemática persistente, para la cual se han implementado diferentes acciones, que por distintas causas no han logrado abatir o reducir sustancialmente las dimensiones del problema, este hecho se hace evidente cuando cerca de 33, 403, 374¹, adultos mayores de 15 años carecen de educación básica completa.

Es importante resaltar que el rezago educativo en México es un fenómeno complejo, debido a que tiene sus orígenes en la conquista, ya que desde la llegada de los españoles se frustró la prosecución de las formas culturales de la sociedad existente, trayendo consigo una religión distinta y por ende otros valores,

¹ INEA, Dirección de Planeación, Administración, Evaluación y Difusión, Departamento de Prospectiva e Información, Externa en: www.inea.gob.mx, México, 2010, 31 de marzo.

concepción del mundo, y de la vida que se imponía para servir a los intereses de la dominación española.

Por lo que la educación entendida como evangelización se prolongó hasta el siglo XVIII, periodo en que la ilustración provocó grandes cambios culturales; la educación se concibió como una necesidad a la que había que abocarse de manera metódica y sistemática. Fue en esta época que se fundó la academia de San Carlos, donde se enseñaba dibujo y matemáticas, y quienes tomaban clases eran fundamentalmente artesanos con deseos de mejorar sus habilidades y capacitación.

En este sentido, se consideraba que la falta de adiestramiento hacía que se desperdiciara la mano de obra femenina y que la masculina fuera de baja productividad, las escuelas de oficios ambicionaban producir trabajadores calificados.

A fin del siglo, saber leer cobró gran importancia, pues motivó el esfuerzo por alfabetizar y enseñar un catecismo civil, además del tradicional religioso, la constitución política de la monarquía española de 1812 por primera vez en la historia hispana puso como requisito saber leer y escribir a los jóvenes que llegaban a la mayoría de edad y quisieran ejercer sus derechos de ciudadano.

Esta cualidad casi mágica que se veía en la educación produciría entre otros milagros la conciencia de ser parte de un nuevo cuerpo político, el Estado Republicano, con la intención de que existiera una nación reconocida por todos los mexicanos como unificadora de sus patrias chicas, por lo que era preciso alfabetizar².

En los primeros años de la república casi todo quedó en proyectos, fue hasta después de la guerra de reforma que se empezaron a llevar las ideas a la práctica, se dio un nuevo rumbo a la tarea educativa, con la intención de regenerar a la sociedad, moralizarla y crearle nuevamente hábitos de trabajo, creando la escuela de Artes y Oficios, y en 1861 Benito Juárez expidió el decreto “Sobre Arreglo de la

² *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea.* Toma 3. Colegio de México. INEA, México, 1994, p. XXI

Instrucción Pública”, por la cual se eliminó el catecismo de la enseñanza, dando inicio a la enseñanza laica en México.

El Porfiriato (1884-1910) y el hecho que la vida económica se fuera animando, creó demandas de nuevas capacidades en el ámbito industrial, agrícola, urbano, etc. El afán modernizador y sus empeños desarrollistas logró tener al mejor grupo de pedagogos de México, lo que dio inicio al Primer Congreso de Instrucción Pública en 1889, en donde se planteaba el problema de la educación de adultos, estableciendo escuelas, desarrollando métodos y la proyección de textos especiales, la enseñanza adquirió un carácter eminentemente práctico, imponiéndose un método de enseñanza de lectura y escritura, y escuelas públicas de artes y oficios.

1.1.2 Las políticas educativas en el siglo XX

A principios del siglo XX, pese a los logros obtenidos, el analfabetismo constituía un problema ampliamente reconocido, al que se intentó dar respuesta con las escuelas rudimentarias, en las que en dos años se podría aprender lo indispensable.

Sin embargo, el proceso formal de alfabetización dio inicio en el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924), con la creación de la Secretaría de Educación Pública y la designación de José Vasconcelos, creando escuelas rurales y *misiones culturales*, cuyo propósito era proporcionar educación a trabajadores indígenas y campesinos excluidos de los servicios educativos, llevando a cabo la primera campaña de alfabetización e imprimiendo cartillas y publicaciones para difundir nuevas ideas de nación, creando un aparato específico al que denominó Departamento de campaña contra el Analfabetismo.

En 1925 la insuficiencia de recursos, ocasionó que las acciones de la campaña se suspendieran, eliminándose la estructura del departamento ya mencionado.

Durante el gobierno de Elías Calles (1924-1928), se replanteó la educación para adultos, concibiéndola como una acción eminentemente práctica, que debería contribuir, además de la enseñanza de la lectura y escritura, a proporcionar elementos prácticos para el trabajo productivo y el adiestramiento en algún oficio,

por lo que existieron campañas sociales como: Proárbol, Procálculo, Prolimpieza y Prolengua Nacional, entre otras.

Para 1930 aunque el panorama no había cambiado mucho, pues de 16,553 mexicanos, casi 7 millones mayores de 10 años eran analfabetas³, se emprendieron esfuerzos entre los que se destacan la promoción educativa por radio, las acciones de la Escuela rural mexicana y la labor de las misiones culturales.

En el régimen de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se desarrolló la campaña de alfabetización Nacional que tuvo como característica otorgar premios y reconocimientos a las entidades federativas que consiguieran mayor número de adultos alfabetizados. Sin embargo ante sus bajos resultados se instrumentó una Campaña Nacional Proeducación Popular, considerando una de sus principales preocupaciones el sector campesino y obrero, con una fuerte ideología socialista.

En 1943, Jaime Torres Bodet, siendo el Secretario de Educación, se inició la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, promulgando la Ley de Emergencia, en la que se asentaba que era obligatorio para quienes sabían leer y escribir, enseñar a los que no sabían, en ese entonces el país contaba con alrededor de 21 millones de habitantes de los cuales la mitad no sabía leer ni escribir⁴.

Esta campaña se realizó también durante el segundo periodo del Secretario de Educación Torres Bodet, quien señaló nuevamente la necesidad de alfabetizar desde una perspectiva diferente, pues a 15 años de haber iniciado la campaña los resultados no eran favorables, por lo que se instrumentó un plan de trabajo que pretendía garantizar la educación primaria a toda la población entre 6 a 14 años, para poner las bases para “cerrar la llave” y evitar que siguiera creciendo el rezago educativo. Esta política se fundamentó en el Plan de los Once Años.

³ Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, *Educación de adultos, XV años y más...*, INEA, México, septiembre de 1996.

⁴ *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea.* Toma 3, Colegio de México, INEA, México, 1994, p. XXI

Si bien este plan pretendía que el rezago educativo no siguiera avanzando, tuvo que ser atendido estando Torres Bodet a cargo de la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar de la Secretaría de Educación Pública.

Durante el periodo del presidente Díaz Ordaz (1964-1970), se inició la campaña a favor del analfabeto, dirigiendo sus esfuerzos a la población incorporada a los procesos de producción agrícola e industrial.

La problemática del rezago educativo persistía, aunque se emprendieron nuevas acciones como el Plan Nacional de Educación para Adultos en 1975; y otra similar en 1978 con el lema "Educación para todos"; el programa Nacional de Alfabetización en 1980 y la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, en 1981.

Las políticas y las acciones encaminadas a brindar atención a la población en rezago educativo, han estado consideradas como un esfuerzo prioritariamente estratégico para el desarrollo nacional, dichas políticas si bien han contado con buena participación social, han fallado en cuanto a propiciar y favorecer una auténtica motivación en la población a la que están dirigidas.

1.1.3 La política educativa y su carácter compensatorio

La política educativa está inmersa dentro de la superestructura de un país, por ende es una de las esferas de la organización del Estado, es precisamente en este punto donde radica su importancia, pues ya sea como instrumento, medio o aparato, la educación ejerce un fuerte poder de ideologización del poder hegemónico.

En este sentido, la educación de adultos se concibe en el marco de rezagados sociales; es decir, en función de los pobres, los marginados, los que no tienen educación básica; de aquellas insuficiencias de los sistemas formales de educación, adquiriendo un carácter compensatorio, donde la finalidad es subsanar un error del pasado; en este sentido debemos reconocer dos actores en la educación de adultos: el gobierno y la sociedad civil.

Desde el gobierno, la educación de adultos juega un papel importante al tratar de incorporar a los sectores pobres al desarrollo, y desde la sociedad civil, la educación de adultos contribuye al proceso del sujeto popular, con el fin de fortalecer la base de la sociedad.

Lo anterior, pone de manifiesto que las políticas educativas en la educación para adultos no han tenido un carácter prioritario de emancipación, si bien se reconoce el poder de la educación, lo cual supone la superación de la pobreza y la transformación de las relaciones asimétricas entre los grupos sociales, siendo la educación de adultos la que aspira a reforzar este poder.

Sin embargo no depende de la alfabetización y la homogenización de la educación básica aumentar las posibilidades de empleo, ni modificar las relaciones asimétricas, pues no es posible concebir el desarrollo de las condiciones de vida de los amplios sectores populares de la población, si éstos no superan su condición de exclusión de los saberes actuales que les permitan participar de la transformación de las realidades que les afectan cotidiana y socialmente.

Las políticas y acciones han perseguido fines institucionales en función de quienes diseñan y operan los modelos educativos, sin considerar la emancipación para los diversos grupos sociales. En este sentido, la creación del Instituto Nacional para la Educación de Adultos en 1981 responde a una necesidad social, sin embargo se establece dentro de la lógica hegemónica, así como en una inercia cuantitativa en la producción de certificación, lo cual obstaculiza el logro de procesos de aprendizaje y aún más en los de concientización.

La educación de adultos en nuestro país es una actividad marginal dentro del sector educativo, pues opera con recursos prestados, sus salarios son bajos o nulos, pues los agentes educativos carecen de una formación profesional y de garantías mínimas para continuar por tiempo indefinido la tarea educativa, así como para consolidar proyectos de concientización en sus comunidades.

1.1.4 La política educativa en el contexto actual

A partir de los ochentas coincidiendo con el proyecto neoliberal, la educación comienza a verse envuelta en las exigencias del mercado productivo, donde a

través de diferentes discursos generados por instituciones internacionales como el Banco Mundial, UNESCO, entre otras; se emiten recomendaciones para dirigir los recursos humanos al mercado productivo, por ello se exige cada vez más la adquisición de un nivel educativo más elevado, con la finalidad de asegurar que los recursos humanos sean un elemento primordial en el desarrollo de una Nación.

Desde este punto de vista, la educación se considera un elemento decisivo para impulsar el desarrollo de los recursos humanos, por ello no sólo se pretende impulsar en la educación formal de las nuevas generaciones, sino de aquellos que están rezagados, pues en las últimas décadas los países de América Latina, han expresado su preocupación por la educación y han subrayado el rezago educativo⁵, como generador de pobreza y problemas sociales.

Según fuentes de Naciones Unidas “de todos los países del mundo, que en 1970 sumaban 742 millones de analfabetas, la región de América Latina y Caribe, representa el 7%...”⁶, La consecuencia inmediata de dichos resultados fue la generación de estrategias en cada país con base a los acuerdos internacionales para la calidad en la educación.

La “educación para todos”, se transformó en el slogan de una época, a partir del surgimiento de un proyecto educativo mundial organizado desde un comité interagencial (Banco Mundial, UNICEF, UNESCO, otras agencias), que inicia el proceso convocando a una Conferencia Mundial (Jomtien, 1990). Interesa destacar como esta propuesta emergió desde un espacio más amplio que el educativo, manifestando la decisión de hacer de la educación un proyecto social intersectorial e interinstitucional, donde se comprometen tanto los gobiernos como la sociedad civil. La premisa central de la Conferencia Educación para todos es el derecho de toda persona –niño, joven o adulto- a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas comprenden conocimientos, capacidades, actitudes y valores y abarcan el conjunto de elementos formativos necesarios para que los seres humanos puedan subsistir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo. Al mismo tiempo “educación para todos”, significa educación básica para todos, garantizando el acceso y mejorando la calidad, especialmente para niños y mujeres y suprimiendo los obstáculos que se opongan a su participación activa. En este sentido convergen en la propuesta la universalización de la educación básica, el fomento de la equidad y la calidad y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.⁷

⁵ El término “rezago” hace referencia a la población que no ha iniciado o concluido su educación básica.

⁶ Carlos Paldao, Analfabetismo y educación de adultos, *Desafíos y aspectos críticos para la década del noventa*, Revista interamericana de educación de adultos, Vol. 2, No. 2, Nueva época, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1998, pp. 187-189.

⁷ Organización de Estudios Iberoamericanos (CEI), Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje”, artículo 1, Satisfacción de las necesidades básicas de

Lo anterior, se manifiesta en uno los objetivos del milenio, en el que se plantea lograr la enseñanza de la primaria universal, lo que se traslada en acciones concretas en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010, en el fortalecimiento de la alfabetización y el abatimiento del rezago educativo, y con ello la ampliación de oportunidades educativas para reducir las desigualdades entre los grupos sociales.

Las estrategias para el cumplimiento de los objetivos, son desplegadas, compartidas y trasladadas a las Instituciones educativas que comparten este quehacer, no sólo estableciendo un compromiso ético y social, sino también la responsabilidad de su logro, lo cual implica considerar a la Educación para Adultos, como un importante ámbito en la consolidación de los proyectos y metas gubernamentales, y por ende a las Instituciones educativas contempladas para dicha tarea.

1.1.5 La política educativa y el rezago

Debemos entender que a partir del “abatimiento del rezago”, la política educativa trata de acallar algunos de los males sociales que aquejan a la Nación, relacionando este concepto con el de la equidad, ante las condiciones de exclusión de los grupos vulnerables como una actividad de carácter supletorio⁸. Para la sociedad civil, la educación tiene una expectativa más ambiciosa en la construcción de un proyecto de emancipación y autonomía en los sectores populares y por tanto vulnerables.

En el INEA, el rezago educativo representa el dato fundamental para la implementación de acciones y la aplicación de estrategias con el fin de reducir el analfabetismo en nuestro país. La palabra rezagar, según la Real Academia significa “dejar atrás una cosa”, es decir se refiere a la parte de la población que no ha podido desarrollarse a causa de no contar con la educación básica.

aprendizaje y artículo 3, Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, Joteim, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990, UNESCO, París, sep. 1994, pp. 1-42.

⁸ Sylvia Schmelkes y Judith Kalman, Necesidades educativas básicas de los adultos. *La educación de adultos: estado del arte*, INEA, 1994, p.17.

El rezago educativo en 1988, por ejemplo, refleja que sólo concluyeron la primaria 63,000 adultos y en secundaria 53,000 adultos. Entre tanto, el rezago educativo en primaria aumentó a 871,000 personas adultas en primaria y en secundaria a 542,000 ⁹. Esto refleja que en cuanto la población crece, el rezago educativo aumenta.

Si consideramos que actualmente la población rebasa más de los 100 millones de personas y el rezago educativo actualmente asciende a 33 millones¹⁰, esta cifra representa el 44 por ciento de la población con algún grado de rezago, por ello la disminución de este rezago, requiere del trabajo constante y de la inserción de los programas a más comunidades.

En conferencia de prensa, el director del INEA, Juan de Dios Castro Muñoz, precisó que en México hay seis millones de analfabetas, 10 millones de personas que no concluyeron la primaria y 17 millones que no terminaron su educación secundaria, todos ellos mayores de 15 años...El director comentó que el rezago se da de manera diferente en el territorio nacional ya que las entidades con mayores problemas son Chiapas, Oaxaca, Michoacán, Guerrero y Guanajuato...En cambio estados como Sonora, Nuevo León o Baja California presentan una situación diferente. Chiapas, por ejemplo, indicó, tiene 62 por ciento de población en rezago, mientras que en el Distrito Federal la cifra es de 32 por ciento.

Lo anterior, señala que el rezago educativo es un indicador que adquiere un papel relevante en la institución, ya que no sólo nos da una idea de los esfuerzos que se necesitan para acercar el servicio educativo a las comunidades, sino que subraya el aspecto cuantitativo como un elemento que determina el éxito en la misión que sustenta.

Dejando de lado que la educación de los jóvenes y adultos, además de proporcionar conocimientos teóricos, respecto a los temas de las áreas básicas de conocimiento, tiene como objetivo ***“desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de personas y, comunidades, reforzando la capacidad de afrontar las transformaciones que afectan la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto, promoviendo la convivencia, la tolerancia y una***

⁹ INEA, Informe de rendición de cuentas, *Libro Blanco (Informe anual de resultados)*, INEA, México, 1991, p.50

¹⁰ El Universal, *INEA admite rezago educativo en 33 millones de mexicanos*. En México hay seis millones de analfabetas, 10 millones de personas que no concluyeron la primaria y 17 millones que no terminaron su educación secundaria, todos ellos mayores de 15 años, México, 2009, 11 de Septiembre.

participación informada y creativa de los ciudadanos en la vida en colectividad¹¹.

Es importante señalar, que fundamentalmente el rezago educativo contempla la alfabetización entendida como “el aprendizaje de una tecnología que se utiliza para expresar el pensamiento y la construcción simultánea de prácticas comunicativas, así como de usos sociales”¹², según este concepto no sólo se remite a la adquisición de los códigos lingüísticos de la lecto-escritura y el cálculo básico, va más allá, donde se construyen los usos y las prácticas comunicativas de la lengua escrita.

El término alfabetización se maneja en la educación de adultos como parte de su creación, ya que es a través de la alfabetización que las personas adultas encuentran diversas formas de potencializar su desarrollo personal.

La alfabetización se consagra como un derecho educativo inalienable. La definición de alfabetización suscrita en Hamburgo, como capacidades básicas y catalizador de la participación, se amplía hacia una visión que la concibe como práctica cultural y comunicativa. La alfabetización se caracteriza como una construcción social, con los otros, en el conjunto de la vida, como prácticas de hacer, pensar, ser y estar en el mundo, sin limitarse a espacios educativos sistemáticos. Así pensada, la alfabetización requiere vincular y arraigar la práctica de la escritura con prácticas culturales. De este modo, la alfabetización es concebida como una cuestión social, política y ética, que implica pensar en las personas sin reducirlas a números o a la categoría de un problema a resolver¹³, en el siglo XXI se reafirma esta idea en las declaraciones emitidas en el marco de El Decenio de la Alfabetización y explicitan que la alfabetización no es sólo un objetivo específico del Marco de Acción de Educación para todos, en los próximos años, sino un elemento transversal, común y central en los otros objetivos específicos. La alfabetización es concebida además como un proyecto social envolvente, como un factor determinante para mejorar la salud de los niños y como un camino para promover la palabra y el aprendizaje de todos. Aún más, la alfabetización es concebida como un requisito para un mundo justo, sano y próspero¹⁴.

Sin embargo, la alfabetización en la actualidad es una de las tareas desatendidas, pues esta no genera resultados tan impactantes, y el esfuerzo que amerita acercar

¹¹ Luis Benavides Ilizaliturri, *Adultos en educación permanente*, Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios (CIPAE), Puebla, México, 1997, p. 20

¹² Scribner y Cole, 1981 citado por Silvia Schmelkes, en: *Educación de adultos. Estado del arte*, INEA, México, 1994, p.19.

¹³ Judith Kalman, *Alfabetización: acceso a la cultura escrita, presentación y debate con los participantes*, Mesa 1, Seguimiento latinoamericano de CONFINTEA V, compilado por Graciela Messina y editado por UNESCO, México, 1999, p.25.

¹⁴ UNESCO/ DNUA, *El decenio de la alfabetización: los comienzos*, publicación de una versión pública de un documento de trabajo de la UNESCO, en su condición de organismo coordinador del Decenio, París: UNESCO, junio 2004, p.33.

los servicios educativos a las personas que no saben leer y escribir implica incursionar en poblaciones rurales y de difícil acceso.

Lo anterior, nos hace señalar que los recursos con los que cuenta la Delegación del Estado de México son insuficientes, pues éstos no están en función de su rezago, sino de la estructura económica y organizacional, es decir, el presupuesto asignado depende de las oficinas centrales, que como en todos los organismos de la administración pública se sujeta a políticas de austeridad, donde siempre “hay que hacer más con menos”.

En consecuencia, se presupone que “la educación para todos”, sólo implica un esfuerzo extraordinario de las instituciones y la mayor participación de la sociedad civil, sin embargo, si no se acompaña de los recursos financieros, materiales y humanos suficientes, sólo veremos reflejado el avance en metas que no se alcanzan.

Lo anterior, marca una constante controversia en la misión que sustenta la educación para los adultos, que sobrevalora “una noción eficientista centrada en la acreditación, y subvalora el sentido libertador de la educación”¹⁵

¹⁵ Teresa Bracho, *Necesidades educativas básicas de los adultos*. Educar y acreditar ¿Misiones confrontadas? INEA, 1994, noviembre, p.45.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESCENARIO EDUCATIVO Y SUS PRÁCTICAS

Este capítulo tiene como objetivo, analizar el escenario institucional del INEA y sus prácticas de acción, con la finalidad de entender su lógica de desarrollo, que sin entrar en una crítica de su estructura y su modelo, se considera el punto de partida desde el cual se desprenden prácticas educativas concretas, con los múltiples sentidos que le otorgan los sujetos inmersos en ella.

Estas prácticas educativas se configuran en torno a dos actores, las personas jóvenes y adultas en rezago educativo, y los asesores comunitarios; si bien el objeto de estudio del proyecto previsto son las prácticas educativas desde la voz de los asesores comunitarios, éstas se constituyen en torno al diálogo que se desarrolla en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan con las personas jóvenes y adultas en rezago, sin embargo, sólo se mencionarán algunos de sus rasgos generales, para enmarcar las características de la población con la cual se construyen dichas prácticas educativas.

Cabe resaltar que en este primer momento, sólo se esbozará la identidad de los asesores comunitarios, pues en el desarrollo de la sistematización de su práctica educativa, se encontrarán elementos que nutrirán su constitución como sujetos sociales, lo que permitirá descubrir los sentidos, coincidencias y contradicciones que se entretajan en la práctica educativa.

2.1 El INEA y sus prácticas educativas: creación y experiencia

El Instituto Nacional para la Educación para los Adultos (INEA), es en México una de las instituciones que atiende el rezago educativo en nuestro país, y por ende en su organización se gestan prácticas educativas, a través de un sentido y un discurso pedagógico propio.

Conocer los antecedentes y trascendencias de la Institución, nos permitirá entender los procesos que la han constituido a lo largo de su historia, asimismo reconocer el escenario de las prácticas educativas de los asesores comunitarios.

2.1.1 Antecedentes y trascendencias en el INEA

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), nace el 31 de agosto de 1981, como un organismo descentralizado de la administración pública federal, contando con personalidad jurídica y patrimonio propio, creado por decreto presidencial, anunciado en el Diario Oficial de la Federación en 1981.

La misión del Instituto, es la de normar, promover, organizar, proporcionar y acreditar el sistema abierto de educación básica para la población de jóvenes y adultos de 15 años o más, que no hayan iniciado o concluido su educación básica en el sistema escolarizado.

Su visión es, ser una Institución innovadora en educación no escolarizada, reconocida a nivel internacional por su contribución formativa con calidad y pertinencia, orientada por la investigación, materiales didácticos y estrategias pedagógicas hacia el mejoramiento de las condiciones de vida de la población en rezago.

Dar cuenta del trabajo educativo en una institución con 32 años de creación, no es sencillo, debido a que su universo de trabajo, propósitos, acciones y expectativas, implica recuperar saberes y experiencias que se han constituido en el tiempo y el hacer cotidiano en el que han convergido diferentes sujetos del hecho educativo.

Este trabajo educativo del INEA es complejo, debido a que la problemática en la que pretende incidir no solamente le atañe a la institución, sino que implica a todo el sector educativo y a la sociedad en general, por lo que solo se esbozará de manera general algunas acciones relevantes.

En el periodo de 1981-1983, se constituye la estructura directiva y operativa, con programas y proyectos que provienen de otras instituciones educativas, incorporando al personal de la Dirección General para Adultos, del Programa de Educación para Adultos, del Consejo Nacional de Fomento Educativo y de la

Dirección de Acreditación y Certificación, e integra en cada una de las Entidades Federativas al personal proveniente de las mismas; asimismo se designa a directores, programas, delegados, jefaturas de zona y espacios para la operación de los servicios.

Se establecen proyectos con promotores comunitarios, centros de trabajo, con el Programa Nacional de Alfabetización y con el Programa de Promoción Cultural, en los cuales se capacita al personal para hacer llegar los servicios educativos a la población, siendo los círculos de estudio la estrategia más pertinente, y el método de la palabra generadora la base de la alfabetización, a través de los materiales “El que sabe, sabe”.

El programa de educación básica opera con los materiales de la primaria intensiva para adultos (PRIAD), y con los de la secundaria abierta (SECAB).

En este periodo se diseña una propuesta educativa para hacer llegar la secundaria por televisión, así como la operación de proyectos indígenas y la operación del Sistema Integrado de Evaluación Periódica (SIEP).

A partir de 1984 el Instituto estructura las acciones educativas mediante programas como: Alfabetización, Educación Básica, Promoción Cultural y Capacitación para el Trabajo.

El programa de Alfabetización continúa operando por medio del método de la palabra generadora y comienza el Método Global de Análisis Estructural (MEGAE), con modalidades rural y urbana; mientras en el Programa de Promoción Cultural se incorporan estrategias de operación como las salas de cultura, puntos de encuentro, campamento de educación, recreación para jornaleros agrícolas migrantes, y teatro popular; en el programa de Capacitación para el Trabajo se integran otros proyectos de bienestar para el trabajo, talleres comunitarios y capacitación para la generación de la ocupación.

En este periodo se da impulso al programa de formación de los asesores, denominado “*Formación de Asesores de Primaria en Servicio*”, asimismo se desarrolla la iniciativa de una propuesta titulada Modelo General de Innovación

Educativa (MGI), la cual constituye el antecedente del Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA).

En esta dinámica se impulsan campañas para la certificación de estudios, llevándose a cabo la Encuesta Nacional sobre el Analfabetismo.

En 1985, derivado del terremoto, las oficinas centrales de la Institución quedaron desmanteladas, lo cual frenó las actividades y el desarrollo de sus acciones, impactando de manera significativa en sus metas y proyectos.

De 1986 hasta 1989 se reorganizan de manera física y funcional sus oficinas centrales, dando continuidad a los programas educativos, a través de los siguientes programas: Alfabetización, Educación Básica, Educación Comunitaria, Educación Permanente y Capacitación no Formal para el Trabajo, Dentro de las acciones significativas en este periodo se resalta la Consulta Nacional para la Modernización Educativa, la utilización de medios audiovisuales para la capacitación de asesores, el impulso a la vinculación de acciones coordinadas con los municipios, elaboración de materiales regionales por parte de las Delegaciones Estatales, la implementación de sistemas computarizados de acciones y seguimiento de los servicios educativos, así como la iniciación de la desconcentración de la acreditación y certificación de estudios hacia las delegaciones y coordinaciones de zona.

La estabilidad del Instituto sirve como punto de partida para la generación de proyectos y acciones de carácter pedagógico que buscaban la participación de las organizaciones comunitarias, como la investigación participativa y el autodidactismo solidario.

Para el periodo de 1990-1995, queda integrada una estructura programática distinta para la realización de acciones educativas, y se establece una estructura por funciones, en las que quedan integradas áreas sustantivas como: Contenidos, Métodos, Materiales Educativos, Formación del Personal Educativo, Planeación y Seguimiento Educativo, Investigación Educativa, Participación Social y Concertación de Servicios.

Se impulsa el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos, y se inicia de forma experimental el programa, materiales y modalidades de evaluación propias, así como la operación del proyecto 10-14 para niños y jóvenes que en este rango de edad desertan o no tienen acceso a este nivel educativo.

En este periodo se acrecienta la imagen institucional mediante la difusión en las comunidades e involucramiento con instituciones de los sectores público y privado a través de las jornadas nacionales y estatales, las diferentes acciones de formación para personal institucional y voluntario, y la reorganización de la estructura operativa en las coordinaciones de zona a través de la incorporación de Técnicos Docentes y el incremento de micro regiones, ampliando así su cobertura de atención.

En 1996 el INEA adopta una nueva organización, priorizando áreas técnico pedagógicas responsables del diseño e instrumentación de los programas educativos, así como la elaboración de un nuevo currículum en el que se articula la capacitación para el trabajo, el reconocimiento de los saberes y competencias de los adultos y las estrategias y procesos de respuesta inmediata en la evaluación del aprendizaje, así como la acreditación y certificación de estudios.

Dentro de este quehacer, el INEA incorpora procesos sistemáticos de aprendizaje, garantizando la calidad de los mismos a través del diálogo, la reflexión y el intercambio de saberes. En este marco de referencia surge el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), como una propuesta curricular en la cual se pretende que los jóvenes y adultos en rezago, construyan un aprendizaje significativo en la recuperación y resignificación de sus experiencias.

A partir del año 2000 la operación del MEVyT se implementa en todas las Entidades Federativas, desplegando estrategias de formación para el personal institucional y solidario sobre el nuevo currículum y la estrategia de operación, acorde con las condiciones de la estructura económica global.

En los años subsiguientes, el INEA incorpora la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC'S), a través de espacios educativos como las plazas comunitarias, la creación de la propuesta virtual y en línea del MEVyT, la

alfabetización tecnológica y la propuesta de autoformación virtual para el personal voluntario.

En este sentido, las prácticas educativas del INEA parten de la recuperación de las experiencias y saberes acumulados de los sujetos involucrados en el hecho educativo, aunque se percibe cambios en su estructura organizativa y funcional, las prácticas educativas se continúan sustentando en la experiencia acumulada y no así en la creación de programas que motiven el interés de los adultos que se encuentran rezago.

Aunque se reconoce el esfuerzo y la innovación de su currículo, éste no ha ido acompañado de aspectos operativos y administrativos que transformen las prácticas, y sean congruentes con el método que ellos mismos proponen.

En el campo de la educación de adultos las innovaciones han estado asociadas con movimientos de desescolarización¹⁶, el desarrollo comunitario y el protagonismo de los participantes, mismos que se han desarrollado a partir de la sistematización de seis experiencias realizadas por la UNESCO, a partir de las cuales se han conformado tres características fundamentales que deben estar presentes, en las que se subraya la atención de los grupos olvidados y marginados del sistema educativo, así como la creación de espacios abiertos a la demanda social, la conformación de equipos de trabajo comprometidos a crear programas educativos que respondan a las necesidades de las personas jóvenes y adultas en rezago, y hacia la promoción de competencias sociales, educativas y laborales básicas, al establecer el principio de solidaridad social que hace posible la incorporación de la sociedad civil como educadores voluntarios.

2.1.2 Estructura y funcionamiento

2.1.2.1 Estructura orgánica

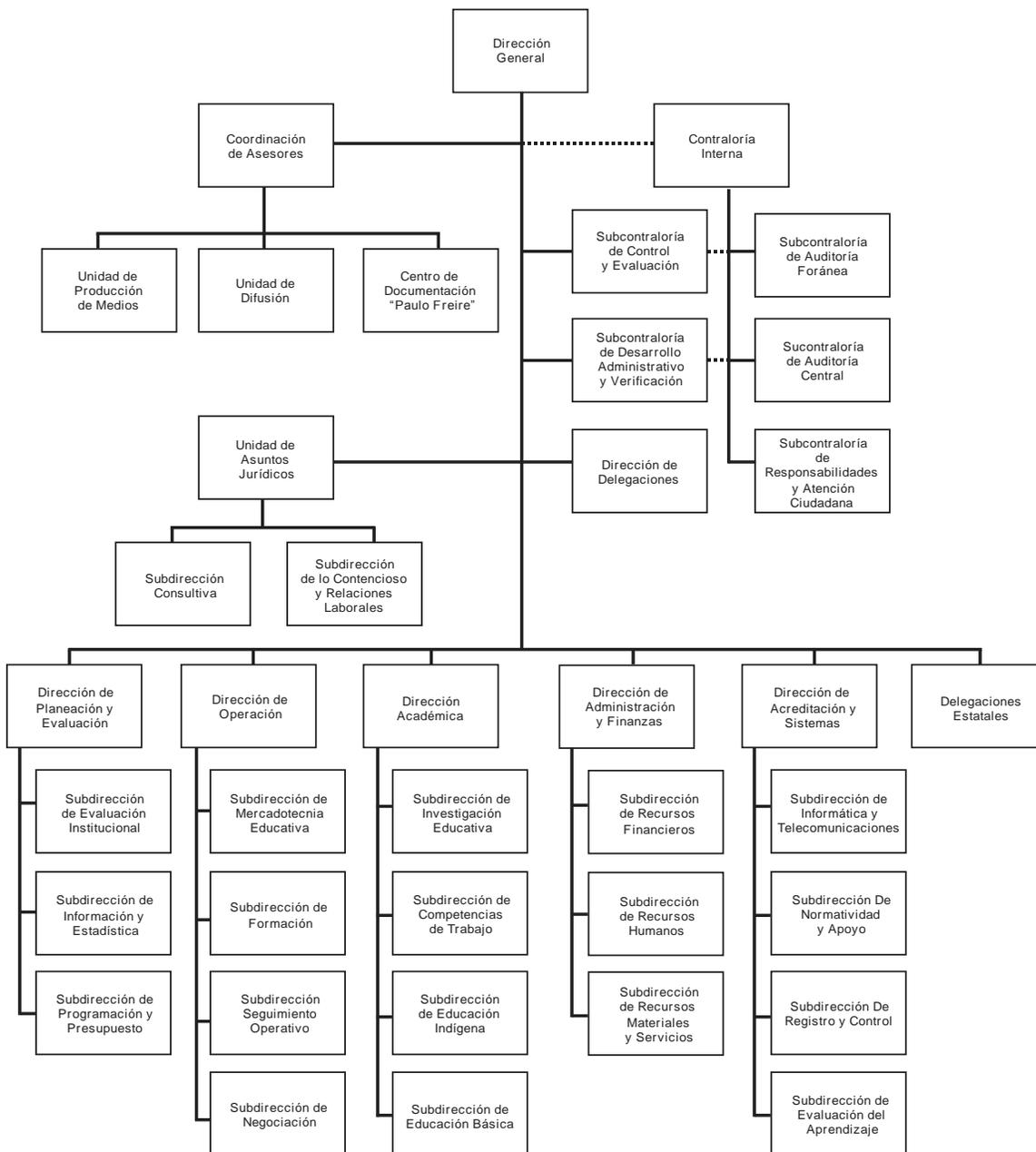
La estructura orgánica del INEA, a nivel nacional comprende tres niveles:

El nivel central, que está integrado por una Dirección General que cuenta con una organización específica para atender a las poblaciones que demandan el servicio

¹⁶ Se entiende desescolarización como una práctica dirigida por el interés de los sujetos.

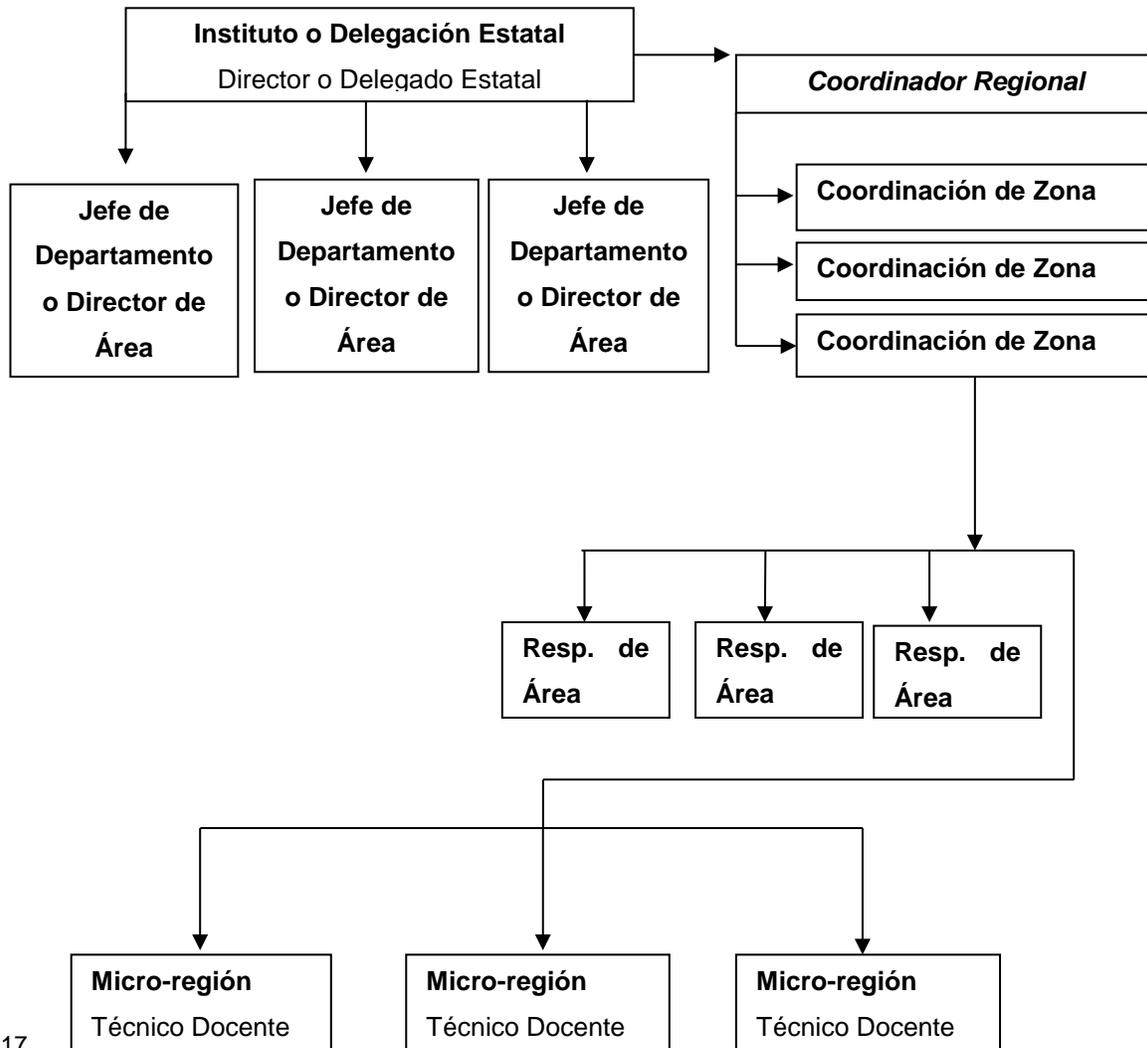
educativo. Tiene un centro de operaciones con sede en el Distrito Federal, dependencia reconocida como Oficinas Centrales, desde la cual se generan los programas, normas, procesos y procedimientos rectores, tal como se muestra en el siguiente organigrama.

ESTRUCTURA ORGÁNICA DEL INEA A NIVEL CENTRAL



El segundo nivel Estatal lo conforman 32 Delegaciones o Institutos Estatales, que corresponden a 31 entidades federativas y un Distrito Federal. Esta clasificación corresponde a su estructura económica y organizacional. Tienen su radio de acción en toda la entidad a través de la siguiente estructura.

ESTRUCTURA ORGÁNICA DEL INEA A NIVEL ESTATAL



17

Es Instituto Estatal cuando el presupuesto y las acciones provienen del gobierno estatal y éste es quien asume la responsabilidad de los resultados. En esta modalidad, el Instituto es autónomo, es decir no depende de los recursos

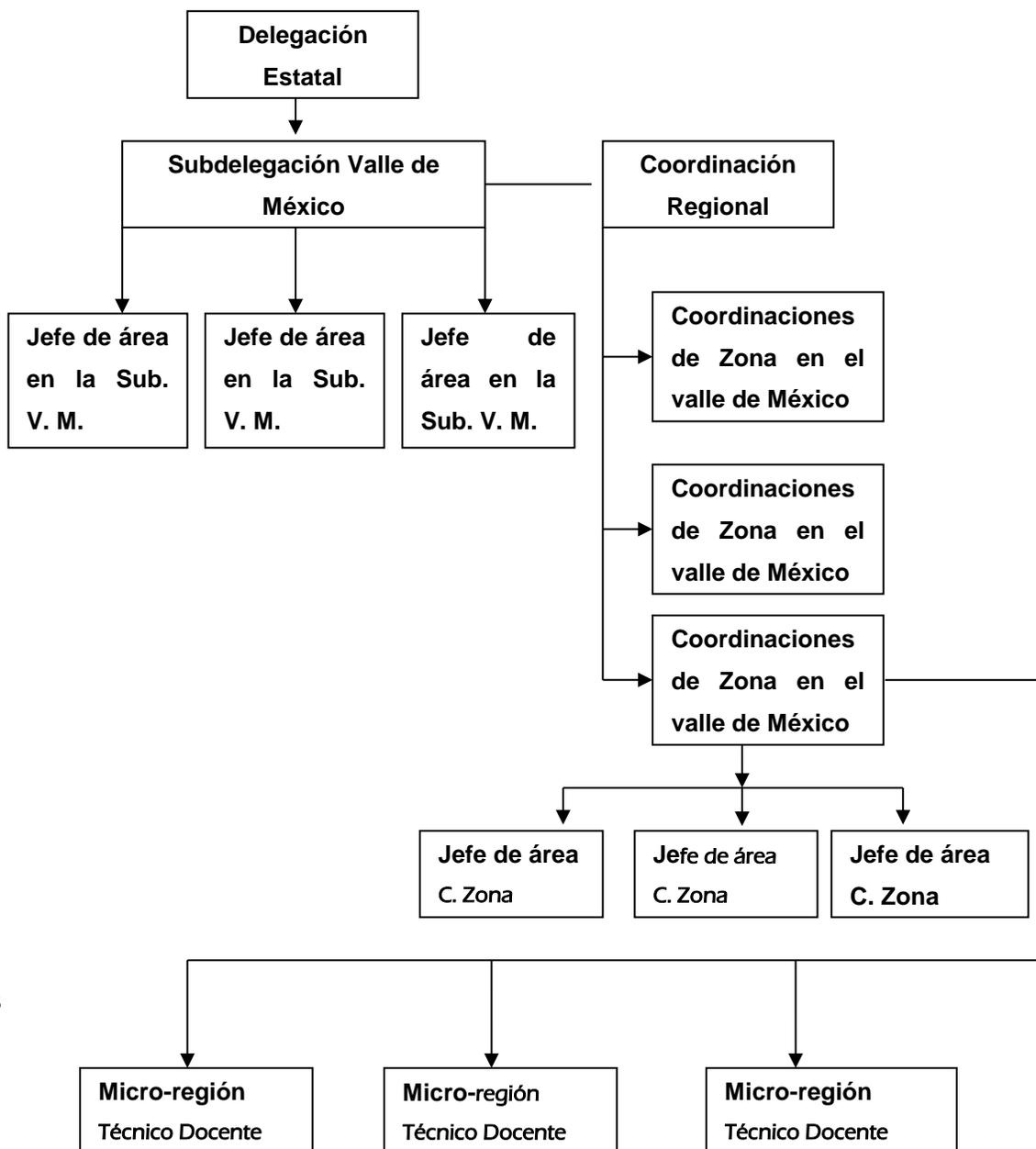
17 INEA. *Curso Interactivo, Formación inicial de promotores de Plazas Comunitarias*. Elaboró: Francisco Javier Vera Roldan. México 2005.

financieros y materiales de las oficinas centrales, sin embargo se apega a la normatividad proveniente de las oficinas centrales en materia educativa, que a su vez dictamina la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT) respectivamente; cuando se habla de una Delegación el presupuesto que requiere para sus acciones proviene del INEA central y por ende sus resultados, avances y el uso de recursos utilizados son reportados a la misma.

El Estado de México aún se considera una Delegación, la cual se compone de una zona geográfica extensa, que incluye el Valle de México y el Valle de Toluca, en la que se encuentran implícitos una diversidad de contextos socioculturales.

Por ello, se crea una Subdelegación que conforma el tercer nivel de la estructura orgánica para atender a la población del Valle de México, considerada la zona metropolitana del Distrito Federal, que se divide a su vez en dos regiones poniente y oriente, que mediante Coordinaciones de Zona, coordina y promueve los servicios educativos que esta Institución proporciona, de acuerdo a su estructura organizacional.

ESTRUCTURA ORGÁNICA DE LA SUBDELEGACIÓN EN EL VALLE DE MÉXICO



18

Las Coordinaciones de Zona son unidades administrativas dependientes del Institutos Estatales de Educación para los Adultos (IEEA'S) o Delegación del INEA, responsables de la promoción, incorporación y atención a educandos y figuras solidarias, así como de la prestación de los servicios educativos y de

18 INEA, Delegación Estado de México. *Manual de formación inicial*, INEA. México 2008.

acreditación y certificación de conocimientos; de la dotación de los apoyos y materiales para que funcionen dichos servicios, y de la información y documentación derivada de los mismos.

2.1.2.2 Estrategia de operación

La acción educativa dentro de las Coordinaciones de Zona, se desarrolla principalmente a través de una figura institucional, como lo es el Técnico Docente, en colaboración con las figuras solidarias, como es el asesor comunitario.

El Técnico Docente es el personal institucional designado para acercar el servicio educativo a las comunidades “Son personas con diferente perfil académico extendiendo posibilidades en el desarrollo de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, destrezas y capacidades, que establecen redes de presencia, comunicación y acción con diferentes personas, asociaciones e instituciones posibilitando la extensión de los servicios educativos”¹⁹.

Las figuras solidarias, son aquellas personas, que prestan sus servicios de forma voluntaria, recibiendo solo un estímulo económico, que depende en la actualidad de los resultados de su trabajo²⁰.

La labor educativa que realizan los asesores en las comunidades, se desarrolla en espacios educativos concretos como son:

Círculos de estudio: espacios donde se reúnen varios adultos con su asesor, para el trabajo con el material, donde se forma un grupo heterogéneo, donde se tratan e interactúan diversos contenidos de la propuesta educativa modular. En donde cada educando tiene un módulo que abordar en relación del su nivel educativo en que se encuentre y la ruta curricular diseñada, con base en sus conocimientos e

¹⁹ INEA, *Sistematización de la práctica educativa de los técnicos docentes en la Delegación del Estado de México, México 2005-2006*, México, INEA, 2006, p.15.

²⁰ Diario Oficial de la Federación, Décimo primera sección, México, Publicado el martes 13 de diciembre de 2008, *Reglas de operación* en: http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/reglas_oper09.pdf, México, 2010, 31 de marzo, p.61.

intereses en los diferentes ejes temáticos como son: lengua y comunicación, matemáticas, ciencias, cultura ciudadana, trabajo, familia, jóvenes.

Puntos de encuentro: lugares de reunión fácilmente identificables y acreditados por la población, donde se concentran asesores y educandos que se organizan en círculos de estudio para proporcionar un servicio educativo integral.

Plazas comunitarias: Son espacios educativos con la misma organización del punto de encuentro, que además cuenta con equipo de cómputo, internet, propuesta educativa virtual, videos y materiales bibliográficos, que las personas pueden utilizar para complementar, enriquecer o profundizar los contenidos modulares. Son espacios diseñados en tres áreas complementarias entre sí (sala presencial, cómputo y usos múltiples).

Estos espacios pueden estar ubicados en escuelas, templos, centros de trabajo, bibliotecas, oficinas municipales, casas de cultura, gimnasios, centros sociales o domicilios particulares, donde el adulto tiene la posibilidad de ser asesorado y concluir su educación básica.

2.1.3 Logros y expectativas

En los 32 años de labor educativa, el INEA ha realizado un gran esfuerzo hacia la conformación de programas y modelos que respondan a coadyuvar hacia la solución del rezago educativo, por lo que es reconocida por la UNESCO como una Institución innovadora y comprometida con la educación para adultos.

Sin embargo, existen aún retos, polémicas y problemáticas que se tienen que atender, pues la educación de adultos se ha caracterizado principalmente por tener un presupuesto marginal, así como el involucrar a la sociedad, a través de convocar a la solidaridad de la sociedad civil, lo que conlleva a una escasa profesionalización de los educadores de adultos, no sólo en los métodos, contenidos, estrategias y técnicas educativas, sino en la concientización de la problemática de los jóvenes y adultos en rezago y de la importancia de brindar herramientas de conocimiento que permitan a los educandos entender su realidad y ser conscientes de la misma hacia su transformación, aunque debemos

reconocer que la transformación depende no sólo de la concientización, sino de un poder subjetivo que el sujeto ejerce o no.

2.2 Fundamentos teórico-metodológicos del modelo educativo para la vida y el trabajo (MEVyT)

Dar cuenta de la propuesta curricular que sustenta las prácticas educativas, nos proporciona argumentos acerca de su origen y sentido, por lo que constituye un tema obligado en su sentido más amplio, pues a partir del currículo la práctica educativa toma forma y sentido en los sujetos que son parte de este proceso.

Por lo anterior, se caracteriza el modelo educativo, a partir de su origen, estructura, principios orientadores, transformaciones así como del proceso mediante el cual fue pensado y producido. Sin embargo el texto se traslada del modelo a las condiciones institucionales en las cuales se inscribió en el momento de su elaboración y a las principales tendencias en el campo de la educación.

2.2.1 Antecedentes del MEVyT

El INEA desde su creación a principios de la década de los ochentas, ha diseñado y puesto en marcha diferentes propuestas educativas, apuntando a diferenciarse de los modelos educativos escolarizados, para constituirse en opciones educativas orientadas a los intereses y necesidades de los jóvenes y adultos que no han iniciado o concluido su educación básica, o no han tenido acceso a la cultura escrita.

Entre 1994 y 1996, el INEA se encontraba en una búsqueda intelectual permanente en el marco de la celebración de sus quince años de existencia. Sin embargo, entre 1997 y 1998 diseña una nueva propuesta, en la que se subraya la creación de oportunidades educativas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos, que hagan posible una vida digna, la participación ciudadana, la conciencia e identidad social y nacional, y que mejore las competencias básicas. El esquema propuesto fue modular, flexible, con diversas

puertas de acceso, susceptible de acreditación y con alternativas para su actualización permanente.²¹

La búsqueda de un nuevo modelo educativo se hace posible mediante diferentes acciones en las que se resalta la investigación, el intercambio, el análisis y la reflexión con diferentes especialistas en el campo de la educación de adultos, algunas de estas acciones fueron: la elaboración del Proyecto de la capacitación para el trabajo en la educación básica de adultos, la incorporación de México a la investigación regional acerca del alfabetismo funcional, la realización de un Estado del arte sobre la educación de adultos²² y el Encuentro de Especialistas sobre Necesidades Educativas Básicas de los Adultos.

La convergencia de distintas reflexiones desprendidas del debate intelectual de investigadores y especialistas internos y externos, generaron la posibilidad de consolidar el principio de crear un nuevo modelo de alfabetización, primaria y secundaria en un único espacio curricular, incorporando las necesidades básicas de aprendizaje y la vinculación de necesidades, proyectos e intereses vigentes de los jóvenes y adultos en rezago educativo.

El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) se inscribe en esta búsqueda permanente de nuevas opciones curriculares, de gestión y organización que enlazan a la institución con las comunidades y proyectos.

2.2.2 Estructura curricular del MEVyT

El MEVyT tiene como propósito "...brindar a las personas jóvenes y adultas la educación básica relacionada con temas y opciones de aprendizaje basados en sus necesidades e intereses, de forma que puedan elegir su ruta curricular, y que les sirva para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes básicas de la alfabetización, primaria y secundaria"²³. Los propósitos del MEVyT consideran el

²¹ Castro, Luz María. Un paso más en la educación básica para adultos, en *Educación de adultos, XV años y mas...* México: INEA, 1996.

²² Schmelkes, Sylvia y Kalman, Judith. *Educación de adultos: estado del arte*. Hacia una estrategia alfabetizadora en México. México: INEA, 1996.

²³ INEA, *Manual del taller de reforzamiento de MEVyT*, INEA, México, 2008, p. 18.

aprendizaje de vida de los adultos, así como involucran al individuo en la construcción y enriquecimiento de ese conocimiento empírico.

El modelo se expresa o se concreta en un sistema modular y flexible de materiales educativos, donde se presenta ante el adulto una estructura totalizadora, que contiene “todos los aprendizajes” y simultáneamente se abre a múltiples rutas de conocimiento y acreditación.

El Modelo es una estructura curricular compleja organizada en torno a tres categorías:

Los **ejes** son tanto organizadores curriculares como enfoques de aprendizaje, que si bien comparten principios generales, se abocan a propósitos específicos. Cada eje parte de la recuperación de los saberes de los adultos en campos particulares de la experiencia. Los ejes han sido definidos en términos de temas, disciplinas o sectores prioritarios de la población, sobre la base de conjugar los intereses de los jóvenes y adultos y de otros grupos específicos, con los conocimientos de la ciencia. La perspectiva de género adopta un carácter transversal en la estructura del modelo.

Los ejes definidos en el MEVYT son:

- a) por área de conocimiento: Lengua y comunicación, Matemáticas y Ciencias
- b) por temas de interés, recuperación de experiencias, necesidades e intereses de los participantes: Familia, Trabajo, y Derechos y Cultura Ciudadana
- c) por sectores prioritarios, poblaciones o grupos sociales: Jóvenes, Mujeres, Campesinos e Indígenas

El eje de lengua y comunicación promueve la competencia comunicativa, el aprendizaje de la lengua enmarcado en prácticas culturales. Las competencias que se buscan desarrollar son la lengua hablada, la lectura y la escritura, todas ellas en torno del ejercicio de la palabra o de la voz por parte de los adultos como sujetos sociales y protagonistas de su historia.

El eje de matemáticas promueve el aprendizaje en torno de estructuras cognitivas que posibiliten la resolución de problemas “en contexto”, tanto de la vida cotidiana como de las ciencias, así como competencias comunicativas, operatorias y de descubrimiento, pensamiento algebraico y geométrico y formas básicas de razonamiento probabilístico y estadístico.

El eje de ciencias concibe e integra en un área unitaria los conocimientos de las ciencias naturales y las ciencias sociales, superando la división tradicional entre cultura y naturaleza. Este eje promueve la comprensión de las relaciones entre medio ambiente, cultura, sociedad y tecnología, así como la valoración de estos conocimientos para el ejercicio de la vida democrática y la apropiación de formas de indagación crítica.

El eje de cultura ciudadana propicia la reflexión de los adultos acerca de la importancia de participar en forma consciente y responsable en la realidad social, cultural y política, al contribuir a la democratización social, la consolidación de los derechos humanos, los movimientos sociales y la conciencia colectiva, la eliminación de toda forma de discriminación, las formas de convivencia fundadas en la igualdad, la conservación del medio ambiente y del patrimonio cultural.

El eje de trabajo se propone que los adultos reconozcan y valoren sus capacidades laborales, desarrollen una visión integrada de los procesos de trabajo en los que participan o pueden participar, se ubiquen en el mundo del trabajo, a partir de evaluar las condiciones y de llevar a cabo estrategias adecuadas de aprendizaje, de inserción laboral o de autoempleo, así como reconozcan y hagan valer sus derechos laborales.

El eje de jóvenes promueve la identificación y construcción de valores, la capacidad de enfrentar situaciones de todo orden y tomar decisiones informadas y responsables, el desarrollo de formas eficaces de comunicación y de resolución solidaria de conflictos. El eje busca consolidar una cultura de equidad de género así como la defensa de los derechos humanos y la educación para la paz.

El eje de familia se propone que las personas jóvenes y adultas logren mejorar su función de padres y madres, sus relaciones familiares así como el respeto de los

derechos humanos en la familia y la aceptación de los distintos tipos de familia, sin limitarse a la familia nuclear tradicional²⁴.

Por su parte, los **niveles** de aprendizaje son espacios curriculares complejos donde coexisten oportunidades de aprendizajes de diferente tipo, asociadas a su vez con uno o más ejes. Los niveles son etapas o grados o puntos de un camino de aprendizaje que es continuo. Por definición, los niveles son referenciales o relativos a un todo. Los niveles definidos en el MEVYT son: inicial, intermedio y avanzado; con fines de acreditación estos niveles son equivalentes a alfabetización, educación primaria y educación secundaria. Todos como niveles de la educación básica de adultos.

El **módulo** es una unidad de sentido y aprendizaje, que queda definida desde el conjunto del sistema modular que es el MEVYT. El término “módulo” da la idea de algo que es parte de un sistema mayor y al mismo tiempo es autosuficiente y tiene una vida propia. A su vez, al observar la estructura interna de cada módulo, se presenta como un sistema o subsistema de aprendizaje, formado por distintos materiales educativos, como libro del adulto, revista, entre otros. El libro del adulto a su vez se subdivide en lecciones y en ciclos de aprendizaje.

De acuerdo con el lugar que ocupan y la función que cumplen en la estructura, los módulos se diferencian en términos de **módulos básicos y diversificados**.

Los **módulos básicos** son los que permiten a los adultos aprender competencias básicas, sobre la base de presentar y analizar los contenidos fundamentales de los ejes de matemáticas, lengua y comunicación y ciencias. Estos módulos guardan una secuencia pre-establecida y necesitan de pre-requisitos.

Los **módulos diversificados** se diseñaron con el propósito de dar respuesta a los diferentes intereses de los participantes, tales como: Deseo comprender y ayudar a mis hijas, Cómo mejoro mi cosecha? Necesito comprender qué me está pasando?, Cómo puedo prevenir enfermedades como el SIDA?, otros. Estos módulos no siguen una secuencia ni necesitan requisitos.

²⁴ INEA, *Carta de viaje*, INEA, México D.F., 2005, junio, pp.22-25

La diferenciación de módulos básicos y diversificados, responde a la necesidad de promover la flexibilidad curricular, así como la disposición de relacionar el conocimiento con la experiencia de los adultos y las situaciones más importantes de la vida cotidiana. También esta combinación muestra que algunos conocimientos son “básicos” e ineludibles, especialmente en una estructura que ha sido pensada tanto para el aprendizaje como para la acreditación.

El MEVyT trabaja con el desarrollo de competencias²⁵ generales entendidas como los pilares de la educación:

- **Razonamiento:** Es decir, la **aplicación de los recursos del pensamiento, incluyendo nociones** que permiten la comprensión, el desarrollo, la creación y la recreación del conocimiento.
- **Comunicación:** La capacidad de comprender lo que otros desean transmitir, así como la de expresar con claridad y respeto las ideas, necesidades y puntos de vista, aplicando diferentes lenguajes y medios.
- **Solución de problemas:** Entendida como la capacidad para enfrentar situaciones, reconocer problemas, proponer y aplicar diversos caminos para su solución, tomar decisiones y actuar.
- **Participación:** La posibilidad de actuar junto con otros, de intervenir para transformar distintas situaciones, además de valorar y enriquecer la vida personal y social.

Asimismo se trabajan las competencias básicas como la lectura, escritura, cálculo, expresión oral y comprensión del entorno natural y social.

Las competencias generales se trabajan en cada uno de los módulos de manera transversal, independientemente de las competencias específicas en cada uno de los ejes.

²⁵ Se entiende por **competencia:** La integración de diversos conocimientos, experiencias habilidades, actitudes y valores sobre aspectos vitales para actuar y desarrollarse con éxito en el contexto o medio en el que viven.

Para la obtención del certificado de primaria los adultos deberán acreditar 12 módulos: tres básicos de nivel inicial, siete básicos de nivel intermedio y dos diversificados. Para la obtención del certificado de secundaria se deberán acreditar 12 módulos: ocho básicos de nivel avanzado y cuatro diversificados. El MEVyT cuenta con un total de 64 módulos y que se organizan en los tres niveles, como se observa en su estructura curricular.

Esquema curricular del MEVyT 2010			
MODULOS DIVERSIFICADOS			
Módulos temáticos diversificados		Módulos regionales y propedéuticos diversificados	
Eje cultura ciudadana 1. Nuestros valores para la democracia 2. Ciudadanía. Participemos activamente 3. Somos mexicanos 4. Cuando enfrenamos un delito 5. Protegernos, tarea de todos 6. Nuestros documentos Eje salud y ambiente 1. Vida y salud 2. Hágalo por su salud sexual y reproductiva. 3. Por un mejor ambiente 4. Las riquezas de nuestra tierra. 5. El agua de todos Eje jóvenes 1. Ser joven 2. Sexualidad Juvenil. 3. ¡Agua con las adicciones! 4. Fuera de las drogas. 5. Jóvenes y trabajo.		1. El Sinaloa que quiero. 2. K´kaax, nuestro monte. 3. Vida en reclusión. 4. Migré a la frontera. 5. Español propedéutico 6. Matemáticas (propedéutico). 7. Ciencias naturales (propedéutico). 8. Ciencias Sociales (propedéutico). 9. Capacitaciones para el trabajo	
MÓDULOS BÁSICOS			
PRIMARIA		SECUNDARIA	
Nivel inicial	Nivel Intermedio	Nivel avanzado	
1. La palabra. 2. Para empezar 3. Matemáticas para empezar.	1. Leer y escribir 2. Saber leer 3. Los números 4. Cuentas útiles 5. Figuras y medidas 6. Vamos a conocernos 7. Vivamos mejor	1. Hablando se entiende la gente 2. ¡Vamos a escribir! 3. Para seguir aprendiendo. 4. Fracciones y porcentajes. 5. Información y gráficas 6. Operaciones avanzadas 7. Nuestra planeta, la tierra 8. México, nuestro hogar	

La estructura del modelo se caracteriza por: a) haber sido diseñada desde el INEA y al mismo tiempo, dar espacio a la acreditación de “otros” conocimientos, asociados con instituciones externas; b) haberse elaborado desde el nivel central de la institución como una propuesta de alcance nacional y al mismo tiempo posibilitar diálogos con los equipos locales; c) concentrar el proceso curricular en forma significativa en los módulos básicos, referidos a los ejes de lengua y comunicación, matemáticas y ciencias, y al mismo tiempo buscar la diversificación y la flexibilidad; d) consolidar un espacio común de aprendizaje en torno de competencias básicas y simultáneamente comprometerse en cada uno y en todos los tipos de módulo (básicos y diversificados) con la integración entre la experiencia de los adultos, los hechos relevantes de la vida cotidiana y los conocimientos de la ciencia; e) centrarse en la educación básica y al mismo tiempo dar cabida a la alfabetización, concebida como nivel inicial de la educación básica, y a la continuación de estudios de educación media superior. Esta opción por la complejidad es sin duda una de las dimensiones más promisorias del modelo.

2.2.3 Esquema de formación para figuras solidarias

El perfil académico de los asesores es diverso, debido a que el requisito mínimo para su ingreso es la conclusión del nivel de secundaria, existen asesores que van desde educandos que terminan la secundaria en la Institución, hasta técnicos y profesionistas en alguna área de conocimiento.

En tal sentido, en la formación de los asesores se prioriza los contenidos que faciliten la aplicación adecuada del MEVyT para desarrollar la labor educativa, dirigidos principalmente a las figuras solidarias o voluntarias, los facilitadores y las figuras institucionales en las entidades federativas: personal académico y técnico de las oficinas estatales, personal que funja como capacitador, multiplicador o formador, coordinadores regionales, coordinadores de zona, técnicos docentes, técnicos docentes bilingües, personal académico y técnico de las coordinaciones de zona.

El Instituto propone brindar al asesor educativo la formación para realizar esta tarea, en tres etapas, que son: inducción, formación inicial y formación continua.

- *Inducción*, proceso de sensibilización, dirigido a conocer la organización, la visión y la forma de operar, así como los valores institucionales, con un mínimo de cuatro a seis horas. Es un proceso de sensibilización sobre la importancia de su participación, donde se le dan a conocer los objetivos institucionales, la operación del Instituto, los propósitos y procesos de los diversos servicios, proyectos o estrategias, así como las características generales del modelo educativo, las tareas específicas que va a realizar, su relación con otras figuras involucradas en dichas tareas y las reglas operativas de su incumbencia.
- *Formación inicial*, proceso que proporciona elementos básicos como: conceptos, nociones, propósitos, características, estructuras, metodologías, para iniciar la labor educativa como asesor comunitario, con un mínimo de veinticuatro horas, establecidas en secciones.
- *Formación permanente*, proceso dirigido a mejorar la comprensión en el transcurso de la labor educativa, hacia la adquisición de elementos técnicos y pedagógicos que propicien el análisis y reflexión educativa²⁶. Para lograr esta formación continua los estados deben instrumentar cursos y talleres de capacitación, actualización y desarrollo integral, complementándolos con la creación sistemática de espacios de reflexión y preparación, presenciales y a distancia, tales como reuniones de balance académico, sesiones informativas, foros, encuentros y conferencias, entre otras actividades.

En este sentido, se promueven paquetes de autoformación, mismos que se enlistan a continuación:

1. Para saber más del MEVyT

²⁶ Diario Oficial de la Federación, Décimo primera sección, 2008, Publicado el martes 13 de diciembre, Reglas de operación en: http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/reglas_oper09.pdf, México, 2010, 31 de marzo, p.63.

2. Cómo mejorar mi asesoría
3. Mis competencias básicas
4. Aprender a aprender
5. Para asesorar los módulos del eje de matemáticas
6. La alfabetización inicial
7. Acércate al eje de lengua y comunicación
8. Cómo asesorar los módulos de ciencias
9. Un encuentro con la cultura ciudadana
10. Un viaje por el eje de trabajo
11. Los temas de mi vida en el MEVyT
12. Escribo mi lengua (HLI)
13. Un acercamiento al eje de alfabetización tecnológica y Ser asesor en línea

Estos paquetes están diseñados para privilegiar la organización de talleres basados en los mismos, así como para la instrumentación de estrategias de apoyo en las entidades federativas.

Esta formación se define en cada identidad federativa en el programa operativo anual, con el apoyo de los materiales educativos de formación dirigidos a los asesores, es decir, la institución propone la formación como una manera de habilitar y compensar la carencia de un perfil profesional docente.

El Estado de México ha desarrollado diferentes estrategias de manera aislada²⁷ que han permitido reorientar algunos de los procesos de formación, sin embargo sólo se han subsanado las problemáticas emergentes sin distinguir lo importante de lo urgente, pues el proceso de formación estipulado dentro del currículo formal difiere de la realidad, pues no se vislumbra un eje rector en el Estado de México

²⁷ Algunas de estas estrategias han sido la creación de academias de asesores que se retroalimentan, a partir de la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas en diferentes áreas de conocimiento.

que perfile una propuesta de formación en relación a la práctica educativa concreta y todas las contradicciones que emergen de su contexto.

Lo anterior trae como consecuencia, que la formación se oriente a los programas emergentes relacionados con las metas cuantitativas del abatimiento del rezago y no a la propuesta metodológica que sustenta institución, y mucho menos a los propósitos emancipadores de la educación.

2.3 Los actores educativos en el INEA

Reconocer a los actores insertos en los procesos educativos dentro de una relación dialéctica, implica contemplar la práctica educativa como productora de múltiples sentidos, que se generan a partir de la complejidad que cada uno de los actores le imprime al proceso educativo

La práctica educativa de los asesores comunitarios se constituye a partir de la relación que establece con el otro, ese otro que es distinto a él, pero al mismo tiempo igual, por lo que hablar en primera instancia de los jóvenes y adultos en rezago educativo es indispensable, pues son parte constitutiva en la construcción de la práctica educativa del asesor.

2.3.1 Los jóvenes y adultos en rezago educativo

El rezago educativo en el Estado de México, según el último censo realizado en el año 2009 por el INEA, basado en la cantidad de población total de 15 años y más proyectada por la CONAPO de acuerdo a las proporciones del II Censo de Población y Vivienda 2005 del INEA y el porcentaje de rezago, ocupa el vigésimo cuarto lugar a nivel nacional; sin embargo, en cifras absolutas tiene el tercer lugar de analfabetismo, así como el primer lugar en primaria y secundaria, ya que debido a su extensión geográfica y el crecimiento de la mancha urbana, el número absoluto de la población de 15 años o más en rezago educativo se concentra en este Estado, como se muestra en la siguiente tabla.

En los resultados anteriores se observa que la población en rezago en números absolutos se concentra en el Estado de México, por lo que es considerado como

clave en el abatimiento del rezago educativo por el número de población que contiene en su amplia zona geográfica.

ESTIMACIONES DEL REZAGO EDUCATIVO
AL 31 DE DICIEMBRE DE 2009

Entidad	Población		Analfabetas			Sin Primaria			Sin Secundaria			Rezago Total						
	Total	De 15 años y más	Absolutos	Lugar	%	Lugar	Absolutos	Lugar	%	Lugar	Absolutos	Lugar	%	Lugar	Absolutos	Lugar	%	Lugar
Aguascalientes	1,150,675	791,747	30,878	30	3.9	26	101,909	26	12.9	16	185,730	28	23.5	12	318,517	28	40.3	21
Baja California	3,209,282	2,334,722	64,526	22	2.8	29	293,487	14	12.6	18	540,374	13	23.1	14	898,387	14	38.5	25
Baja California Sur	572,343	418,456	13,248	32	3.2	27	53,186	32	12.7	17	91,489	32	21.9	18	157,923	32	37.8	26
Campeche	800,630	573,832	67,860	21	11.8	6	58,767	31	10.2	27	116,510	30	20.3	25	243,137	30	42.3	19
Coahuila	2,642,107	1,884,987	52,976	26	2.8	29	66,140	29	3.5	32	434,275	15	23.0	15	553,391	20	29.3	31
Colima	604,781	443,512	27,396	31	6.2	18	61,544	30	13.9	14	100,970	31	22.8	17	189,910	31	42.9	16
Chiapas	4,530,317	3,029,162	573,520	2	18.9	1	581,476	5	19.2	1	660,858	9	21.8	20	1,815,854	7	59.9	1
Chihuahua	3,406,886	2,448,664	98,899	16	4.0	24	321,700	10	13.1	15	669,588	8	27.3	2	1,090,187	10	44.4	12
Distrito Federal	8,844,383	6,908,314	162,677	11	2.4	31	455,091	8	6.6	31	1,244,275	3	18.0	31	1,862,043	6	27.0	32
Durango	1,553,106	1,085,247	46,833	28	4.3	23	162,319	21	15	10	267,285	22	24.6	8	476,437	25	43.9	14
Guanajuato	5,056,029	3,495,126	330,965	7	9.5	10	599,587	4	17.2	5	982,629	6	28.1	1	1,913,181	5	54.8	4
Guerrero	3,137,525	2,119,355	388,954	5	18.4	2	236,247	17	11.1	24	449,605	14	21.2	23	1,074,806	11	50.7	8
Hidalgo	2,427,634	1,718,471	189,815	10	11.0	8	215,690	18	12.6	18	356,266	19	20.7	24	761,171	17	44.3	13
Jalisco	7,043,626	5,032,593	239,868	9	4.8	21	748,750	3	14.9	11	1,278,759	2	25.4	6	2,267,377	3	45.1	11
México	14,934,522	10,764,869	499,570	3	4.6	22	1,210,660	1	11.2	23	2,474,925	1	23.0	15	4,185,155	1	38.8	24
Michoacán	3,956,744	2,788,401	317,625	8	11.4	7	535,040	7	19.2	1	725,203	7	26.0	3	1,577,868	8	56.6	2
Morelos	1,681,150	1,225,101	91,152	18	7.4	14	140,223	24	11.4	22	263,957	23	21.5	22	495,332	23	40.3	21
Nayarit	970,774	696,698	52,469	27	7.5	13	106,923	25	15.3	9	137,586	29	19.7	28	296,978	29	42.5	18
Nuevo León	4,475,103	3,277,098	75,548	20	2.3	32	318,782	11	9.7	29	637,954	10	19.5	30	1,032,284	12	31.5	30
Oaxaca	3,549,755	2,468,306	380,611	6	15.4	3	405,383	9	16.4	6	599,789	11	24.3	9	1,385,783	9	56.1	3
Puebla	5,678,490	3,935,628	479,244	4	12.2	5	550,040	6	14	13	1,015,470	5	25.8	5	2,044,754	4	52.0	5
Querétaro	1,735,820	1,230,271	87,857	19	7.1	15	145,338	23	11.8	21	293,929	20	23.9	10	527,124	21	42.8	17
Quintana Roo	1,337,992	946,846	60,264	24	6.4	16	91,140	27	9.6	30	185,976	27	19.6	29	337,380	26	35.6	27
San Luis Potosí	2,490,287	1,730,797	148,837	12	8.6	11	249,420	16	14.4	12	407,674	17	23.6	11	805,931	16	46.6	10
Sinaloa	2,654,250	1,922,197	108,959	15	5.7	20	313,946	12	16.3	7	414,846	16	21.6	21	837,751	15	43.6	15
Sonora	2,521,649	1,812,661	55,603	25	3.1	28	179,463	20	9.9	28	362,304	18	20.0	27	597,370	19	33.0	29
Tabasco	2,055,618	1,455,776	115,814	14	8.0	12	150,006	22	10.3	26	251,659	24	17.3	32	517,479	22	35.6	27
Tamaulipas	3,211,712	2,333,297	92,349	17	4.0	24	294,739	13	12.6	18	545,954	12	23.4	13	933,042	13	40.0	23
Tlaxcala	1,142,291	797,892	46,430	29	5.8	19	84,382	28	10.6	25	202,135	26	25.3	7	332,947	27	41.7	20
Veracruz	7,286,840	5,229,013	735,343	1	14.1	4	815,025	2	15.6	8	1,147,525	4	21.9	18	2,697,893	2	51.6	6
Yucatán	1,933,950	1,411,495	144,948	13	10.3	9	251,873	15	17.8	4	283,910	21	20.1	26	680,731	18	48.2	9
Zacatecas	1,378,775	966,321	60,831	23	6.3	17	183,648	19	19	3	250,172	25	25.9	4	494,651	24	51.2	7
Total Nacional	107,975,046	77,276,855	5,841,869		7.6		9,981,924		12.9		17,579,581		22.7		33,403,374		43.2	

28 Tabla No. 1. Estimaciones del rezago educativo 2009.

El analfabetismo en este Estado es una problemática educativa difícil de afrontar, debido a que atiende poblaciones con características muy diversas, en las cuales

28 INEA, Dirección de Planeación, Administración, Evaluación y Difusión, Departamento de Prospectiva e Información, Externa en: www.inea.gob.mx, México, 2010, 31 de marzo.

encontramos zonas urbanas, semiurbanas y rurales, donde las personas jóvenes y adultas en esta condición, se encuentran altamente concentrada en la población indígena²⁹, así como en personas de la tercera edad.

En las investigaciones realizada por el INEA, esta situación revela que la población analfabeta se concentra en comunidades dispersas y de difícil acceso, asimismo, que en la población de la tercera edad se encuentra la idea de que alfabetizarse sea poco atractiva. Por lo que se presenta como una proyección, que "...el analfabetismo disminuirá lentamente, más porque los jóvenes alcancen un mejor nivel educativo y por la mortalidad de las personas mayores que tienen altos índices de analfabetismo, que por las campañas y programas de alfabetización, tal como se llevan a cabo actualmente"³⁰. La estimación del rezago educativo en el rango de edad de 15 a 39 años, representa el 27% en función del rezago total a nivel nacional, como se muestra en la Tabla 2.

**ESTIMACIONES DEL REZAGO EDUCATIVO AL 31 DE DICIEMBRE DE 2009 POR ENTIDAD
Y GRUPOS DE EDAD DE 15 A 39 AÑOS**

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

Entidad	Población de 15 años a 39 años	Analfabetas	%	Sin Primaria terminada	%	Sin Secundaria terminada	%	Rezago Total	%
Estados Unidos Mexicanos	45,837,224	1,504,168	3.3	3,208,431	7.0	9,993,664	21.8	14,706,264	32.1
01 Aguascalientes	489,206	7,552	1.5	29,172	6.0	105,552	21.6	142,277	29.1
02 Baja California	1,464,328	19,803	1.4	98,584	6.7	313,979	21.4	432,366	29.5
03 Baja California Sur	259,594	4,458	1.7	17,525	6.8	49,550	19.1	71,533	27.6
04 Campeche	354,086	18,488	5.2	21,914	6.2	70,295	19.9	110,697	31.3
05 Coahuila de Zaragoza	1,118,595	12,935	1.2	13,657	1.2	213,161	19.1	239,753	21.5
06 Colim	60,488	6,885	2.6	18,562	7.1	54,975	21.1	80,423	30.8
07 Chiapas	1,959,593	221,097	11.3	302,291	15.4	486,747	24.8	1,010,136	51.5
08 Chihuahua	1,440,264	34,215	2.4	87,405	6.1	375,627	26.1	497,246	34.6
09 Distrito Federal	3,730,674	31,636	0.8	90,115	2.4	459,575	12.3	581,326	15.5
10 Durango	641,194	13,948	2.2	39,512	6.2	154,050	24.0	207,511	32.4
11 Guanajuato	2,121,301	67,292	3.2	215,166	10.1	667,453	31.5	949,911	44.8
12 Guerrero	1,267,802	111,574	8.8	95,654	7.5	298,427	23.5	505,654	39.8

²⁹ INEA, *Resumen actualizado de los resultados de la dirección académica 1997-2007*, En: www.crefal.edu.mx/México, 2010, 31 de marzo, p. 43.

³⁰ José Antonio Carranza y René González Cantú, *La alfabetización en México*, México, INEA, 2006, p.35

13 Hidalgo	1,000,393	37,367	3.7	61,141	6.1	207,388	20.7	305,896	30.5
14 Jalisco	2,994,125	50,800	1.7	217,323	7.3	750,411	25.1	1,018,534	34.1
15 México	6,510,433	103,875	1.6	362,346	5.6	1,291,689	19.8	1,757,911	27.0
16 Michoacán de Ocampo	1,622,168	78,006	4.8	191,423	11.8	485,619	29.9	755,048	46.5
17 Morelos	696,013	17,838	2.6	37,600	5.4	136,364	19.6	191,802	27.6
18 Nayarit	397,833	12,371	3.1	26,110	6.6	74,023	18.6	112,504	28.3
19 Nuevo León	1,935,257	15,548	0.8	66,814	3.5	294,651	15.2	377,013	19.5
20 Oaxaca	1,439,837	86,871	6.0	156,626	10.9	396,036	27.5	639,533	44.4
21 Puebla	2,395,637	132,027	5.5	208,362	8.7	632,756	26.4	973,145	40.6
22 Querétaro Arteaga	770,129	16,576	2.2	47,938	6.2	193,450	25.1	257,963	33.5
23 Quintana Roo	645,183	18,857	2.9	40,320	6.2	121,627	18.9	180,804	28.0
24 San Luis Potosí	1,015,890	27,869	2.7	71,355	7.0	241,466	23.8	340,691	33.5
25 Sinaloa	1,109,533	26,687	2.4	81,877	7.4	217,516	19.6	326,080	29.4
26 Sonora	1,055,046	12,971	2.4	41,523	3.9	175,751	16.7	230,245	21.8
27 Tabasco	903,795	32,568	3.6	46,741	5.2	146,561	16.2	225,871	25.0
28 Tamaulipas	1,381,347	21,336	1.5	72,224	5.2	285,975	20.7	379,435	27.4
29 Tlaxcala	494,703	8,951	1.8	19,439	3.9	109,803	22.2	138,193	27.9
30 Veracruz	2,954,910	203,429	6.9	289,214	9.8	651,954	22.1	1,144,598	38.8
31 Yucatán	846,498	37,247	4.4	91,389	10.8	171,459	20.3	300,094	35.5
32 Zacatecas	561,369	13,190	2.3	49,109	8.7	159,773	28.5	222,073	39.5

³¹ Tabla No. 2, Estimaciones del rezago educativo 2009, por grupo de edad de 15 a 39 años, en términos absolutos y porcentajes en cada nivel educativo.

Estos datos señalan que el analfabetismo representa en el rango de edad de 15 a 39 años el 1.6% de la cantidad total del rezago en el Estado de México, y aumenta en números absolutos y relativos conforme el nivel educativo se incrementa. Asimismo concentra en este rango de edad un porcentaje importante de la población en rezago, pues representa más del 50% de las 10,764,869 personas en rezago (ver Tabla 1).

Las personas jóvenes y adultas en rezago educativo en un porcentaje significativo, se encuentran en su mayoría en pobreza y en etapa productiva, lo cual trae múltiples complejidades para insertarse en el proceso educativo, por los diferentes roles que desempeñan en su vida cotidiana, como jefas o jefes de familia, quienes son el sustento del ingreso en su hogar, y tienen que convivir con diferentes condiciones laborales en muchos casos adversas y muchas veces no compatibles

³¹ INEA, Dirección de Planeación, Administración, Evaluación y Difusión. Departamento de Prospectiva e Información, Externa en: www.inea.gob.mx, México, 2010, 31 de marzo.

para iniciar o concluir un nivel educativo. Algunas de estas condiciones entre otras son: rotación de turnos, horas extras después del horario de trabajo, labores de limpieza del hogar y actividades al cuidado de sus hijos.

Por ello, sus prioridades están dirigidas en primera instancia a satisfacer sus necesidades básicas y no a su formación académica, en la mayoría de los casos los jóvenes y adultos se plantean el término de su educación básica con la finalidad de insertarse en el mercado laboral o permanecer en él, sin embargo, en el transcurso de sus estudios pueden transformarse esta visión.

La propuesta educativa que contempla la institución reconoce que el joven o adulto sabe y se acerca al aprendizaje con un bagaje de conocimientos que ha acumulado a lo largo de su historia y trayectoria de vida y trabajo, y a partir de éstos establece un diálogo con el conocimiento, hacia un proceso de resignificación, reflexión y ampliación de sus saberes orientado por su asesor.

Lo anterior implica que el asesor comunitario cuente con el compromiso y los elementos pedagógicos, que le permitan generar mediaciones didácticas de acuerdo a los saberes y necesidades educativas del joven o adulto, y al mismo tiempo suscitar la reflexión y la toma de consciencia de su entorno, a partir del conocimiento.

2.3.2 La identidad del asesor comunitario desde su práctica educativa

En primera instancia, presentaremos una radiografía acerca de la composición de los asesores comunitarios en el municipio de Naucalpan, como punto de partida para observar algunas de sus características.

DISTRIBUCIÓN POR COORD. ZONA / SEXO			
Tabla No.3			
COORDINACIÓN DE ZONA	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL
NAUCALPAN	184	59	243

Tabla No. 3, Distribución de la Coordinación de Zona (Naucalpan), Número de población absoluta de asesores comunitarios por género. Elaborada a través de la base de datos del INEA (Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación)

ESTADO CIVIL / SEXO Tabla No. 4				
EDO. CIVIL	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL	%
C	78	28	106	44%
S	77	19	96	40%
U	8	4	12	5%
D	5	3	8	3%
V	3	2	5	2%
<i>No especificó</i>	13	3	16	7%

RANGO DE FECHA DE REGISTRO / SEXO Tabla No. 5				
MESES	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL	%
6 y menos	36	7	43	17.7%
7 a 12	23	7	30	12.3%
13 a 18	15	7	22	9.1%
19 a 24	8	0	8	3.3%
25 a 30	13	8	21	8.6%
31 a 36	9	4	13	5.3%
36 y mas	80	26	106	43.6%

Tabla No. 4. Distribución de la Coordinación de Zona (Naucalpan). Número de población absoluta por género y porcentaje total de ambos géneros de acuerdo a su estado civil. Elaborada a través de la base de datos del INEA (Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación)

Tabla No. 5. Distribución de la Coordinación de Zona (Naucalpan). Número de población absoluta por género y porcentaje total de ambos géneros de acuerdo a la fecha de ingreso como asesor comunitario. Elaborada a través de la base de datos del INEA (Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación)

RANGO DE EDAD / SEXO Tabla No. 6				
AÑOS	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL	%
14 y menos	0	0	0	0.0%
15 a 19	12	2	14	5.8%
20 a 24	22	3	25	10.3%
25 a 29	28	6	34	14.0%
30 a 34	21	13	34	14.0%
35 a 39	18	9	27	11.1%
40 a 44	28	6	34	14.0%
45 a 49	19	5	24	9.9%
50 a 54	13	5	18	7.4%
55 a 59	12	7	19	7.8%
60 y mas	11	3	14	5.8%

Tabla No. 6. Distribución de la Coordinación de Zona (Naucalpan). Número de población absoluta por género y porcentaje total de ambos géneros de acuerdo a los rangos de edad de los asesores comunitarios. Elaborada a través de la base de datos del INEA (Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación)

Como podemos observar, existe una preponderancia del sexo femenino en este quehacer educativo, lo cual parece responder a varias situaciones, la primera de ellas es que este quehacer se identifica de manera sustantiva con el valor de la

solidaridad³², lo cual implica que las mujeres se sienten altamente identificadas con este valor; no por la asignación biológica que se desprenda de la percepción social que se tiene del género, al cual se le atribuyen predisposiciones maternales y sensibles, sino porque las mujeres se han involucrado en esta tarea para ser recíprocas y gratas con las personas que fueron solidarias con ellas, pues existe un porcentaje significativo de educandos que al terminar la secundaria en el INEA continúan en la Institución realizando esta labor educativa.

Se visualiza que hay dos grupos importantes que constituyen a los asesores comunitarios; el formado por personas que se ocupan de las actividades en el hogar, que no buscan sólo un recurso complementario a sus gastos, sino la oportunidad de participar en espacios públicos, donde sean reconocidas más allá de ser las madres y esposas; y los asesores que desarrollan actividades centradas en la educación, debido a que esta actividad trae implícita una vocación de servicio, así como permite tener un tiempo destinado a diferentes actividades, tal como la asesoría a jóvenes y adultos.

Es importante considerar que la percepción que tienen en general los asesores comunitarios por los ingresos obtenidos en relación a la tarea educativa realizada en este contexto, no es congruente y al parecer, le asignan un valor simbólico, lo cual implica que las personas que se involucran en esta actividad tengan las necesidades básicas resueltas, o bien tengan otras ocupaciones que les permitan tener un tiempo que puedan brindar a otros, como se muestra en la siguiente tabla por ocupación:

OCUPACIÓN / SEXO Tabla No. 7				
OCUPACIÓN	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL	%
Trabajador de la educación	48	19	67	27.6%
Persona dedicada a quehaceres del hogar	42	3	45	18.5%
Estudiante	30	7	37	15.2%
Profesionista	13	5	18	7.4%
Desempleado	11	1	12	4.9%

³² la solidaridad se define como la colaboración mutua en la personas, como aquel sentimiento que mantiene a las personas unidas en todo momento, sobre todo cuando se vivencian experiencias difíciles de las que no resulta fácil salir.

Trabajador administrativo	7	5	12	4.9%
Trabajador en servicios al público o personales	5	2	7	2.9%
Técnico	2	3	5	2.1%
Ayudante o similar	4	0	4	1.6%
Comerciante o dependiente	2	2	4	1.6%
Artesano u obrero	2	0	2	0.8%
Jefe de actividades administrativas	0	2	2	0.8%
Pensionado o jubilado	1	1	2	0.8%
Incapacidad permanente	0	1	1	0.4%
Operador de maquinaria fija	0	1	1	0.4%
Operador de transporte o maquinaria móvil	1	0	1	0.4%
Trabajador ambulante	0	1	1	0.4%
Trabajador domestico	1	0	1	0.4%
No especificó	15	6	21	8.6%

Tabla No. 7. Distribución de la Coordinación de Zona (Naucalpan). Número de población absoluta por género y porcentaje total de ambos géneros de acuerdo a la principal ocupación de los asesores comunitarios. Elaborada a través de la base de datos del INEA (Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación)

Por otra parte, las personas involucradas como asesores comunitarios son reconocidos por sus alumnos como maestros, lo que los coloca en una posición distinta consigo mismos, pues la práctica educativa se convierte en una acción que les otorga poder, es decir les permite “empoderarse”, lo cual implica desde la reflexión crítica que realiza Paulo Freire “ un mecanismo a través del cual se desarrolla una conciencia despierta, un cambio de mentalidad frente al lugar del sujeto respecto a la naturaleza y la sociedad, condiciones necesarias para alcanzar una acción transformadora”³³

Por lo anterior, es posible que la presencia de las mujeres en este quehacer educativo, se debe al poder que para, con y desde dentro la práctica educativa, estimula esta actividad, de ahí que algunas mujeres, sobre todo las amas de casa que no pudieron concluir una profesión relacionada con la educación puedan ser

³³ De León, Magdalena (Comp.), *Poder y empoderamiento de las mujeres*, Bogota, Coedición de Tercer Mundo Editores, Fondo de documentación Mujer y Género de la Universidad Nacional de Colombia, 1997.

maestras potenciales, formándose en la práctica como se formaron muchas maestras rurales³⁴.

En la siguiente tabla (núm. 8) por escolaridad se observa que un porcentaje significativo de asesores comunitarios son mujeres cuentan con un nivel de escolaridad de licenciatura y secundaria, cabe resaltar que las personas con licenciatura completa no se reflejan en la tabla por ocupación en su totalidad (ver tabla núm. 7), debido a que en su mayoría se ocupan en otras actividades y no están insertas en el ámbito laboral de su profesión, por lo que brindar asesoría a jóvenes a adultos les permite participar en sus comunidades, así como transitar de espacios privados a espacios públicos.

ESCOLARIDAD / SEXO (Tabla No. 8)				
ESCOLARIDAD	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL	%
Primaria incompleta		0	0	0.0%
Primaria completa	1	1	2	0.8%
Carrera técnica incompleta después de primaria	0	0	0	0.0%
Carrera técnica completa después de primaria	9	2	11	4.5%
Secundaria incompleta	1	1	2	0.8%
Secundaria completa	34	7	41	16.9%
Carrera técnica incompleta después de secundaria	2	1	3	1.2%
Carrera técnica completa después de secundaria	14	1	15	6.2%
Bachillerato incompleto	17	4	21	8.6%
Bachillerato completo	26	9	35	14.4%
Educación normal incompleta	3	0	3	1.2%
Educación normal completa	5	1	6	2.5%
Licenciatura incompleta	23	10	33	13.6%
Licenciatura completa	45	22	67	27.6%
Educación normal superior incompleta	0	0	0	0.0%
Educación normal superior completa	1	0	1	0.4%
Postgrado incompleto	1	0	1	0.4%
Postgrado completo	2	0	2	0.8%
<i>No definido</i>	0	0	0	0.0%

Tabla No. 8. Distribución de la Coordinación de Zona (Naucalpan). Número de población absoluta por género y porcentaje total de ambos géneros de acuerdo a la escolaridad de los asesores comunitarios. Elaborada a través de la base de datos del INEA (Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación)

³⁴ En este sentido, Mary Vaughan, Mary Kay ilustra la incursión de las maestras rurales, través del Testimonio de una maestra rural. En: *entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, las cuales se vinculan en este quehacer como un servicio y no vinculado a la política formal.

Este importante recorrido nos permite dar cuenta, que el valor solidario del asesor educativo está claramente marcado por rasgos de género, los cuales señalan que el hecho de ser mujer implica transitar por un camino boscoso, pues a través de las diferentes historias y trayectorias de vida, las mujeres adquieren un sentido de solidaridad hacia los demás partiendo de sus propias historias y de las exclusiones de las que ellas mismas han sido parte.

Es por ello, que el rango de edad donde mayormente se incorporan en esta tarea educativa es entre los 25 a los 29 años y entre los 40 a los 49 años, pues aunque son edades altamente productivas, es un trabajo sobre todo en las amas de casa que les permite que sus tareas sean compatibles con los diferentes roles que asumen socialmente.

A lo largo de mi desarrollo profesional en el INEA en el intercambio constante de experiencias educativas con los asesores comunitarios en diferentes proyectos de formación, en los que se esbozaron de manera exploratoria algunas de sus características; el asesor comunitario como formador comprometido con el desarrollo integral de las personas jóvenes y adultas, requiere de un nivel de confianza, seguridad y autosuficiencia elevado, como base para alcanzar su identidad profesional.

Por ello, “la creación de una personalidad equilibrada y socioemocionalmente madura es un proceso complejo que requiere de ideas y de una trayectoria apoyada en la reflexión y el conocimiento de sí mismo y de su interacción con el medio”³⁵

EL asesor comunitario es una persona intencionada³⁶, esto significa que en su constante relación con otras personas y con el mundo, es un ser subjetivo, lo cual implica una historia y trayectoria que está constituida, a partir de hechos relevantes que lo hacen ser y caracterizarse en diferentes aspectos, pues la identidad personal depende del diálogo recíproco que se va configurando con

³⁵ Medina, Antonio. *Identidad profesional de los formadores de personas adultas: La acción formativa base de la transformación integral de la comarca*, Ed. CREFAL, P 64.

³⁶ Mohanty, J. N., “Capas de Yoidad”, en Olivé León Salmerón. Fernando (eds.), *La identidad personal y la colectiva*, México, UNAM, 1994, p.26

otras realidades y modos de entenderse a sí mismo y a los demás, en este diálogo con los otros, una de las imágenes que inciden en nuestra formación subjetiva y autónoma necesita de otras personas para comprendernos.

La identidad personal se consolida en cada uno de los asesores cuando descubren ideas básicas y emergen creencias implícitas acerca de sí mismo y de su situación con colegas y participantes del proceso educativo, ya que los valores, intereses y experiencias que viven en su historia y trayectoria generan herramientas en la comprensión de las personas jóvenes adultas.

Relacionado a la identidad de los asesores comunitarios, la discriminación es un concepto inherente en algunas de sus historias y trayectorias, entendida ésta como una forma de violencia silenciosa que asigna un trato diferencial o inferior en cuanto a los derechos y las consideraciones sociales de las personas, organizaciones sociales y estados³⁷; por lo que tomar consciencia de nuestra realidad nos permite entendernos y al mismo tiempo potencializar nuestras experiencias en la comprensión de los otros.

Pues al no tener la oportunidad de acceso al sistema educativo escolarizado por las distintas situaciones, sean económicas, culturales, físicas y sociales implícitas en su origen, son objeto de más de una opresión, no sólo por ser mujeres, sino por ser pobres, indígenas, discapacitadas o con cualquier otra característica que las ponga desventaja y por tanto sean excluidas.

La exclusión en este sentido significa “quedar fuera de... una persona, un colectivo, un sector, un territorio, está excluido si no pertenece a... no se beneficia de un sistema o espacio social, político, cultural, económico, al no tener acceso al objeto propio que lo constituye: relaciones, participación en las decisiones, en la creación de bienes y servicios por la cultura y la economía, etc.”³⁸

³⁷ ¿Qué es la discriminación?, Consejo Nacional de Derechos Humanos, En: www.cddh-navarrit.org/archivos-pdf/triptico-discriminacion.pdf

³⁸ Carmen Bel Adell, Profesora Titular de Geografía Humana. *Exclusión social: origen y características*, En: http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf. Curso: “Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos”. Facultad de Letras Universidad de Murcia, 30 de Enero de 2002.

Vislumbrar los elementos excluyentes de los cuales han sido objeto dentro de su historia, es un elemento que constituye un proceso de reflexión y concientización de sí mismas hacia la conquista de su identidad, y por ende de su autonomía, ya que las concepciones y las auto percepciones que construye el asesor comunitario en torno a su práctica educativa son esenciales para lograr una identidad personal y por ende una identidad profesional

La práctica educativa del asesor comunitario le permite avanzar en el análisis su propio pensamiento, a partir de las ideas, creencias y valores que va elaborando con los otros, lo que le permite entenderse a sí mismo y a los demás.

En este sentido, la motivación que involucra a algunos asesores comunitarios en este quehacer educativo y les convoca a permanecer puede partir de su propia experiencia de exclusión al verse reflejado en la exclusión del otro, siendo su práctica educativa un elemento importante que permite superar su propia exclusión.

La solidaridad se hace presente en la práctica educativa, en la vocación propiamente de servicio que manifiestan como retribución a quienes les ayudaron a salir de esa exclusión, aún en los casos de asesores comunitarios que no han estado excluidos del sistema educativo, se presenta como motivación constante la retribución de lo que otros les brindaron.

Los asesores que cuentan con un perfil profesional elevado, aunque no han sufrido la exclusión del sistema educativo escolarizado, en algunos casos la exclusión devienen de otras esferas, como el ámbito laboral porque su edad o su experiencia profesional no obedecen a los criterios de contratación establecidos en el ámbito profesional donde se han desenvuelto.

Por ello, la educación para adultos es una oportunidad, pues a través de la práctica superan su exclusión misma, mediante la ayuda que dan a los otros, como proceso reflejo en donde se miran a sí mismos.

Los valores que sustentan en su práctica se hacen evidentes en su discurso como la perseverancia y constancia, en este sentido se manifiesta una fortaleza interior que se ha construido en relación a las experiencias de discriminación que han

sufrido ellas mismas, y que les ha proporcionado un sentido de respeto hacia sí mismas y las personas jóvenes y adultas que ayudan, mostrando con su ejemplo de vida las posibilidades que la educación les ofrece.

Asimismo la cooperación, la colaboración y la responsabilidad social, se presentan como elementos esenciales que constituyen su práctica educativa.

Las ideas anteriores nos llevan a visualizar que los marcos conceptuales entendidos como “el conjunto de recursos teóricos y conceptuales que las personas tienen para entender e interpretar al mundo; son construcciones sociales que incluyen normas y valores con las que realizamos evaluaciones, acerca de nuestras creencias morales; y son resultado de las acciones e interacciones de mucha gente dentro un grupo social”³⁹, son constituidos en relación a la práctica educativa que estos despliegan.

En el caso de los asesores, los valores que constituyen su tejido solidario son, entre otros, el respeto por las creencias, ideas, pensamientos y situaciones de los educandos que son diferentes, pero al mismo tiempo, comunes a ellos. En este sentido, se construye dentro de esta práctica una pedagogía de lo plural, que implica generar en los espacios educativos el encuentro de los valores que trascienden del individuo a la cultura, al mismo tiempo contempla las diferencias y la diversidad de la cultura.⁴⁰

Lo anterior, indica que el asesor educativo lleve implícito desde su historia de vida y su práctica educativa ser actor y protagonista de su devenir histórico, y al mismo tiempo posibilite la transformación de los educandos entendiendo sus diferencias y estableciendo un diálogo donde el joven y adulto tienen voz, con la que expresan sentidos importantes que son parte de la cultura y que son invisibilizados en el currículo formal de la institución.

Por lo que el asesor comunitario es un sujeto social y político, que desde su trinchera educativa libra una batalla difícil, pues se convierte en un vínculo entre el

³⁹ León, Olive. En: *La identidad personal y colectiva*. UNAM, México, 1994, pág. 65-84

⁴⁰ Ytarte, Rosa Marí. *¿Culturas contra ciudadanía?, Modelos inestables en educación*. Gedisa. España, 2007, pp.165-194.

conocimiento y el proceso de construcción de aprendizaje con el adulto, al cual orienta, ayuda y guía, más allá de los aspectos educativos, pues trasciende hacia la construcción de procesos reflexivos, que permiten al educando dar cuenta de su realidad

2.3.2.1 El asesor educativo como figura solidaria

Los asesores comunitarios, en su carácter solidario, no establecen una relación laboral con la institución, pues sólo son gratificados⁴¹ con una cantidad simbólica por **productividad**, la cual proviene de un patronato de fomento educativo, institución que administra apoyos para programas compensatorios.

La Institución reconoce la participación de los asesores comunitarios como figuras solidarias, definiéndolas como “las personas que pertenecen a la sociedad civil y que de manera voluntaria prestan sus servicios dentro de la institución, asesorando a las personas jóvenes y adultas en rezago educativo”⁴².

Una parte esencial de esta figura es su papel de líder dentro de la comunidad, por lo que son considerados como colaboradores en la consolidación de los objetivos institucionales⁴³, a partir del compromiso que sustentan y despliegan en el grupo de jóvenes y adultos que asesoran. Asimismo, este compromiso trasciende en algunos de ellos, al asumir tareas y funciones que van desde el orden administrativo y operativo, hasta el académico en los procesos de inscripción, acreditación y certificación del programa educativo⁴⁴.

⁴¹ “La gratificación por resultados es el mecanismo de cálculo para gratificar a las figuras solidarias, que participan en el proceso de incorporación, atención, acreditación y certificación de las personas jóvenes y adultas, cuyo monto está orientado a los resultados exitosos (aprobación de exámenes), que obtengan las personas en el proceso educativo”. *Diario Oficial de la Federación*, Décimo primera sección, 30 de diciembre de 2008 p.47.

⁴² *Diario Oficial de la Federación*, Décimo primera sección, 2008, Publicado el martes 13 de diciembre, *Reglas de operación* en: http://www.inec.gob.mx/transparencia/pdf/reglas_oper09.pdf, México, 2010, 31 de marzo, p. 35.

⁴³ INEA, *Sistematización de la práctica educativa de los técnicos docentes en la Delegación del Estado de México, México 2005-2006*, México, INEA, 2006, p.70.

⁴⁴ Torres Duarte Ana Cecilia en: memoria de desempeño profesional, titulada “*Formación inicial y permanente del asesor de adultos, con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, del instituto nacional para la educación de adultos, en la Coordinación de Zona Tlalnepantla*, Estado de México. Sept. 2001- Dic. 2003, p. 52.

Las condiciones de su participación están sujetas al tiempo que éstos puedan asumir en la labor educativa, sin embargo, la institución recomienda que el tiempo mínimo dedicado a las asesorías sea de dos a tres sesiones por semana, con duración de dos horas en cada sesión, y de esta manera se contribuya al abatimiento del rezago educativo.

Si bien, la Institución no compromete al asesor comunitario con las exigencias productivas de la misma, de una manera velada lo sujeta a través de la gratificación en función de la acreditación y no de las cualidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior impacta directamente en la práctica educativa en tres sentidos, el primero de ellos que consiste en **la simulación del proceso formativo**, buscando únicamente la acreditación.

El segundo, hace referencia a **la constante deserción de los asesores**, debido a la ausencia de garantías sociales mínimas que les permitan permanecer, y sólo sobreviven principalmente aquellos que se “enganchan” con la labor educativa. Esta rotación repercute en la deserción de los educandos, que por la falta de seriedad, seguimiento y seguridad que visualizan en el interior de los espacios educativos desertan de la decisión de iniciar o continuar su educación.

El tercero, tiene que ver con **el proceso de formación permanente en el asesor comunitario**, pues no se ve reflejado el avance en su profesionalización, debido a la constante rotación de los mismos.

Es por ello que dimensionar el papel del asesor solidario como facilitador educativo y sujeto social en la educación para adultos nos permitirá entender los factores que “enganchan” a este sujeto, y con ello incidir en la formación de cuadros de asesores permanentes, que a su vez participen en su formación continua en el mejoramiento de su práctica y con esto, coadyuvar al logro de la educación emancipadora.

2.3.2.2 La formación en el asesor comunitario

El perfil académico de los asesores es heterogéneo, al ser el requisito mínimo para su ingreso la conclusión de la educación básica, es decir, los asesores que participan pueden ser desde educandos que terminan la secundaria en la Institución, así como técnicos y profesionistas en alguna área de conocimiento.

El nivel educativo no determina su desempeño, pues éste está relacionado más con el compromiso social que despliega con los educandos, que con los conocimientos que posee. En mi práctica educativa, como formadora en la Unidad de Servicios Educativos, en la Coordinación de Naucalpan, en el año 2006 realicé un estudio en cada una de las micro regiones, encontrando que el nivel de reprobación más alto no estaba determinado por el perfil educativo del asesor, sin embargo los asesores que más se capacitaban, eran los que no contaban con una carrera profesional que los habilitara en la actividad docente, y como consecuencia éstos tenían un mejor desempeño en la labor educativa.

El Instituto propone brindar al asesor educativo la formación para realizar esta tarea, en las etapas ya antes descritas en el esquema de formación, sin embargo no hay procesos en lo operativo, administrativo y académico que den cuenta del progreso en la autoformación de los asesores, aunque estos han sido valorados desde del 2010, la misma no se refleja en su hacer cotidiano, es decir si los diferentes cursos, talleres y paquetes de autoformación coadyuvan a brindarle herramientas o bien a mejorar su práctica educativa.

En algunas Coordinaciones de Zona se experimentaron algunas otras estrategias de formación como la creación de academias de asesores que se retroalimentan, a partir de la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas en diferentes áreas de conocimiento, que han permitido reorientar algunos de los procesos de formación y que por falta de seguimiento no se han solidificado.

2.3.2.3 Las prácticas educativas

El papel del asesor dentro de su labor educativa consiste en “ser un **facilitador del aprendizaje**; es decir, debe organizar el trabajo, coordinar, orientar, apoyar y realimentar a las personas para que ese aprendizaje sea más sencillo y

significativo: que tenga sentido y utilidad para ellas en su vida diaria. Para ello es necesario fomentar la participación de todos, la reflexión, el diálogo, y el desarrollo o **construcción de aprendizajes** a partir de sus experiencias y saberes previos”, según lo establecido en la propuesta de formación virtual, titulada “Para el asesor MEVyT”.

Las asesorías son enfocadas desde la propuesta institucional, desde la metodología constructivista y apoyadas en las Tecnologías de la Información y Comunicación. La metodología parte de un tema generado, creando el interés del educando por saber más de éste, construyendo un aprendizaje significativo en la resolución de problemáticas, a través de momentos metodológicos que se entrelazan.

Estos momentos son: recuperación y reconocimiento de experiencias y saberes previos; búsqueda y análisis de nueva información; comparación, reflexión, confrontación y cambio; y síntesis, reconceptualización y aplicación de lo aprendido.

Sin embargo, la metodología propuesta implica que el asesor cuente con un bagaje de conocimientos y herramientas didácticas mínimas que le permitan distinguir los ritmos y estilos de aprendizaje, la elaboración de las estrategias didácticas que colaboren a construir en los educandos aprendizajes significativos que les ayude a entender, interpretar y actuar en su realidad, y posibilite la elección de un tema transversal dentro de una gran diversidad de personas y situaciones en su círculo de estudio, ya que al ser los grupos heterogéneos, en cuanto a sus intereses educativos (cada uno tiene un módulo y un nivel diferente), edades, ideologías e historias de vida distintas.

Si bien se reconoce la voluntad, el compromiso y la vocación sobre estos aspectos, es necesario subrayar que esto no basta para alcanzar la misión de la educación para los adultos, sino que requieren también herramientas didácticas y elementos pedagógicos.

El papel del asesor es complejo debido a que sus funciones deben trascender más allá del acompañamiento pedagógico, pues no sólo debe acompañar el inicio y la

conclusión del nivel educativo que el joven o adulto esté cursando, sino que además debe percibir, escuchar y ser empático ante las diferentes problemáticas que cada educando presenta, punto de referencia, a partir del cual debe realizar las diferentes adecuaciones didácticas y detectar las necesidades, que trasciendan del nivel del conocimiento al orden social.

CAPITULO III

MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS

En América Latina la educación para adultos se concibe como un motor fundamental de cambio, en función de ser una actividad con carácter compensatorio, la cual implica enmendar un error del pasado del sistema social, en el que quedaron marginados del sistema educativo los grupos vulnerables. A partir de los años sesentas, y con base en experiencias como la de Paulo Freire, la educación se orienta hacia una perspectiva política, ideológica y socioeconómica, que implica la lucha por la liberación considerando a la educación como un eje de concientización y participación en pos de los cambios sociales.

Partiendo de esta concepción sobre la educación para los adultos, las prácticas educativas son concebidas como “procesos sociales dinámicos: en permanente cambio y movimiento, en los que se interrelacionan, de forma contradictoria, un conjunto de factores objetivos y subjetivos”⁴⁵.

Por tanto, la práctica educativa entendida como práctica social es compleja, ya que se tienen que considerar las condiciones contextuales, situaciones particulares a las que se enfrenta, las acciones en relación a los fines, las percepciones, interpretaciones e intenciones de los sujetos que intervienen en ésta, los resultados, las relaciones y reacciones de las personas que participan.

En este orden de ideas, se pretende en esta investigación dar cuenta de las prácticas educativas del asesor comunitario a partir de su participación reflexiva, para comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas, es decir, mirarlas como productoras de conocimiento hacia la construcción de una alternativa de formación, pues “la reflexión de los actores educativos en torno a su acción, pone en juego no sólo sus conocimientos teóricos, sino su experiencia previa, su

⁴⁵ Oscar Jara, ¿Qué es sistematizar?, en *Para sistematizar experiencias: Una propuesta teórica y práctica*, Alforja, México 1994, p. 17.

sentido común, su habilidad para enfrentar las problemáticas, su capacidad de oír, captar y asimilar el punto de vista de los “otros”, lo que Shön llama “el arte de los profesionales”⁴⁶.

Por lo que se propone en esta investigación utilizar como marco teórico metodológico la **sistematización de prácticas** en la educación para los jóvenes y adultos entendida como “un proceso permanente acumulativo de producción de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social determinada en este caso la práctica educativa del asesor comunitario, destinada a jóvenes y adultos y la comunidad local de referencia, buscando transformarla con la participación real en dicho proceso de los actores involucrados en ella”⁴⁷.

La sistematización de prácticas surge en América Latina en los 70’s en contextos de crisis de los sectores populares y de la fragmentación de iniciativas sociales, donde no se ha resuelto el problema de la relación teoría-práctica; contextos en los que se exigen propuestas superadoras y transformadoras del conocimiento tanto en la producción como en la difusión de las prácticas sociales.

3.1 Enfoque dialéctico histórico y epistémico de la sistematización de prácticas

El marco interpretativo y metodológico de la *sistematización de prácticas* tiene como fundamento la epistemología dialéctica, a la que el autor Diego Palma ⁴⁸ hace referencia como la **dialéctica de la historia** marcada por sujetos en conflicto y los cambios generados en sus realidades, y **dialéctica epistémica**, marcada por ciclos práctica-teoría-práctica, desde donde emergen diferentes enfoques. En este aspecto los elementos de la vinculación teórica-práctica, como lo menciona Wilfred Carr en su libro *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*, es mutuamente

⁴⁶ Shön, Donald, *Tomado de: Apuntes para el Trabajo Social*, No. 16, Santiago de Chile, 1er. Semestre de 1989.

⁴⁷ Marta Liliana Iovanovich, *La sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos*, Revista Iberoamericana de Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2003, p. 9.

⁴⁸ Palma Diego, *La sistematización como estrategias de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina*, serie papeles del CEAAL No. 3, Santiago, junio de 1992.

constitutiva, es decir, la investigación de la acción educativa proporciona elementos que enriquecerán la teoría y establecerán un diálogo constante hacia la transformación y mejoramiento de nuestras prácticas.

En este sentido, “la sistematización como una actividad de producción de conocimientos sobre la práctica tiene ésta como su referente principal, ya que sin práctica no hay sistematización posible, y ésta tiene como finalidad principal volver a la práctica para reorientarla desde lo que enseña la misma”⁴⁹

La práctica educativa como una actividad intencionada, se sustenta en el conocimiento previo, que plantea lograr objetivos de transformación, pues se trata de acciones desarrolladas por sujetos, que a partir de una determinada lectura de la realidad, identifican algunas problemáticas sobre las cuales están en condiciones de actuar, con los recursos que cuentan.

El acercarse a esta realidad implica ver a los actores de las prácticas educativas enfrentando situaciones dinámicas, inestables y cambiantes, inciertas, que se presentan de manera confusa y entremezclada, como un conjunto de relaciones problemáticas que se condicionan e interactúan.

Aunque las prácticas educativas se sustentan en un proyecto institucional a partir de un currículo formal, sistemático y teórico, así como de lo que se sabe sobre las prácticas educativas concretas, esto no es suficiente, pues aunque lo que se sabe es producto de un diagnóstico más o menos organizado y de sentido común compartido con las figuras solidarias y la institución, realizado mediante talleres de retroalimentación discontinuos entre los asesores y el área académica que elabora los materiales educativos; no obstante, la realidad cambia a mayor velocidad que las interpretaciones y comprensiones sobre lo que de ella se pueden construir.

Las prácticas educativas intentan realizarse de manera articulada con los actores intelectuales, cuyas vivencias, visiones e intereses son diferentes, así como sus acciones e interpretaciones sobre la práctica y los efectos de la misma. En este

⁴⁹ Barnechea, M., González, E. y Morgan, M. “¿Y Cómo lo hace? Propuesta de Método de Sistematización-CEEAAAL-Perú, Lima, agosto 1992, p.9

sentido, el conocimiento práctico producido por los asesores comunitarios de su práctica es distinto al producido por los investigadores.

En la educación popular se da un diálogo de saberes, que no sólo implican a quienes elaboran la propuesta educativa, sino también a los jóvenes y adultos en rezago educativo para los cuales fue diseñada.

A partir de esta concepción, el reflexionar sobre las prácticas educativas nos posibilita generar un análisis crítico, y entender el sentido de la experiencia, reordenándola y reconstruyéndola, descubriendo la lógica de cada uno de los procesos generados desde el currículo formal, transponiéndose a la realidad generada en cada uno de los espacios educativos, donde el educando y asesor se comunican, comparten y aprenden el uno del otro.

Entender la concepción dialógica del acto educativo es concebir a la formación como “un diálogo entre educadores, en un fenómeno que implica un recíproco intercambio de experiencias, un diálogo, un encuentro de conciencias”⁵⁰.

La práctica educativa que desarrollan los asesores comunitarios tiene sus propias representaciones y con frecuencia, se tienen que discutir y negociar el status y las categorías que la institución les impone, es como se adaptan los servicios y recursos de las instituciones a sus particulares estrategias económicas y de movilidad social.

Por lo anterior, desde este enfoque “la sistematización busca recuperar el saber tácito que está implícito en las pautas de acción, en la percepción de las problemáticas. Se reconoce y valora el saber, los juicios y destrezas que están invisibilizadas en la acción. En este proceso se descubre que, al recuperar y reflexionar la experiencia, el sujeto se reconoce observando, hablando y actuando y eso le permite el deslinde de la experiencia de su lógica de explicación, en el mismo acto de comprenderla y explicarla”⁵¹.

⁵⁰ Waldemar Cortés Carabantes, *Formación de educadores de adultos*, CREFAL, 1997, p. 34.

⁵¹ Marcelo Packman, *Construcciones de la experiencia humana*, Gedisa, Vol. 1, Barcelona, 1996, p.22.

Es decir, la sistematización de la práctica nos permite fundamentar la pluralidad que existe en los grupos de educación popular, generando la reflexión, interpretación y objetivación de la práctica docente, clarificando los elementos que retroalimentan la práctica hacia la construcción de propuestas de formación que surjan del vínculo teórico-práctico en un proceso cíclico.

Por lo que los aspectos subjetivos de las prácticas educativas, se recuperarán desde la **investigación acción** como un marco metodológico que nos permite “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar⁵².

3.2 La investigación-acción como base para la indagación

La investigación acción constituye en el campo de las ciencias sociales una metodología cualitativa, en ese sentido la investigación cualitativa es interpretativa, ya que en el campo de la educación, se busca la comprensión a través de la descripción densa (la interpretación de las interpretaciones) y la comprensión del lenguaje en el discurso implícito en los actores educativos⁵³.

En la investigación acción se reconocen diversos lenguajes epistemológicos en los que se pueden fundamentar las prácticas educativas, dentro de los cuales se reconocen dos enfoques predominantes en la investigación acción que son el interpretativo y el crítico⁵⁴; ambos pretenden propiciar un cambio social, transformar la realidad y que los actores tomen conciencia de su papel en el proceso de transformación.

⁵² Stephen, kemmis y Robin, Mc Taggart, *Cómo planear la investigación*, Barcelona, Laertes, 1998, p.9.

⁵³ Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza, por: Domínguez Jiménez Bernardo, Centro de Estudios Urbanos, Universidad de Guadalajara, consultado en: www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3investigacion.html

⁵⁴ Sandín, Ma. Paz, Tradiciones en la investigación cualitativa, en *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*, 2003, p. 161

En este sentido, se reconoce una tendencia de *investigación acción práctica* desarrollada en los años setenta en Gran Bretaña en torno a la reforma curricular, corriente que ha sido recogida en los trabajos de J. Elliot y sus colaboradores; otra tendencia es la surgida en los años ochenta trabajada en la obra *Teoría crítica de la enseñanza* de Wilfred Carr y Stephen Kemmis, que es una perspectiva de *investigación acción crítica*, en la que se plantea a la investigación acción como la relación entre lo real y lo posible. Esta visión emancipatoria y crítica se ha venido desarrollando con diferentes aportaciones de la escuela de Frankfurt y especialmente desde la teoría crítica de Habermas.

Existen algunas diferencias en los supuestos y puntos de partida epistemológico, político y cultural en estas dos tendencias generales de la investigación-acción.

En el nivel epistemológico. La *investigación-acción práctica* considera que el conocimiento se constituye mediante la práctica, misma que no está fuera de los actores, de modo que a partir de la reflexión y las condiciones en las que se desarrolla se puede acceder a un nuevo conocimiento y mejorar la práctica educativa. La *investigación-acción crítica*, cree que el conocimiento puede darse a través de la crítica de las distorsiones de la realidad que están incorporadas en las visiones de los actores sociales.

En el nivel político. La *investigación-acción práctica* es importante que en lo colectivo los asesores adquieran una racionalidad científica para resolver los problemas educativos que se presentan, con la intención que éstos se resuelvan. En la *investigación-acción crítica* si no existe la autocrítica e identificación de las distorsiones incorporadas en las interpretaciones de los asesores comunitarios, la reflexión estará encaminada a las contradicciones subyacentes de la práctica educativa.

En el nivel metodológico. En la *investigación-acción práctica* el agente externo cumple una función como gestor en el proceso de cambio, y como dinamizador de cada fase o etapa del proyecto. En la *investigación-acción crítica* el agente externo actúa proporcionando al grupo instrumentos para develar las distorsiones

subyacentes en sus interpretaciones, con el propósito de identificar las contradicciones y condiciones que limitan la práctica.

Por lo anterior, y por el objeto de estudio de nuestra investigación, el enfoque epistemológico que sustentará la sistematización de la práctica educativa será el de la *investigación-acción práctica*, en tanto implicará reconstruir la práctica educativa reconociendo que en la educación para adultos las acciones comprenden elementos cognoscitivos-afectivos sobre la realidad de las personas y objetos que modifican las prácticas educativas, las transforman y al mismo tiempo aportan conceptos aún no contemplados como parte de las mismas.

Esta metodología está orientada a la **investigación de la práctica educativa**, ya que la información que proporciona es una fuente de conocimiento que guía la toma de decisiones y procesos de cambio y mejora.

Dentro de la investigación acción práctica como orientación epistemológica, política y metodológica, en la actualidad según Bartolomé desde el marco interpretativo práctico se han desarrollado distintas modalidades como la investigación acción participativa y la investigación acción práctica, relacionadas básicamente con el movimiento curricular de Gran Bretaña y en el marco de la crítica, la investigación acción crítica y la investigación acción colaborativa.

Se elegirá la *investigación acción participativa* (IAP) como modalidad metodológica derivada de la corriente anglosajona, representada por J. Elliot y L. Stenhouse , que será la que nos permitirá sistematizar la práctica educativa, ya que los agentes educativos serán protagonistas de la investigación, es decir "... pasan de ser objeto de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (diseño, fases, devolución, acciones, propuestas...) y necesitando una implicación y convivencia del investigador externo de la comunidad a estudiar"⁵⁵.

55 Tomás Alberich Nistal, en la ponencia: *Investigación-Acción Participativa y Mapas Sociales*. Madrid, 2007, p.9.

3. 2. 1 La investigación acción participativa

La investigación acción participativa, tiene sus orígenes en un conjunto de escuelas críticas como: la investigación social, la pedagogía social, la pedagogía de la liberación y la educación popular y la educación para adultos, por lo que constituye una metodología de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas en la participación de los colectivos a investigar.

Dado que la práctica del asesor comunitario está inserta en contextos multivariados, no sólo en referencia a las comunidades donde pertenece, sino también en las que actúan e interactúan con las personas jóvenes y adultas en rezago; requiere comprender la realidad en que intervendrá, como una condición básica para saber qué hacer, sin embargo esto no se da como un paso previo para la acción, sino como procesos que se dan de manera simultánea, por lo que desarrolla un conocimiento práctico, define problemas y cursos de acción, así como los efectos de esta actuación producen problemáticas nuevas, lo que le permite generar conocimientos, que se va acumulando y le sirven para actuar ante nuevos problemas.

Lo anterior trae consigo un mundo confuso y complejo, es decir, las características de los contextos de los diversos actores que participan en la práctica educativa, las deficiencias del conocimiento tácito acumulado no sometidos a la reflexión y la irrelevancia de conocimiento académico descontextualizado.

Tal situación implica plantear y comprender la realidad, que se presenta en un primer momento confusa, compleja e incierta, es necesario construir los sentidos, a partir de los datos que la realidad nos da, lo cual implica un esfuerzo de análisis (descomponer) y síntesis (recomponer), y darle sentido a los datos dispersos y confusos que perciben cotidianamente, y que muchas veces no son conscientes de los complejos procesos mentales que realizan en su práctica diaria.

Generar la reflexión en el asesor comunitario implica explicitar los conocimientos de los que cuenta, que no tienen solamente un fundamento teórico, sino también ideológico, ético, experiencial, ya que estos conocimientos le brindan los medios y

la información que le permite ordenar las situaciones problemáticas y construirlas como problemas, donde a partir de ello define una acción, cuyas consecuencias retroinforman el conocimiento previo y lo modifican, por lo que la práctica constituye un conocimiento y acción en constante transformación y retroalimentación.

Lo que nos lleva a visualizar que el asesor comunitario es un actor que interpreta su práctica desde una perspectiva diferente, que tiene que ver con el mundo social y cultural al que pertenece, el cual constituye su marco teórico de referencia y el sentido a través del cual orienta, justifica y explica su acción.

Para efectos de esta investigación retomaremos el modelo de la investigación-acción participativa de Tomas Alberich Nistal (2007), el cual se identifica con los principales presupuestos de la investigación acción participativa, el que propone tres fases de investigación: autodiagnóstico, trabajo de campo, y conclusiones y propuestas de acción.

Alberich postula que el conocimiento sólo se produce a través de los actores de la acción educativa, donde son ellos los protagonistas de la investigación, y desde una perspectiva dialógica los sujetos protagonistas de la acción y el investigador, son conscientes de ello, explicitando el conocimiento que se está produciendo en la práctica⁵⁶.

En este sentido como se analizó en el primer capítulo, al existir una noción eficientista en la educación para los adultos, en constante tensión entre los conceptos de educar y certificar como misiones antagónicas, las prácticas educativas juegan un elemento decisivo en la educación de los jóvenes y adultos, pues priorizar la certificación sobre la educación, genera el descuido o la poca importancia que se le da a la formación y al aspecto académico del programa, y por ende refleja la carencia de herramientas didácticas y elementos pedagógicos necesarios para desplegar una práctica congruente con la educación para los adultos.

⁵⁶ Tomás Alberich Nistal, en la ponencia: *Investigación-Acción Participativa y Mapas Sociales*. Madrid, 2007, pp.6-9.

En este sentido, la sistematización es un elemento que permitirá que la formación esté en constante intercambio y acorde con la práctica del asesor solidario, buscando la fundamentación teórica en la reflexión de sus prácticas, entendiendo a los actores que participan en el hecho educativo, en relación al contexto en que cada uno se inserta en su labor, su trascendencia y las relaciones que establece con los procesos, la institución y los actores.

Por ello, será importante sistematizar la práctica educativa de los asesores comunitarios mediante la reconstrucción de sus discursos y observación de sus prácticas, que posibilitarán la auto-comprensión y la reflexión desde la subjetividad, que nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de los cuales constituyen su práctica, actúan sobre la realidad y son constituidos como tales.

La subjetividad del asesor comunitario en torno a su práctica educativa involucra el discurso institucional y el discurso personal que se desprende de su trayectoria de vida, lo cual implica un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales cada uno de los actores educativos elaboran su experiencia existencial y establecen vínculos interpersonales y sociales⁵⁷.

El intercambio intersubjetivo entre el discurso institucional y el discurso personal del asesor comunitario, nos permitirá retomar y afirmar críticamente opciones, creencias y utopías, hacia la propuesta de una experiencia formativa que le permita incorporar nuevos conocimientos como un eje de articulación entre los discursos y la práctica educativa, en la construcción colectiva de un planteamiento o alternativa de formación viable, vigente, congruente y en afinidad ideológica y ético política con la educación popular.

⁵⁷ Shön, Donald, *Tomado de: Apuntes para el Trabajo Social*, No. 16, Santiago de Chile, 1er. Semestre de 1989, pp. 23

3. 3. Preguntas de investigación

La interrogante central de esta investigación, es:

Desde la perspectiva de los asesores comunitarios, ¿la formación proporcionada por el modelo MEVYT del INEA en conocimientos, habilidades y estrategias didácticas, fundamentan sus prácticas educativas?

De manera subsecuente algunas de las interrogantes que guiarán la investigación, serán:

1. **¿Cuál es la formación que se le proporciona de manera institucional al asesor comunitario para atender las necesidades de su práctica educativa?**
2. **¿Cómo realizan su práctica educativa los asesores comunitarios?, ¿En qué ponen mayor énfasis?**
3. **En su constitución como sujetos sociales, ¿Qué elementos componen la identidad de los asesores comunitarios?**

La educación y la acreditación: ¿Son misiones confrontadas en el INEA?

Las interrogantes planteadas nos llevan a considerar que el **supuesto** que orientará esta investigación será el que si el asesor cuenta con los conocimientos, herramientas didácticas y elementos pedagógicos necesarios en su quehacer educativo, su práctica será congruente con los supuestos pedagógicos de la educación libertadora.

Por lo que el **propósito general** de la investigación será:

- ✓ Elaborar una alternativa de formación, a partir de la sistematización de la práctica educativa del asesor comunitario.

De lo cual se desprenden los siguientes **propósitos particulares**:

- ✓ Conocer los elementos metodológicos presentes y ausentes de la práctica educativa de los asesores comunitarios en relación a los supuestos que fundamentan el modelo MEVYT.
- ✓ Analizar las necesidades pedagógicas de las prácticas educativas del asesor comunitario.

- ✓ Clarificar los elementos básicos para la formación del asesor comunitario en congruencia con las necesidades que subyacen a su práctica educativa.

La población de estudio se delimitó al microuniverso de asesores comunitarios pertenecientes a la región poniente del Estado de México, en la coordinación de Naucalpan, por ser una región compuesta por municipios como Huixquilucan (semiurbano), Jilotzingo (rural) y Naucalpan (urbano), los cuales comprenden diferentes contextos educativos y una diversidad muy compleja.

Esta selección responde a la experiencia profesional que he desarrollado en esta Coordinación de Zona, en relación al nivel de participación y apropiación de los asesores comunitarios en los diferentes proyectos y programas de formación desarrollados.

Criterios de selección de los participantes. El grupo de trabajo de asesores comunitarios que participarán será un grupo interdisciplinar, donde confluyan personas, que no sólo tengan diferente nivel de escolaridad o un campo de acción disciplinario distinto, sino personas reconocidas por su cooperación, compromiso y entrega a lo largo de su trayectoria en la educación para adultos hacia la complementariedad de enfoques.

Se iniciará con una convocatoria abierta dirigida a los asesores que cuenten con un mínimo de cinco años de experiencia, así como con la disposición de vivir un proceso de sistematización el cual implica la asistencia a las diferentes sesiones del mismo, pues la participación voluntaria es una condición necesaria, ya que implica la construcción de un proceso reflexivo en torno a su práctica educativa.

El número de participantes dependerá de la información que se vaya obteniendo. Al respecto seguiremos los criterios expuestos por Saltalamacchia

“... la población se selecciona tomando en cuenta los referentes que se pretenden estudiar, y que “el número óptimo de entrevistados será aquel en el que se logra la ‘saturación’ de la muestra; es decir, cuando el agregar nuevos entrevistados sólo agregaría informaciones de interés secundario en relación al objeto de la investigación”⁵⁸.

⁵⁸ Homero, Saltalamacchia, *Historia de vida*, CIJUP, Puerto Rico, 1992, p.163-164.

3. 3. 1 Fases de Investigación

A lo largo de todas las fases de la investigación cobrará importancia la reflexión continua de los asesores comunitarios de los procesos y avances de la sistematización sobre la práctica educativa.

Primera fase. Autodiagnóstico.

Esta fase tiene como propósito desde la investigación acción participativa definir la propuesta para la sistematización de la práctica educativa.

Se utilizará como herramienta de indagación los *relatos de vida*, que según Grece H. Blumer "...es un relato de la experiencia individual que releva las acciones de un individuo como actor humano y participante de la vida social" ⁵⁹. En este sentido, se obtendrán los informes o testimonios orales de una parte de los acontecimientos de las vidas de los asesores comunitarios, es decir, sólo se limitará a la narración de los elementos importantes que constituyeron su incursión en la práctica educativa para jóvenes y adultos en rezago.

Como conclusión de esta primera fase, se elaborará un informe provisional a partir de las reflexiones, aclaraciones y opiniones de los asesores comunitarios, que contemplará la propuesta para la sistematización de la práctica educativa, como base para las acciones previstas en las siguientes fases de investigación.

Segunda fase: Análisis de la práctica educativa y primeras propuestas

En esta fase se pretende la recolección de la información substancial para la sistematización de la práctica, en este sentido el trabajo de campo se enlazará con observación en las comunidades donde se desarrolla la práctica educativa, a través de distintas herramientas metodológicas.

Se pretende analizarán los conceptos básicos implícitos en la práctica educativa, con el propósito de conocer los significados e interpretaciones en voz de sus

⁵⁹ Norman K. Dasein, Citado por: Homero, Saltalamacchia, *Historia de vida*, CIJUP, Puerto Rico, 1992, p. 21.

actores, mediante técnicas participativas de IAP desde la perspectiva dialéctica⁶⁰, como son las dinámicas grupales (lluvia de ideas, binas, sociodrama, obto-observación, etc.), hacia una reflexión conjunta de sus efectos en la práctica educativa en el interior de la comunidad, de esta manera se reconocerán ciertas distancias que devienen entre la teoría y la práctica, con la intención de conocer las necesidades pedagógicas de las prácticas educativas del asesor comunitario.

Tercera fase: Conclusiones y propuestas de acción

En esta fase, según el modelo de Alberich (2007), se elabora y desarrolla un programa de acción integral de manera autogestiva. Sin embargo, por los tiempos previstos para la terminación del posgrado, se realizará únicamente el autodiagnóstico con los resultados de la sistematización de la práctica educativa, así como se elaborará y presentará la propuesta alternativa de formación con la intención de darle continuidad en mi práctica profesional.

Cabe mencionar que, la descripción, el tiempo de ejecución, la duración y las herramientas metodológicas, serán descritos con mayor precisión en los siguientes apartados (ruta metodológica, guía metodológica y cronograma de actividades).

3. 3. 2 Ruta de sistematización

Primera fase: Autodiagnóstico

Propósito: Definir los propósitos generales y particulares del proyecto de sistematización de las prácticas educativas de los asesores comunitarios.

1ª. Sesión. RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN

Tiempo de planeación: Mayo y Junio de 2011

Tiempo de aplicación: Junio de 2011 (4 horas)

Herramienta de metodológica: Relato de vida (Anexo 1)

Modalidad didáctica: talleres

⁶⁰ Esta perspectiva desde la lógica de Ibañez explica que la posición del sujeto en proceso nace desde la actividad de conocimiento y la investigación le permite constatar que sólo transformando el sistema social será posible sobrevivir como sujeto. Benlloch (Castellón) Investigación-Acción Participativa y Mapas Sociales, Noviembre 2007, Ponencia de Alberich Nistal.

Objetivo: Presentar el propósito general del proyecto a los asesores comunitarios, y recoger los datos sensibles sobre sus perspectivas, opiniones e ideas sobre su práctica educativa.

Estrategia. Se tiene previsto concentrar en un primer taller a los asesores comunitarios que participarán en el proceso de sistematización. Se introducirá de manera breve las implicaciones del proyecto de sistematización, y se les enfatizará la participación del asesor comunitario como sujeto-actor investigador, para lo cual se les solicitará elaborar sus relatos de vida.

2ª y 3ª. Sesiones. FORMACIÓN DE LA COMISIÓN DE SEGUIMIENTO

Tiempo de planeación: Mayo y Junio de 2011

Tiempo de aplicación: Junio y Julio de 2011 (8 horas)

Herramienta metodológica: Grupos de discusión y plenaria (Anexo 2)

Modalidad didáctica: talleres

Objetivo: Formación de la comisión de seguimiento y presentación, revisión y orientación de la sistematización de la práctica educativa de los asesores comunitarios.

Estrategia: En la segunda sesión, en un primer momento se explorarán las nociones o ideas que tienen los asesores comunitarios sobre la sistematización de la práctica educativa, y de manera subsecuente, se orientará a los asesores comunitarios sobre su significado real y sobre las etapas que contempla, así como quiénes de ellos participarán, sus propósitos y momentos. En un segundo tiempo, se solicitará sus aportaciones y sugerencias para mejorarlo.

En la tercera sesión, y con base en las conclusiones de la sesión anterior, se presentará a los asesores comunitarios la propuesta definitiva para la sistematización de la práctica educativa, como un primer informe.

SEGUNDA FASE: ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y PRIMERAS PROPUESTAS

Propósito: Recoger información substancial para la sistematización de la práctica, a través de la reflexión de los conceptos básicos implícitos en la práctica

educativa, para su debate en pequeños grupos de discusión, lo que nos arrojará el análisis de los discursos recogidos.

4ª. - 7ª. Sesión. REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Tiempo de planeación: Julio y Agosto de 2011

Tiempo de aplicación: Julio y Agosto de 2011(22 horas)

Herramienta metodológica: Grupos de discusión, video-grabación y plenaria (Anexo 3)

Modalidad didáctica: talleres

Objetivo: Analizar y reflexionar sobre los elementos teórico-metodológicos presentes y ausentes en torno a la práctica educativa del asesor comunitario.

Estrategia: Se realizará un taller de cuatro sesiones, en las primeras tres sesiones se trabajarán los conceptos de rezago educativo, asesor comunitario y práctica educativa, el análisis partirá de la revisión de los conceptos emanados del discurso institucional hacia la construcción de la interpretación sobre los mismos en voz de sus actores.

De manera subsecuente se video-grabará durante 45 minutos la asesoría de tres asesores comunitarios en las comunidades donde se desarrolla su práctica educativa, en primera instancia se pretende la auto-observación individual de cada uno de ellos al término de la grabación en sus círculos de estudio, posterior a este momento la videograbación será material de análisis que provocará la reflexión grupal en la siguiente sesión.

En la última sesión se analizará en plenaria y de manera grupal las videograbaciones, con la intención de observar y analizar la práctica educativa, no sólo en la construcción discursiva, sino también en la auto-observación de los elementos que constituyen su práctica educativa real, hacia la constitución de una práctica reflexionada.

ANÁLISIS DEL DISCURSO

Tiempo de planeación: Julio y Agosto de 2011

Tiempo de aplicación: Agosto de 2011(30 horas)

Herramienta metodológica: (Anexo 4)

Objetivo: Recopilación de primeras conclusiones sobre la práctica educativa.

Estrategia: El investigador recuperará los análisis sobre el contenido de los discursos en torno a la interpretación de los asesores comunitarios sobre los conceptos de rezago educativo, asesor comunitario y práctica educativa, en relación a la observación de la práctica y los elementos constitutivos de la práctica educativa hacia la elaboración de las primeras conclusiones.

8ª. Sesión. SEGUNDO INFORME

Tiempo de planeación: Julio y Agosto de 2011

Tiempo de aplicación: Septiembre de 2011(4 horas)

Herramienta metodológica: Plenaria (Anexo 4)

Modalidad didáctica: taller

Objetivo: Proporcionar a los participantes e investigador elementos de análisis sobre la práctica educativa reflexionada.

Estrategia: Se presentará en un taller que constará de una sesión las primeras conclusiones para el debate, así como se construirá el mapa social o sociograma, en donde se establecerán las relaciones entre los conceptos, la institución y actores, mismas que servirán para distinguir los elementos de la práctica que se pueden dinamizar y solucionar a partir de la acción.

9ª. Sesión. PRIMERAS PROPUESTAS

Tiempo de planeación: Julio y Agosto de 2011

Tiempo de aplicación: Septiembre de 2011 (4 horas)

Herramienta metodológica: Grupos de discusión, técnica Diagnóstico de Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFP) y Plenaria (Anexo 5)

Modalidad didáctica: taller

Objetivo: Conocer las necesidades pedagógicas de las prácticas educativas del asesor comunitario.

Estrategia: A partir de los elementos de análisis proporcionados por los momentos indagación anteriores, el grupo de asesores comunitarios vincularán los aspectos teóricos y experienciales de la práctica educativa, mediante la técnica Diagnóstico de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFP), que nos dará un análisis más completo para poder jerarquizar los problemas y las propuestas de

actuación según su importancia, con el propósito de acercarse y explorar las necesidades pedagógicas de las prácticas educativas del asesor comunitario.

TERCERA FASE: CONCLUSIONES

Propósito: Recuperar elementos básicos que nutrirán la propuesta alternativa de formación

10ª. Sesión. INFORME FINAL

Tiempo de planeación: Agosto y Septiembre de 2011

Tiempo de aplicación: Octubre de 2011(4 horas)

Herramienta metodológica: Plenaria

Modalidad didáctica: taller

Objetivo: Socializar los elementos significativos de la sistematización de la práctica educativa de los asesores comunitarios.

Estrategia: Se realizará el cierre del proyecto para la entrega del último informe a los participantes, mismo que contendrá el proyecto de sistematización, mapa social, autodiagnóstico y los elementos básicos de la alternativa de formación.

3.3.3 Técnicas de recolección de datos

Durante la sistematización de la práctica educativa se utilizaron diferentes técnicas de recolección de datos de la investigación participativa, entre las cuales se encuentran los relatos de vida, la videograbación de la práctica educativa y el diagnóstico de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO), con el propósito de rescatar los discursos, la observación y el análisis de los asesores solidarios sobre su práctica, así como los elementos insertos en la misma, hacia el descubrimiento de hallazgos que nos permitieron responder a las preguntas de investigación.

Al mirar la práctica educativa como un proceso que se realiza en un contexto económico, social y cultural determinado, así como en un momento institucional del cual los actores forman parte, las técnicas de recolección de datos citadas resultaron las más idóneas.

Para entender e interpretar los elementos que se entretajan en la práctica como una tarea por demás compleja, en tanto implica un ordenamiento de los elementos subjetivos y objetivos que han intervenido en la reconstrucción de la experiencia, fue necesario asumir que los actores educativos se constituyen en las relaciones que ocurren en un campo subjetivo e intersubjetivo⁶¹ a través de redes con una filosofía en común, que en este caso parte de una institución con objetivos compartidos que se instauran en estructuras y prácticas muy complejas, en las que se ponen en juego acuerdos explícitos, colaboración, organización, encuentros y desencuentros.

Por lo anterior, la reconstrucción de la práctica educativa del asesor solidario implica un proceso, que parte de reconocerse como actores con una personalidad conformada, con una historia de vida particular, desde la cual se desprenden maneras de percibir, interpretar e intervenir en su realidad.

En este orden de ideas, la práctica educativa se va conformando a través de la experiencia que está impregnada de conocimientos, que la acción educativa misma impide a los actores percibir claramente la manera en que los cambios en su práctica son consecuencia de los saberes que van adquiriendo, pues al responder a problemas que exigen enfrentamiento rápido e inmediato, estos procesos no siempre son conscientes y por tanto no dan lugar a un conocimiento ordenado, fundamentado y transmisible, por lo que la observación de la práctica educativa de quién la realiza es un punto de reflexión necesaria entre la teoría y la práctica para su reorientación.

Lo anterior implica ordenar las problemáticas y conflictos que se presentan en la práctica los cuales tienen que ver con la Institución, la educación para adultos, el modelo educativo y la formación desde la cual se constituye la práctica, por lo que la técnica de análisis DAFO nos permite clarificar las prioridades, los recursos y las relaciones que se conforman entre los diferentes elementos que intervienen,

⁶¹ En este sentido Saltalamacchia, Homero, en su artículo: Historias de vida y movimientos sociales: propuestas para el uso de la técnica, (p.324), hace referencia a la historia de vida La historia de vida aparece entonces como uno de los caminos importantes que permitió ir construyendo un tipo determinado de acción social.

así como establecer prioridades a partir de la comprensión para intervenir en la mejora de la misma.

3.3.3.1 Relatos de vida

Esta técnica se eligió como un primer acercamiento a los asesores solidarios, ya que su labor cobra sentido en la solidaridad, concepto al que hace referencia Saltalamacchia como una construcción de sentido en la que “individuos que viven en condiciones estructurales comunes, que nacen, en el plano subjetivo, y a partir de la experiencia de encuentro y reconocimiento provocados por la vivencia de ciertos acontecimientos”⁶² interiorizan ciertos valores que comparten con los otros.

Por lo anterior, reconstruir la experiencia implica reconstruir aquellas vivencias significativas, que contribuyeron a desencadenar la solidaridad como un elemento subjetivo de la práctica educativa, ya que la identidad de los seres humanos se define en el interior de los grupos primarios y secundarios, desde donde se internalizan diferentes pautas de conducta.

Los relatos son parte del primer informe que se realizó en la sistematización, en la primera fase: Autodiagnóstico, donde el propósito fue recabar los datos sensibles de la práctica educativa, hacia la construcción de un concepto de asesor solidario emanado desde sus propios actores (Anexo 11).

Captar los elementos subjetivos intrínsecos de la práctica educativa, a través de los relatos de vida de los asesores solidarios, pretende en primera instancia construir el sentido de la práctica, a partir de la construcción identitaria, donde el relato define y diferencia a cada uno de los participantes de esta investigación, es decir, define y toma una posición ante su práctica, así mismo le permite asumirse como actor y protagonista de su historia a través de sus elecciones en la apropiación subjetiva de su historia, movilizándolo, por la resignificación de su vida y el poder de transformarse.

⁶² Saltalamacchia, Homero, en su artículo: Historias de vida y movimientos sociales: propuestas para el uso de la técnica, (p.325)

Es por ello, que en esta investigación el relato de vida se conformó a partir de la narrativa del asesor, sobre su *inclusión en el Instituto*, en donde se incluyeron aspectos como: los elementos y valores de su trayectoria de vida que les han hecho posible apoyar a las personas jóvenes y adultas en rezago educativo, los principales obstáculos a que se enfrentan, los factores que les han permitido permanecer en esta labor educativa y su definición sobre el concepto de asesor solidario.

Lo anterior con la intención de entender la posición que asumen frente a su práctica, como un primer nivel de interpretación, lo cual nos permitió construir el concepto de asesor solidario como una construcción identitaria, que nos permite visualizar algunas contradicciones, ambivalencias y tensiones en relación a la construcción identitaria que hace la Institución del mismo.

Por otra parte, permite al asesor asumirse como parte y producto de su historia material (familiar, social, política, cultural), siendo capaz de significar, resignificar y dar sentido a su experiencia, con las implicaciones existenciales que esto conlleva.

Lo anterior se concibe en el proceso de sistematización como un elemento esencial, pues al ser sujetos-actores de esta investigación, reconocerse a sí mismos y resignificarse en su práctica educativa, permite la creación de un espacio de interlocución a través del cual podemos vislumbrar las necesidades de formación de los asesores solidarios.

3.3.3.2 Video grabación de la práctica educativa

La video grabación de la práctica educativa es una técnica de recolección de datos que se utiliza en la Investigación acción participativa IAP, con el propósito de descubrir a través de la reflexión⁶³ algunas distancias que se dan entre la teoría y la práctica, bien entre el discurso, que se presenta como descripción de la misma, y el hacer cotidiano.

⁶³ La reflexión es un rasgo esencial fundamental de un profesional inteligente, D. Schon (1992)

En este sentido la video grabación se convierte en una ventana de observación, donde la práctica educativa no es traslucida, ya que el asesor solidario al desplegar su práctica no siempre es consciente de cada proceso que se desarrolla en la misma, por lo que se propone que al volver a ella pueda reconstruirla.

En la investigación se video grabo una sesión de asesoría, para que en primera instancia el asesor-actor de la misma se observara y pudiera reconstruir los elementos presentes y ausentes en su práctica, de acuerdo con la metodología propuesta por el MEVyT.

En un segundo momento, el grupo de asesores participantes en la sistematización realizó un análisis de las necesidades de la práctica educativa, más allá de los presupuestos metodológicos propuestos por el modelo educativo, observando que los elementos presentes en la misma están sujetos a una reflexión constante no sólo en su reconstrucción, sino en la resignificación de la misma.

3.3.3.3 Diagnóstico de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO)

El Diagnóstico de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO) es considerado en los últimos 30 años como una técnica de análisis de necesidades, que se utiliza con el propósito de buscar soluciones, alternativas y posibilidades a las distintas problemáticas que plantean la intervención.

La Técnica de análisis DAFO nos permite realizar la síntesis del análisis de necesidades denominado análisis estratégico ya que establece las prioridades a partir de su comprensión, que se desprende de los elementos que se consideran en el mismo⁶⁴, tales como:

- a. Debilidades: situaciones actuales y procesos actuales. Son aquellos aspectos que se considera deberían cambiar.
- b. Amenazas: todo lo que debe prevenirse. Se trata de procesos que se pueden dar en un futuro y que generan obstáculos, limitaciones, riesgos etc.

⁶⁴ Campanini, A. y Luppi, F. (1991) Servicio social y modelo sistémico. Barcelona. Ed. Paidós.

- c. Fortalezas: todo lo que se debe conservar. Se trata de los aspectos que identifican mejor los aspectos positivos de la unidad de análisis.
- d. Oportunidades: todo aquello que debería aprovecharse para generar procesos que permitan superar las debilidades, crear fortalezas o prevenir riesgos.

Este análisis nos permite reflexionar en los aspectos relevantes hacia la organización de cuestiones claves que son reunidas en una tabla de resumen para visualizar las diferentes estrategias de acción.

La sistematización plantea como principal premisa la reflexión de la práctica educativa para su reorientación, por lo que esta técnica nos permite ordenar y jerarquizar las problemáticas, así como proyectar estrategias y alternativas en la vinculación teoría-práctica.

Esta técnica se utilizó dentro de esta investigación en la segunda fase: análisis de la práctica educativa y primeras propuestas, para ayudarnos a entender en primera instancia la posición de los asesores comunitarios como grupo en el escenario educativo.

En este proceso se determinaron algunas temáticas relevantes sobre las que había que reflexionar como son: Educación para adultos, Institución, Modelo educativo y formación (Anexo 12), con el propósito de analizar las necesidades pedagógicas que se presentan en la práctica educativa.

Lo anterior, con la finalidad de establecer algunas problemáticas, distinguir unidades de análisis, áreas de acción y encontrar estrategias a partir de la práctica educativa, así como visualizar distintas alternativas de formación.

IV. LOS HALLAZGOS EN LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El presente capítulo tiene como propósito analizar los hallazgos en la sistematización de la práctica educativa en los tres aspectos centrales estudiados: el asesor solidario, la práctica educativa y la formación, en los que se rescatan las intenciones e interpretaciones de los sujetos ante su práctica.

Como primer punto se desarrollará una narrativa sobre el concepto de asesor solidario con la finalidad de analizar este concepto desde distintas aportaciones teóricas e integrando algunos de los testimonios que se vertieron en las sesiones de la sistematización que nutren los resultados de esta investigación y mostrar que el asesor solidario no se hace a partir de que es nombrado, sino se constituye en el proceso de su práctica educativa como un sujeto social que aprende día con día.

Cabe resaltar que los testimonios rescatados son aquellos que ejemplifican mejor el análisis y la reflexión que se expresa, no por ello los comentarios de los demás participantes fueron omitidos, sino que éstos de manera consistente se sumaban a lo ya expresado en los discursos elegidos.

Para desarrollar las problemáticas y retos a partir de los resultados de la sistematización, se aborda la reconstrucción de la práctica educativa donde se utilizaron básicamente dos estrategias de recolección de datos: la video grabación de la práctica educativa y el Diagnóstico de Amenazas, Fortalezas y Oportunidades, que nos permitieron observar algunos de los elementos pedagógicos presentes o ausentes en relación a la metodología propuesta por el modelo educativo.

Estrategias, además de permitir analizar aspectos que no han sido profundizados de manera suficiente, permitieron reconocer cómo se entretajan tradiciones educativas distintas que se combinan en una misma práctica.

La video grabación de la práctica educativa se llevó a cabo en el círculo de estudios de la “Iglesia Czestochowa”, ubicado en el municipio de Naucalpan, Estado de México, siendo Esther Eva Cruz Cruz la asesora titular del grupo de nivel inicial, y donde la mayor parte de los educandos se encuentran en alguna etapa de la alfabetización.

El propósito de utilizar la videograbación de la práctica educativa, en primera instancia fue que la asesora se auto observara y describiera su propia práctica al reconocer los momentos metodológicos que desarrollaba en la misma y distinguiera los recursos didácticos que utilizaba fuera de la metodología propuesta por la institución, al mismo tiempo visualizara cómo mejorar su práctica misma.

Asimismo en un segundo momento la videograbación pudiera ser observada por todo el grupo, distinguiendo los elementos descritos en el párrafo anterior, por lo que en la descripción de la práctica educativa se rescatará el análisis y conclusiones que se vertieron en las sesiones de sistematización de manera grupal.

En relación al trabajo realizado sobre el Diagnóstico de Amenazas, Fortalezas y Oportunidades, es importante resaltar que éste permitió la organización de algunas ideas que se trabajaron durante la sistematización en cuatro temáticas importantes como fueron: la educación para adultos, la institución, el modelo educativo y la formación, a partir de las cuales se retomaron los retos y problemáticas persistentes en los discursos y consensos de los asesores solidarios, trayendo a la mesa reflexiones ya tratadas en esta investigación, que al mismo tiempo sirvieron para complementar el análisis en este capítulo.

4.1 ¿Quiénes son los asesores comunitarios del INEA en el Estado de México?

Reconstituir la práctica educativa por los actores de la misma, nos lleva a reconocerlos como sujetos investigadores, en la ampliación de los marcos

conceptuales de los que parten, al constituirse como sujetos sociales en su práctica educativa.

En este sentido, implica abordar el concepto de asesor solidario mediante dos lógicas, la primera de ellas la proporciona el marco conceptual institucional desde el cual se sustenta su práctica y genera diferentes problemáticas y conflictos; y la segunda que visualiza el proceso de constitución del asesor educativo como sujeto social, a través de los diferentes procesos que vive en sus historias y relatos de vida, y la práctica educativa que construye en torno a los educandos, misma que le permite establecer un diálogo a través del cual se reconoce a sí mismo como actor de su propia existencia.

Este análisis pretende brindar herramientas de comprensión, que nos posibiliten reconstruir la práctica educativa, desde la observación de los escenarios donde se aborda su experiencia, en donde se combinan estrategias y recursos didácticos, que se acercan y otros que se alejan a la metodología propuesta, ya que se combinan la educación tradicional y la educación popular, que al mismo tiempo enriquecen la práctica educativa y nos brindan un abanico de posibilidades en la detección de necesidades y problemáticas en la educación para adultos y en la práctica misma.

Reconocer a los asesores solidarios como sujetos que parten de situaciones y condiciones particulares de vida, implica reconocer la educación como un elemento que posibilita la comprensión de nuestro ser y hacer en el mundo, por ende la posibilidad de transformar nuestra perspectiva y quehacer en el mismo.

Es así, que el paradigma de la educación como posibilidad liberadora cobra relevancia en la tarea educativa del asesor, pues este sujeto experimenta la posibilidad de liberarse en su quehacer, al mismo tiempo que toca y, en algunos casos, ayuda a generar posibilidades de transformación en los demás.

Por lo que Identificar los marcos conceptuales a partir de los cuales se forma el asesor educativo en la educación para adultos, es una tarea fundamental ya que permite dar cuenta de los procesos de formación formales y no formales que lo constituyen como sujeto social.

El asesor educativo parte de marcos conceptuales que atraviesan por dos lógicas ya mencionadas la primera, inscrita desde el gobierno, donde la educación de adultos juega un papel fundamental al tratar de incorporar a los sectores pobres al desarrollo, y define al asesor solidario a través del marco institucional del INEA como una figura solidaria; y la segunda, suscrita en la sociedad civil, en donde la educación para adultos contribuye al proceso de formación del sujeto popular, con el fin de fortalecer la base de la sociedad que concibe al asesor educativo como sujeto político.

El concepto de asesor comunitario

En este orden de ideas, revisaremos en primera instancia el concepto del asesor educativo a partir de las lógicas ya mencionadas, y las cuales sustentan la construcción del asesor como sujeto social.

El concepto del asesor solidario desde el marco institucional

El asesor educativo desde el marco institucional del INEA es la “figura solidaria que facilita el aprendizaje del educando, a través de la motivación, el apoyo académico y la retroalimentación continua para mantener su participación en el estudio”⁶⁵

En este sentido los asesores educativos, en su carácter de solidarios, no establecen una relación laboral con la institución, pues sólo son gratificados⁶⁶ con una cantidad simbólica por productividad, la cual proviene de un patronato de fomento educativo (Institución que administra apoyos para programas compensatorios).

El concepto institucional del asesor educativo hace referencia a un “facilitador del aprendizaje”, que desde esta lógica es quién “organiza, coordina, orienta, apoya y retroalimenta a las personas para que el aprendizaje sea más sencillo y

⁶⁵ www.inea.gob.mx en: Portal INEA/Información Institucional. Reglas de operación: publicadas en el Diario Oficial de la Federación, Décimo primera sección, 30 de diciembre de 2010, p.56.

⁶⁶ “La gratificación por resultados es el mecanismo de cálculo para gratificar a las figuras solidarias, que participan en el proceso de incorporación, atención, acreditación y certificación de las personas jóvenes y adultas, cuyo monto está orientado a los resultados exitosos (aprobación de exámenes), que obtengan las personas en el proceso educativo”. *Diario Oficial de la Federación*, Décimo primera sección, 30 de diciembre de 2008 p.47.

significativo, que tenga sentido y utilidad en su vida diaria”, exige del asesor un perfil que no siempre se cumple.

El asesor debe fomentar la participación de todos, la reflexión, el diálogo y el desarrollo o construcción de aprendizajes a partir de sus experiencias y saberes previos⁶⁷. La metodología propuesta parte de un tema generado, creando el interés del educando por saber más de éste, construyendo un aprendizaje significativo en la resolución de problemáticas, a través de momentos metodológicos que se entrelazan: recuperación y reconocimiento de experiencias y saberes previos; búsqueda y análisis de nueva información; comparación, reflexión, confrontación, cambio; síntesis, reconceptualización y aplicación de lo aprendido.

Si bien se reconoce la voluntad, el compromiso y la vocación que despliegan los asesores en su práctica educativa, éstos no bastan para alcanzar la misión de la educación para los adultos, también requiere de herramientas didácticas y elementos pedagógicos.

Lo anterior conlleva dos problemáticas substanciales en relación a la práctica educativa del asesor educativo. La primera tiene que ver con *la insuficiencia de conocimientos básicos* del asesor en cada una de las áreas de temáticas que contempla el programa educativo; y la segunda, con la falta de **comprensión de una metodología** que para muchos de ellos es ajena, no sólo en el discurso, sino también en la experiencia como educandos; siendo ésta su referente más próximo en la tarea de facilitar el conocimiento.

El concepto de asesor educativo como sujeto político

Esta concepción parte de concebir a la educación como un proyecto de autonomía o emancipación de los sectores populares, donde la educación de adultos supone la creación de espacios educativos que comprendan el discurso hegemónico y los discursos disidentes en la lucha por la hegemonía, retomando el carácter de la educación popular desde una perspectiva política, ideológica y socioeconómica.

⁶⁷ Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, *Módulo del asesor, unidad 3 Mi que hacer como asesor*. Propuesta de formación virtual en: <http://www.conevyt.com.mx>

Al ser “la educación popular una práctica hecha diálogo”⁶⁸, el sujeto popular a partir de su experiencia conquista un espacio que da cuenta de sus valores, ideales y proyectos que explicitan su participación en el desarrollo histórico y social, en un aprendizaje constante, ya que el proceso pedagógico es pensado desde abajo.

En este sentido el asesor educativo al coadyuvar en el proceso de formación del sujeto popular, tiene como consecuencia implícita la aceptación de la dimensión política de lo educativo, por ende el asesor tendría que ser un sujeto político que rechaza los valores dominantes y es consciente de los sueños y las expectativas de los educandos.

Desde la concepción de Paulo Freire, la posibilidad de realizar una lectura de la realidad nace a partir de concebirse como un sujeto politizado, concepto que se refiere a las personas que han trascendido la percepción de la vida como un proceso biológico, para llegar a una concepción de la vida como un proceso biográfico, histórico y colectivo.

Por ello, reflexionar críticamente acerca de los hechos cotidianos implicaría trascender la sensibilidad para alcanzar una comprensión más rigurosa de los hechos, por lo que la tarea del asesor educativo “reside en desafiarlos a comprender la realidad social e histórica, no como un hecho dado, sino como un hecho que se está produciendo. La realidad en este sentido es el proceso del devenir”.⁶⁹

El quehacer del educador popular se concibe en la aportación de actitudes críticas y propositivas, donde los procesos de aprendizaje tienen que llevar a los grupos a visualizar opciones y proyecciones. Desde la perspectiva de la educación popular

⁶⁸ Puiggrós Adriana. *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México, Editorial Nueva Imagen, 1984.

⁶⁹ Freire, Paulo. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad: temas de educación*. México. Páidos- México, 1989, p.135

los sujetos se conceptualizan como activos, reflexivos y transformadores, donde el saber propone formas concretas de acción y supone trabajar actividades educativas inscritas en procesos organizativos.

La metodología de la educación popular trabaja sobre los problemas vividos cotidianamente, por ende posibilita el relacionar las prácticas y las nuevas ideas que generan cambios en las concepciones de los sujetos, donde se aprende a ser solidario, autogestor y democrático.

Lo anterior implica, en la práctica educativa del asesor, retomar estrategias de la educación popular en el fortalecimiento de la autonomía de los educandos como sujetos que se constituyen a través del diálogo con los otros, en donde se gesta su transformación.

Por lo que desde esta lógica, la tarea educativa implica involucrarse en un proceso a largo plazo como una opción política y metodológica que problematiza a los sujetos; en este sentido, ambos actores, educando y educador en su interacción indagan aspectos importantes de su identidad, sueños y anhelos, en la formación de redes solidarias que articulan sus problemáticas e inquietudes.

Esta lógica supone que el asesor educativo trascienda del concepto legitimado por la Institución, amplíe y transforme su práctica, lo que nos lleva a plantearnos ¿Cómo es que los asesores educativos se apropian de este discurso?

El asesor educativo, como ya lo hemos mencionado, se involucra en esta tarea a través del voluntariado, desde el cual extiende su solidaridad hacia las personas jóvenes y adultas en rezago educativo, sin embargo, esta labor no siempre es una actividad intencionada o consciente, pues desde los relatos de vida constituidos en la sistematización de su práctica educativa, las personas de la sociedad civil se involucran con la idea de ayudar, sin profundizar en el compromiso social que representa constituirse como un asesor educativo, como se muestra en el siguiente fragmento:

“En marzo de 1996 mis hijos encontraron una propaganda del INEA, al enterarme que ofrecían el servicio de educación básica cerca de mi domicilio fui a inscribirme, para ser estudiante en ese

círculo, al inicio realice una serie de exámenes diagnósticos, mismos que acredite y de esta manera obtuve mi certificado de secundaria.

En ese tiempo el asesor responsable era un arquitecto, mismo que abandono las asesorías sin previo aviso. Sin embargo, yo me seguí presentando en el círculo de estudios en la espera de mi certificado; al estar presente en el grupo me percate que las personas inscritas en el nivel inicial que se estaban alfabetizando se sentían muy desanimadas al no haber un asesor que los impulsará, resolviera sus dudas y evaluará sus avances, ante este panorama me animé y les propuse apoyarlos hasta que llegara mi certificado y así fue como inicie mi labor educativa.

Cuando llego mi certificado el Técnico Docente se percató que a pesar que no teníamos asesor el grupo seguía reuniendo mientras que yo apoyaba la labor educativa, por lo que me propuso integrarme como asesora. Yo no me sentía capacitada para serlo pero ver la falta de apoyo y la necesidad de mis compañeros me sentí comprometida a aceptar, por supuesto llena de dudas”.

Asesora en el círculo de estudio “México 86”
Naucalpan, Estado de México

Aunque en su ingreso a la Institución se le brinda al asesor una breve inducción y formación inicial, que le permite un acercamiento con los marcos conceptuales⁷⁰ a partir de los cuales constituirá su práctica educativa; éstos no lo sitúan en una realidad tan compleja como la que se desarrolla en la educación para adultos.

El supuesto central del que se parte para la capacitación del asesor solidario, es que éste se forma a partir de su experiencia, misma que le permite establecer un diálogo permanente entre su historia y trayectoria de vida, y la práctica educativa que despliega al interior de los círculos de estudio en las comunidades, lo cual le brinda la posibilidad de redimensionar su papel histórico, político y social como educador.

La apropiación de este discurso se vuelve un proceso difícil, doloroso y coyuntural en su formación como sujeto, pues es atravesado por una noción eficientista centrada en la acreditación y el sentido libertador de la educación; y es precisamente en esta disyuntiva donde el asesor educativo se constituye como un sujeto social o se reduce a ser un gestor de la educación.

⁷⁰ “El conjunto de recursos teóricos y conceptuales que las personas tienen para entender e interpretar al mundo; son construcciones sociales que incluyen normas y valores con las que realizamos evaluaciones, acerca de nuestras creencias morales; y son resultado de las acciones e interacciones de mucha gente dentro un grupo social”, León, Olive. En: *La identidad personal y colectiva*. UNAM, México pág. 65-84

El asesor educativo en su constitución como sujeto social

El presente apartado tiene la intención de describir cómo el asesor solidario inicia en la institución y cómo su práctica educativa lo constituye como un sujeto social en el dialogo constante con las necesidades, historias y trayectorias propias y ajenas, es decir, el asesor solidario no inicia su labor educativa con una consciencia plena de su labor sino es el proceso de aprendizaje constante y su experiencia, elementos que le proporcionan herramientas para dimensionar su papel como educador de adultos.

El asesor educativo comienza a participar en la institución como un individuo, en este sentido su labor no lo hace sujeto, lo que hace al sujeto es “la búsqueda del derecho por ser el autor, el sujeto de la propia existencia y de la propia capacidad de resistir lo que nos priva de ello y hace incoherente nuestra vida”⁷¹.

El ser sujeto desde esta concepción hace explícito un proceso de reflexión, en la interacción que experimenta sujeto a sujeto, es decir en la relación dialéctica educador – educando, que el asesor educativo establece en su práctica.

En este aspecto el asesor descubre en su propia trayectoria de vida, elementos y experiencias de comprensión, que le permiten entender al otro en su condición de exclusión⁷², pues en sus relatos de vida se refleja una experiencia importante que marca la presencia del alma del sujeto, tal como se ilustra en los siguientes párrafos.

“Lamentablemente desde niña me di cuenta de la discriminación y el poco interés que manifestaban por la educación algunos padres y maestros. La ineficiencia de algunos maestros sin vocación me molesta mucho”.

⁷¹ Tourain, Alain. ¿Podremos vivir juntos? En: El sujeto. Fondo de Cultura Económica. Argentina 1998, pp. 138

⁷² La exclusión en este sentido significa “quedar fuera de... una persona, un colectivo, un sector, un territorio, está excluido si no pertenece a... no se beneficia de un sistema o espacio social, político, cultural, económico, al no tener acceso al objeto propio que lo constituye: relaciones, participación en las decisiones, en la creación de bienes y servicios por la cultura y la economía etc.” Carmen Bel Adell, Profesora Titular de Geografía Humana. *Exclusión social: origen y características*, En: http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf. Curso: “Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos”. Facultad de Letras Universidad de Murcia, 30 de Enero de 2002

“Yo no fui a preescolar pues padezco poliomielitis aguda, causa por la que no pude insertarme en la educación formal, ya que cuando mi madre intentó inscribirme en la primaria, no me quisieron aceptar, porque pensaban que si yo no aprendía le iba a quitar el lugar a un niño que si podía aprender, y gracias a mi madre que no aceptó esa negativa me quede en la escuela como oyente, con la advertencia de que si no aprendía me sacaban (mi madre decía que el trabajo era que me aceptaran, pero no iba a permitir que me fuera de la escuela y créanme si ella lo decía era cierto), afortunadamente no solo aprendí rápido sino con las mejores calificaciones. En mi paso por la primaria me tocó ver a maestros, apáticos, rencorosos, sin vocación, lamentablemente escuche de ellos muchas veces la frase —ustedes a mí no me importan, hagan lo que quieran, por que aprendan o no a mí me pagan—”.

“Desafortunadamente no pude asistir a la secundaria por mis problemas de salud y la falta de recursos, circunstancias que son la peor combinación para las personas que queremos estudiar, personas que, como yo, no tuvimos ningún apoyo institucional para poder desarrollar nuestras capacidades. Ahora tengo 2 hijos y las cosas no han cambiado mucho”.

“No quiero solo quejarme quiero contribuir con la solución, poner mi granito de arena para salir del rezago educativo en que nos encontramos, ayudar, provocar el interés, demostrarles a los malos maestros que no son la única opción, quiero sentirme orgullosa de mí y ganarme el respeto de la gente que me rodea, quiero dejar la semilla de la superación en cada uno de los que se acercan a mí”.

Asesora en el círculo de estudio “México 86”

Naucalpan, Estado de México

Comprender la condición de exclusión del educando es un primer paso, sin embargo lo que lo coloca como sujeto de su propia existencia es el mirarse a sí mismo, a partir de las ideas, creencias y valores que va elaborando con los otros. Esto les permite colocarse en una posición distinta consigo mismo, a través de su labor como educador, pues la práctica educativa en este sentido es una acción que puede trastocar el concepto de exclusión, y lo convierte en una idea fuerza que potencia su subjetivación a través de la solidaridad que extiende al otro.

Por lo que se entiende como un sujeto liberado y frágil, con carencias de conocimientos y de formación como sujeto popular, al reflexionar su práctica y hacerse consciente de que su proceso de constitución como sujeto social se construye día a día en el conflicto y en las luchas por la realización de sus proyectos y proyecciones, como a continuación se ejemplifica:

“En la práctica docente que he ido construyendo a lo largo de la vida, la constancia y perseverancia que transmito a mis alumnas han sido valores claves, para que puedan aprender a leer y escribir bien, aunque se tarden meses o hasta un año en identificar las letras y los números”.

“Estos valores son fundamentales, pues desde mi experiencia nos deben de acompañar durante toda la vida, y nos ayudan a modificar nuestra calidad de vida”.

“No tuve la oportunidad de estudiar, porque la escuela no estaba a mi alcance en la zona rural donde yo vivía, en el pueblo nuevo de los ángeles (Municipio el Oro, en el Estado de México), me tuve que trasladar a la Ciudad para poder trabajar y estudiar en 1973; y hasta 1978 comencé estudiar primeros auxilios, y en ese momento tuve la necesidad de obtener el certificado de secundaria para trabajar en este ámbito, por lo que el doctor que me daba clases en ese entonces me envió al sistema abierto del INEA, en la Delegación Miguel Hidalgo”.

“Los valores que antes mencioné me han dado buenos resultados, siendo así en 1980 logre concluir la carrera técnica como enfermera auxiliar y 1983 obtuve el certificado de secundaria en el sistema abierto, y en 1987 el certificado de secretaria ejecutiva en español, así como el reconocimiento de higienista en odontología, así como la conclusión de diferentes cursos en cómputo e inglés, y en este momento intento terminar la preparatoria abierta”.

“He comentado con mis alumnas que no se desesperen al enfrentarse a no saber leer y escribir, ya que a lo largo de las asesorías podrán hacerlo y obtener su certificado de primaria y secundaria, así como continuar su educación y emplearse en un trabajo diferente”.

“Algunas de ellas son tímidas, pues les da un poco de pena no haber hecho la tarea o que no les salgan los trazos de las letras, por lo que genero un ambiente ligero expresando alguna broma que rompa el hielo en el grupo, así como les comento que yo inicié como ellas, y que gracias a la paciencia, perseverancia y fortaleza que he acumulado a lo largo de vida he salido adelante, siendo lo que hoy me permiten estar con ellas”

Asesora de alfabetización en el círculo de estudio
“Iglesia Czestochowa”, Naucalpan, Estado de México

Lo anterior implica desplegar en su práctica acciones afirmativas, extendiendo la solidaridad en el otro, a través del diálogo en la construcción de conocimientos desde un pensamiento crítico que lo cuestione y lo problematice hacia la confirmación de su autonomía.

Sin embargo, no todos los asesores solidarios se pueden considerar como sujetos sociales, ya que en la adquisición del compromiso social y la realización de la praxis educativa requiere de la formación de colectivos de intercambio de experiencias, lo cual juega un papel importante en su construcción, pues el sujeto se aprende y se transforma con los pensamientos, ideas y acciones que afirma o rechaza, donde su posibilidad de elegir siempre está presente, siendo consciente de los hechos que marcan la huella para arraigar el coraje, compromiso e interés de involucrarse en esta tarea.

Por lo que retomaremos la noción de sujeto de Alain Tourain para delinear el proceso en que se desarrolla el asesor educativo, a partir de su práctica, donde el sujeto es percibido como “la lucha social como la conciencia de clase o la de nación en las sociedades anteriores, pero con un contenido diferente, privado de toda exteriorización, vuelto por entero hacia sí mismo, permaneciendo profundamente conflictivo”⁷³.

La convicción de reconstruirse y dar fuerza a las instituciones que protegen las libertades, es una elección que les permite reconocer la existencia de luchas de poder al interior del marco institucional, y los discursos hegemónicos presentes, para ir más allá, y trabajar desde su práctica educativa al trascender en el otro en la construcción de significados, saberes y proyectos desde lógicas distintas.

Lo anterior se refleja en la construcción del concepto de asesor solidario en la sistematización, en la que todos reconocen como sujetos desprotegidos por la Institución, pero al mismo tiempo reconocidos por su labor educativa, en ese permanente conflicto que los define y les da sentido, como se observa en la siguiente definición que se realizó de manera grupal en una de las sesiones de trabajo:

El asesor solidario es la persona que desarrolla la mayor parte de la labor educativa en una institución como el INEA, pues aunque en ocasiones no se cuenta con los materiales y herramientas suficientes para llevar a cabo esta labor, el compromiso que el asesor educativo asume se antepone

⁷³ Tourain, Alain. ¿Podremos vivir juntos? En: El sujeto. Fondo de Cultura Económica. Argentina 1998.

para apoyar a los educandos a desarrollar capacidades que les permitan enfrentar diferentes situaciones en su vida cotidiana.

Ser asesor comunitario es realmente gratificante, a medida que se aprende de los educandos; de quiénes se cosechan los mejores frutos que la vida ofrece, ya que cuando se trabaja con personas que realmente necesitan la labor educativa cobra sentido y genera una gran satisfacción por haber colaborado un poco.

La gratitud y la alegría que contagian los educandos, hacen seguir y continuar esta labor educativa y agradecer a la vida la oportunidad de ayudar a otros, es decir como dice la frase “surcar sus pasos, descalzos o con los zapatos más finos del mundo, pero siempre sembrando en esta tierra”.

“Asesor educativo” concepto trabajado en la sistematización

En este sentido, la solidaridad extendida en el otro, se convierte en una oportunidad para reconstruir su experiencia de vida, ser consciente de sus propias batallas y reflejarse en sus educandos, es decir reconocer que en la voluntad de ayudar existe la aspiración de dejar de ser excluidos o rezagados, por lo que surcar los pasos implica dejar huella, marcar en los educandos la aspiración de conquistar su autonomía, y dejar que el conocimiento y la reflexión nutra esos espacios.

4.2 Sistematización de la práctica educativa: problemáticas y retos

En relación a la reconstrucción de la práctica educativa como ya se describió en la segunda fase de la sistematización, se realizó el análisis de la práctica educativa hacia la elaboración de las primeras propuestas, en un primer momento se analizaron tres conceptos básicos como fue rezago educativo, asesor solidario y práctica educativa, con el propósito de reflexionar en torno los marcos conceptuales institucionales de donde éstos emergen como referencia inmediata, para captar la interpretación desde los sujetos que llevan a cabo la práctica

Lo anterior, nos permitió introducirnos en elementos claves desde donde se desprenden diferentes problemáticas, en primera instancia encontramos que al visualizar el concepto de rezago educativo, los asesores solidarios lo definen como la carencia de educación básica, sin embargo reconocen que existe una

connotación más amplia del concepto, ya que quien no cuenta con educación básica no sólo se encuentra excluido del ámbito educativo, sino vive en otras esferas de la vida distintas exclusiones.

En este sentido, aunque visualizan el carácter emancipador de la educación en los sectores populares, ubican en primera instancia que en el contexto inmediato de los jóvenes y adultos en rezago, está supeditado a una serie de prioridades que tienen que ver con la satisfacción de sus necesidades básicas, donde la educación es vista como una finalidad en sí misma, es decir, se busca la certificación.

El rezago educativo es un concepto que se enfatiza institucionalmente en su carácter cuantitativo, por lo que existe un permanente conflicto en el asesor solidario en el facilitar el conocimiento con el propósito de desarrollar en el educando conocimientos, capacidades y habilidades para su formación; o enfocarse a un proceso más inmediato para habilitarlo únicamente en la acreditación de un contenido temático, en donde su formación se ve limitada hacia un fin concreto; por lo que se vuelve una disyuntiva en su práctica el reconocimiento cualitativo de las prácticas que se realizan, en las cuales resaltan el compromiso social que se extiende a los educandos en la posibilidad de concientizarlos de su realidad.

Lo anterior implica desde la interpretación del asesor, ver la conclusión de la educación básica como un proceso paulatino, donde el asesor reconoce a cada educando como persona y lo nombra, es decir, sabe quién es Juanita, dónde vive, en qué condiciones lo hace, en qué trabaja, cuáles son sus problemas cotidianos, sus anhelos, sus carencias y sus fortalezas, lo cual permite establecer un lazo de confianza y comunicación para abrir un espacio de interlocución y encontrar los momentos en los que a través del conocimiento el educando logra establecer el vínculo entre lo que aprende y su realidad.

El proceso antes descrito no se da inmediatamente, sino de manera paulatina y progresiva, de forma tal que no sólo el asesor solidario brinda su compromiso y

acompañamiento, sino también compromete al educando para que trascienda y conciba la conclusión de la educación básica como un proceso que le posibilite generar diferentes articulaciones entre el conocimiento y sus acciones cotidianas para mejorar su calidad de vida.

En lo que respecta a la reconstrucción de la práctica educativa se realizó el análisis de la videograbación, en relación a los momentos metodológicos del MEVyT, mismos que al realizar la observación grupal no se retoman en su totalidad en la práctica, ya que los educandos que asisten al círculo de estudio despliegan un compromiso distinto ante su educación, ya que hay quienes por sus situaciones particulares de vida no pueden asistir a la asesoría de manera frecuente llevando así un proceso más autodidacta, lo cual implica que los momentos se den, pero no en un mismo periodo o en la frecuencia propuesta. Cabe resaltar que estos momentos se rescatan, pero sin la vigilancia estricta en lo que respecta a su orden.

La observación de la videograbación, que se realizó de manera individual en un primer momento, la asesora confesó sentirse un poco nerviosa con la presencia de la video cámara en un inicio, sin embargo al transcurrir el tiempo logró sentirse con la misma libertad que en cualquier asesoría, asimismo visualizó que parte de las estrategias didácticas que ella utiliza como el dictado, resúmenes, planas, tareas extras, etc., provienen de la manera en que ella aprendió, es decir, su primera noción acerca de cómo enseñar proviene de su experiencia como alumna.

En este sentido reconoce que su práctica educativa se ha transformado a través del tiempo, pues ahora utiliza elementos que desconocía, como la exploración e incorporación del acervo cultural y la experiencia de vida que cada una de sus alumnas posee, que no es reconocida en otros espacios, como se muestra en la siguiente reflexión:

Preguntar a mis alumnas sobre su origen, pedirles que expresen en su lengua algunas palabras u oraciones, me ha permitido reforzar la **identidad cultural** de la que cada una proviene, es decir hacer posible un sentimiento de orgullo de su lengua materna, color de piel y de sus costumbres, así como conservar o reforzar su dignidad como persona, ya que en su mayoría los educandos que

asisten al círculo de estudio laboran como asistentes en las tareas del hogar, ambiente que puede generar hostilidad ante estas diferencias.

Asesora de alfabetización en el círculo de estudio
“Iglesia Czestochowa”, Naucalpan, Estado de México

En este sentido, la asesora explícita que la lengua es un elemento que desde su experiencia facilita o dificulta el proceso de la adquisición del español como segunda lengua hablada y escrita, pues tiene alumnas donde el proceso ha sido muy prolongado debido a que los componentes lingüísticos en la pronunciación de su lengua materna es más complejo. En relación a este tema refiere que en el proceso de alfabetización tarda seis meses, según lo estipulado en las reglas de operación del INEA, pero en la mayoría de los casos no se acerca a la realidad, pues aun adquiriendo la lectura y escritura del español, el educando tiene muchas deficiencias que van puliendo en la ejercitación de estos dos procesos.

En este sentido, el proceso de alfabetización no es para ella algo tan simple, sino muy complejo, no solo por el tiempo y la dificultad del sentido y significados de las palabras de un lenguaje distinto, sino porque también se insertan en un contexto diferente, donde las costumbres, alimentación, hábitos, etc., no sólo son diferentes sino también agresivos, por lo que la adaptación a esos cambios es difícil, pues comenta la asesora *“cuando veo a Julia, me acuerdo cuando yo tenía 28 años...así era tímida e insegura, pues aún me costaba mucho trabajo pronunciar algunas palabras y tenía mucho miedo de que al hablar los demás se dieran cuenta de mis deficiencias”*.

Haber pasado por esa experiencia la marca como sujeto, y hace que su práctica educativa esté dirigida a proporcionarles elementos que les ayuden a adaptarse a las actividades cotidianas, por lo que una vez que aprenden a leer y escribir les pide leer libros cortos y comentarlos en clase, ya que un elemento importante para ella es que muestren y compartan lo que están aprendiendo, ya sea al pasar al pizarrón, o bien en la interacción con sus compañeros de la asesoría, pues esto no solo les refuerza el conocimiento, sino también les ayuda a reforzar su autoestima.

En este sentido, la figura del asesor solidario adquiere un papel importante en su adaptación y también en la **pertenencia**, ya que constantemente organizan eventos sociales, que les permiten establecer un ambiente de confianza y de pertenencia al estar lejos de sus pueblos de origen, en este sentido la asesora reconoce que los adultos esperan además de la orientación en su proceso educativo, que ella trascienda a ser una figura con autoridad moral, que a través de su ejemplo muestre y ayude a la construcción de valores, es decir, que al manifestar su compromiso a través de la puntualidad, el orden y la organización en la asesoría, para que ellos también adquieran el compromiso que su proceso educativo requiere.

En este orden de ideas, pudimos analizar mediante la observación grupal de la práctica educativa, que en primera instancia existe una experiencia de vida que marca al asesor solidario, como sujeto social al experimentar la exclusión en su propia historia, elemento que en la interacción con los educandos facilita su práctica, asimismo que la práctica educativa se transforma con la experiencia, pero también en relación a las necesidades e intereses de los educandos, en un aprendizaje dialógico, donde se bordan sueños, ideales, expectativas de asesores y educandos.

En un segundo momento, también se observó cómo diferentes corrientes educativas se mezclan, pues no existe una práctica pura de acuerdo a la metodología propuesta por el MEVyT, ya que las necesidades del contexto de cada educando pueden ser distintas, por lo que desde la realidad en lo que en el proceso de alfabetización se refiere, las actividades que propone el módulo pueden ser insuficientes para la adquisición de la lengua hablada y sobre todo escrita.

4.2.1 Retos y problemáticas

En la realización del Diagnóstico de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades, se reflexionó en cuanto a la educación de adultos, a la institución, al modelo educativo y la formación.

Lo anterior mostró que existe falta de reconocimiento en la tarea educativa que realiza el asesor, pues aunque en el discurso se reconoce su solidaridad como el pilar de la institución, en la práctica se sienten solos y algunas veces aislados, desinformados de los procesos y cambios más básicos en la estructura y organización del programa educativo, lo que trasciende a la figura del Técnico docente, pues éste en la mayoría de los casos se convierte en un gestor operativo y la tarea de orientar y capacitar al grupo de asesores que pertenecen a su microregión se aleja de todo presupuesto pedagógico.

Lo anterior marca una importante desvinculación de las tareas en el campo educativo, trayendo consigo dos problemáticas esenciales, la falta de información y de formación, y la desvinculación teoría y práctica, lo cual amenaza la práctica educativa, en la cual se improvisa sin conocimiento, ni habilidades y estrategias que les permitan desplegar e involucrarse de manera permanente en esta tarea y por ende adquirir un compromiso social con la misma.

En este sentido todos los asesores que participaron en la sistematización de la práctica educativa hacen notar que la incursión en su labor educativa ha sido abrupta y carente de formación en el plano formal, a quienes en primera instancia tendrían que formarlos como docentes. Por el contrario, los talleres de formación continua que se ofrecen por parte de la institución están desvinculados de las necesidades que se presentan en los círculos de estudio, asimismo no hay un proceso de seguimiento en el caso de que los mismos aporten una mejora en la práctica, es decir, no se observa el impacto de los mismos mediante una observación seria de la práctica. Se hace patente por lo tanto, la necesidad de espacios de reflexión en la reconstrucción de la experiencia y la práctica educativa de manera continua, que les permita a los asesores intercambiar su experiencia, conocimiento y compartir aquello que les ha permitido avanzar y reconocer los vínculos que se generan entre el conocimiento y la práctica que construyen los educandos en la asesoría.

Asimismo se reconoce que la carencia de conocimientos básicos o lagunas en los mismos por parte del asesor lo lleva a autoformarse, aunque de manera

inconsistente, ya que si no existe un programa de formación en las coordinaciones de zona que les permita acercarse a los materiales de autoformación, no se involucran en el conocimiento de los mismos, por lo que la educación para adultos exige de manera urgente un programa de formación que les permita incluirse de una manera continua y progresiva, es decir se requiere del establecimiento de políticas educativas que posibiliten la profesionalización de los mismos.

Y aunque la finalidad de esta investigación no fue desplegar una discusión conceptual sobre la educación para adultos y las políticas de la misma, es importante mencionar que como lo ha explicitado Carmen Campero (2009), la falta de profesionalización de los educadores de adultos es un tema urgente a trabajar dentro de la política educativa y más allá de esto implica profundizar desde la visión de su carácter compensatorio, los recursos y el rezago educativo.

En relación a lo anterior, sabemos que transformar la política educativa y que se desarrolle de manera horizontal no es una tarea sencilla, por lo que los involucrados en esta tarea educativa tienen que trabajar desde sus propias trincheras, tendiendo como ingrediente esencial el compromiso social, que los motiva y posibilita para permanecer en esta tarea educativa.

Por lo que generar espacios de intercambio de experiencias y construcción de aprendizaje es una importante oportunidad para generar análisis, investigación y reflexión de la práctica educativa.

4.3 Propuesta de formación con base a las necesidades de la práctica educativa

A lo largo de esta investigación se ha puesto en discusión la formación que se proporciona a los asesores solidarios, subrayando la importancia de la diversidad de perfiles académicos y socioculturales, que si bien esta heterogeneidad nutre la práctica educativa, también trae consigo la carencia de la profesionalización de los educadores de personas jóvenes y adultas.

Aunque dentro de la institución existe un cuerpo académico que diseña, elabora y realiza diferentes materiales de formación; éstos no siempre se encuentran en relación a las necesidades que presenta la práctica misma, es decir la mayoría de los materiales elaborados sólo brindan un breve viaje al interior de los temas más relevantes de cada uno de los ejes temáticos que forman parte de la propuesta educativa, donde la reflexión se limita a una serie de cuestionamientos sobre la aplicación de este conocimiento.

Por lo que la propuesta de formación institucional no brinda al asesor solidario un espacio de interacción que le permita discutir, reflexionar, crear o recrear el conocimiento y su práctica educativa, donde se cuestione su quehacer no sólo en lo individual sino también en lo colectivo, donde viva encuentros y desencuentros, disipé sus dudas y exprese sus conflictos.

Asimismo la propuesta institucional tampoco brinda elementos sobre la gestión y los aspectos pedagógicos de la acción educativa con relación no sólo a las características de las personas jóvenes y adultas en sus diferentes etapas de desarrollo biológico, intelectual y psicosocial, sino tampoco en cuanto a los aspectos contextuales que forman a los educandos como sujetos, aún menos en relación a las necesidades e intereses individuales y especiales que se presentan e interaccionan en la práctica educativa.

Si bien esta propuesta institucional reconoce los saberes que el asesor va adquiriendo en cada uno de los cursos mediante la gestión de un reconocimiento en referencia a las diferentes temáticas incluidas en la propuesta educativa, no certifica al asesor comunitario como un profesional de la educación para adultos, ni siquiera le proporciona un reconocimiento con valor curricular en el campo formal de lo educativo y/o lo laboral.

Es así que la formación que se brinda de manera institucional no proporciona un marco de referencia sólido para dar marcha a la propuesta educativa, en este sentido se reconoce la ausencia de una política en educación para adultos que integre la formación de los educadores y la calidad educativa, como un vínculo

indisoluble. Lo anterior ha provocado un importante debate en referencia a que la formación de educadores deberá convertirse en un asunto de agenda pública o bien en una iniciativa de ley; sin embargo hasta ahora sólo se ha emitido en los foros de discusión una necesidad clara pero postergada dentro de los asuntos a tratarse y legislarse.

Las academias de asesores: una alternativa

En este orden de ideas, es importante considerar que si aún el camino implica un tiempo bastante largo y estrecho para que este temático cobre relevancia en los asuntos públicos de la Nación, podemos visualizar otras opciones que existen y pueden desarrollarse a partir de experiencias en programas sistemáticos de formación.

Por ello, es importante retomar en este sentido la propuesta de la Dra. Gloria Hernández, en cuanto a que la formación a la que se hace referencia debe ser sistemática, diferencial, integrada y reconocida. Sistemática en cuanto a que ésta sea permanente, recupere los saberes de la práctica educativa y coadyuve a mejorar la misma; diferencial en relación a que recupere las necesidades del campo tanto en la gestión como en lo pedagógico; integral en el sentido que aborde distintos aspectos de la acción educativa (sujetos y contextos) y reconocida en el aspecto que pueda ser certificada y valorada socialmente.

Por lo anterior la propuesta de formación de esta investigación gira en torno a la generación de espacios de interacción que involucren al asesor, no sólo en la reflexión de su práctica y de su experiencia, sino en la realización de temáticas y elementos pedagógicos como: el análisis y la reflexión de teorías de aprendizajes, experiencias de aprendizaje, técnicas y estrategias para la elaboración de materiales en los que puedan construir y reconstituir su práctica, a partir de la práctica misma.

Esta idea implica construir la formación de manera horizontal, es decir, concebir los procesos de formación en relación al vínculo teoría-práctica, en este sentido implica que los investigadores, autores y especialistas de la educación para

adultos se acerquen aún más al campo, en un proceso de interacción dialógico, más allá de la inclusión de un testimonio, experiencia u opinión de algún asesor en algún material educativo.

Es decir darles a los asesores solidarios un lugar importante como investigadores activos en su propia práctica; concebir la formación entorno a las necesidades e intereses que se desprendan de la práctica educativa y no de los actores institucionales.

Para dar forma a esta idea, se sugiere retomar las características de formación sistemática de experiencias que han mostrado ser efectivas, como el que las sesiones sean permanentes, continuas y con avances progresivos respecto al proyecto que se planteen. Algunos ejemplos de éstas son las **academias de asesores** que se iniciaron en algunos estados de la república, en ellas se forman grupos de asesores que profundizan en algunas temáticas y surgieran diferentes ideas, estrategias y materiales educativos y reflexiones que permitan establecer un vínculo entre la teoría y la práctica, como un espacio de formación permanente desde la práctica misma.

Es importante subrayar que desde las condiciones de “figura solidaria” como se les considera a los asesores, la formación es un elemento en el que sólo algunos asesores están dispuestos a participar en tanto implica un proceso permanente de formación que conlleva de manera implícita un compromiso dentro de un proyecto, en un espacio y un tiempo definido, que como consecuencia tendría que tener un impacto en lo académico, profesional y laboral.

Por lo anterior, considero que la **academia de asesores** es una alternativa viable, en la cual se tendría que ir más allá de acuerdo a las experiencias de los propios asesores ya que lo gestado dentro de las academias tiene básicamente tres propósitos; el primero de ellos es ubicar a los asesores que tengan la disponibilidad de tiempo y la experiencia dentro del quehacer educativo en la educación para adultos para participar en proyectos de formación; el segundo incorporar a los asesores en un proceso activo de investigación sobre su práctica,

así como tener un dialogo más cercano con los autores de los módulos y especialistas de la educación para adultos, no sólo como un intercambio sino como un espacio de construcción de conocimiento en el que ambos actores concreten orientaciones, estrategias, cursos, talleres, publicaciones, material didáctico, ponencias etc.; y el tercero, buscar que los asesores que puedan involucrarse en las academias socialicen los productos de investigación con los asesores que no puedan involucrarse, con la idea también de que exista un intercambio entre las diferentes academias.

Es necesario subrayar que las temáticas a tratar o a profundizar en primera instancia tengan que ver con las necesidades más importantes que se presenten en la práctica educativa, las cuales pueden versar desde los ejes temáticos de la propuesta de formación institucional, reflexión sobre la práctica, diversidad cultural, alfabetización, educación permanente, etc., hasta las diferentes temáticas que podrían incluirse en relación a la práctica educativa con las personas jóvenes y adultas.

Sin embargo, habrá que considerar que los propósitos antes señalados no se han logrado en todas las experiencias de academias anteriores, pues aunque en algunos estados se desarrollaron algunos materiales de formación, talleres, publicaciones, conferencias, etc., no se efectuó un proceso de seguimiento, por lo que la trascendencia de lo gestado dentro de estos grupos en algunos casos no llegó a concretarse, y en los que se subrayó la falta de presupuesto e incentivos para dar continuidad a este proyecto de formación.

Como ejemplo de estas experiencias se encuentra el caso la academia de asesores *shorijí ndaja yiejee ñiee* (aprendiendo matemáticas 1,2,3), del Estado de México, en la que se elaboró un manual de formación para figuras solidarias sobre “Matemáticas para Alfabetización” mismo que fue publicado por la Institución en esta Entidad, sin embargo, no se desarrolló a la par una propuesta que permitiera socializarlo con los demás asesores; tampoco se promovió un dialogo entre los expertos y/o cuerpo de académicos que elaboran la propuesta educativa en la institución y los asesores que la llevan a la práctica, acercamiento que tenía como

intención enriquecer el material educativo, en un primer momento, y en un segundo, generar proyectos más ambiciosos donde los asesores solidarios encontrarán un estímulo en lo académico y profesional.

Por lo que en este sentido se debe insistir en la necesidad de que la propuesta de formación integre todos los propósitos antes mencionados, así como que vaya acompañada de las condiciones institucionales básicas, pero no sólo en su instauración, sino también en su seguimiento, porque si bien es cierto que muchos de los asesores solidarios que participan se perciben como sujetos sociales, su voluntad también se desgasta cuando no es reconocida en el sentido académico, profesional y/o laboral.

La profesionalización de los asesores solidarios

En tal sentido, es importante que los asesores que brindan su tiempo, experiencia, conocimientos y disponibilidad deben ser reconocidos por la institución, en cuanto a que pueden ser grupos que podrían consolidarse como expertos en alguna área temática, y por tanto sujetos a tener un beneficio en lo académico, profesional y/o laboral con derecho a la búsqueda de estímulos como becas económicas y académicas, o bien, compensaciones dentro del esquema de gratificaciones.

Si bien dentro del esquema de gratificaciones vigente en el instituto existe un estímulo económico para que los asesores participen como multiplicadores en la impartición de cursos y talleres -con mínimo de 16 horas y con asistencia mínima de 20 participantes para generar la gratificación del mismo-, las condiciones hacen difícil su colaboración en este sentido, ya que un taller con el mínimo de horas requeridas tendría que realizarse en más de una sesión, lo cual implica la constancia y el compromiso de los participantes en cada de ellas para garantizar su pago, sin embargo, los participantes por lo general no priorizan esta actividad al percatarse que este tipo de cursos y talleres no tienen valor curricular.

Por lo que sería importante señalar que un primer paso para reconocer la formación tendría que darse en dos líneas: la primera, formar a instructores certificados en el tratamiento de las temáticas; y la segunda, el desarrollo de

cursos y talleres que tuvieran valor curricular, para que la formación pudiera convertirse en un incentivo dentro del esquema de gratificaciones, tanto para quien se profesionalice, como para quien recibe la formación.

Por ello iniciar la academia de asesores como espacio de formación nos permite ubicar a quienes tienen la disponibilidad y experiencia para participar en la formación, en la búsqueda para trascender más allá de lo que se puede hacer únicamente con la voluntad, pues su instauración involucra proporcionar recursos para brindar elementos de formación en el campo formal de lo educativo y lo laboral, en este sentido la institución debe participar para generar las condiciones mínimas para que la formación de los asesores solidarios sea reconocida.

Es decir no sólo basta trabajar desde nuestras trincheras educativas, se tiene que propiciar no sólo la convocatoria y los espacios de reunión, sino también las facilidades para que los asesores solidarios puedan escalar peldaños y se profesionalicen en un proceso continuo en la investigación-acción, obteniendo beneficios no sólo en lo profesional, sino también en la repercusión de sus percepciones.

Lo anterior implicaría brindar una posibilidad dentro del programa de formación para que los asesores que no contarán con un perfil académico superior lo pudieran adquirir a través de una beca o bien contar con la facilidad para su ingreso en instituciones; así como brindar la posibilidad de cursar diplomados, cursos o talleres reconocidos que les permitan especializarse, con la posibilidad de profesionalizarse en el sentido académico, profesional y/o laboral, no como un beneficio que perdiera de vista la condición inestable, sino como un incentivo que podría beneficiar a quienes se han mostrado activos, participativos y permanentes en esta tarea educativa lo cual implicaría visualizar a las academias como un grupo que se hace experto a partir de la formación continua, pero en un proceso progresivo hacia la profesionalización.

Por lo que considerar la constitución de colectivos de aprendizaje en pequeñas academias de asesores en cada una de las Coordinaciones de Zona, es una

estrategia de formación que desde mi práctica pedagógica puede generar y brindar al mismo tiempo elementos importantes en la formación, es decir, al mismo tiempo que el asesor asume un compromiso en la realización de un colectivo de aprendizaje a partir de la acción educativa y desarrolla los elementos que coadyuvan a crear y recrear la práctica educativa, puede formarse a través de la educación formal y/o en cursos y talleres con valor curricular que nutran el trabajo al interior de las academias, así como trascender hasta convertirse en un formador certificado.

En este orden de ideas, la organización de colectivos de aprendizaje formados por asesores en cada una de las áreas temáticas nos permitiría no solo detectar las necesidades de formación sino también abordar los diferentes contenidos, estrategias y experiencias, por lo que plasmar en documentos o publicaciones las experiencias de formación y reflexión de los colectivos de asesores enriquecería la formación continua y proporcionaría contenidos importantes a abordar en cursos y talleres.

El reconocimiento institucional

Generar colectivos de aprendizaje, evocando la experiencia de la academia de asesores, me permite visualizar que todas las propuesta de formación además de ir acompañadas de las diferentes voluntades y el compromiso social para establecerlas, necesitan también políticas institucionales que les permitan ser reconocidas, y por ende facilitar los recursos, espacios y materiales que colaboren para la realización de los diferentes proyectos que se puedan desplegar al interior, es decir, los colectivos pueden trabajar no sólo en los contenidos temáticos en las diferentes áreas de conocimiento, sino también profundizar en aspectos pedagógicos de las prácticas educativas.

Por lo que el gran reto en la formación de los asesores requiere una construcción distinta en la lógica de constituir el vínculo teoría-práctica. Desde esta propuesta implica reconocer a los asesores solidarios como investigadores, en este sentido darles voz a su experiencia, legitimar su tarea, los saberes pedagógicos

anónimos, reconocer en los educadores la posibilidad de educarse y al mismo tiempo de abrir otras posibilidades de las que se nutran y les ayuden a producir conocimiento, como un proceso colectivo y de intercambio, que aunque siempre precario y abierto, les permita analizar, reflexionar, mirar y nombrar sus prácticas.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se ha hablado del carácter marginal que tiene la educación de adultos en nuestro país, por consiguiente nos permite reconocer que su tratamiento en una Institución como el INEA ha sido de carácter remedial o compensatorio, mismo que se expresa en la política sobre el derecho de la educación como concepto inalienable de todo ser humano.

En este sentido, sabemos que aún existe toda una discusión conceptual acerca de la política educativa y la condición de marginalidad que se mantiene como una tendencia permanente, así como las acciones que posibilitan el derecho a la educación; este campo está directamente ligado a un proceso de exclusión social y educativa, por lo que el concepto de rezago educativo está circunscrito a este proceso, ya que los sujetos beneficiarios de estos programas son marginados, excluidos, pobres, indígenas y mujeres.

Por lo que la exclusión de la escolaridad básica se trata en términos de lesión o trasgresión a su derecho a la educación, crítica que es compartida entre los especialistas, investigadores y la burocracia del mismo Instituto, ya que como sabemos la educación impacta en el crecimiento económico de un país, donde existe una regulación expresada en lo político a través de la certificación de la educación básica como un mínimo desde la visión del derecho pero un camino insuficiente en lo educativo.

Desde la recomendación del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) “la propuesta debe de transitar a la reconstitución del discurso de la educación popular que opta por la constitución de sujetos sociales, la constitución de la ciudadanía, la reconfiguración de lo público y la alianza estratégica con los

sectores populares”⁷⁴, sin embargo a pesar de los esfuerzos y diferentes encuentros de especialistas sobre la educación para adultos este tema aún no es asunto de la política pública, hecho que dificulta la construcción de un tejido institucional que involucre a todos los actores educativos de la misma.

Es importante subrayar el esfuerzo por la integración de éstas y otras temáticas en el desarrollo de programas educativos incluido el MEVyT, pero estos esfuerzos no han sido consolidados debido que el mismo tejido institucional aún opera bajo una óptica contraria a los supuestos metodológicos que propone, en este sentido los procesos educativos se desarrollan identificando lo educativo en la escolaridad formal, es así que las formas de evaluar se centran en la acreditación y no en el proceso educativo.

En este sentido se establece una importante contradicción en la educación para adultos dentro del proceso educativo, pues mientras se convoca y reconoce dentro del discurso la labor educativa de los asesores solidarios, no se les profesionaliza y por tanto no se les otorga una injerencia importante en el proceso de acreditación de los educandos, es decir, el derecho a tener educación acreditada y certificada no sólo debería ser un derecho privativo de quién no ha alcanzado la educación básica, sino que también este derecho tendría que extenderse a los educadores de jóvenes y adultos.

Es importante reconocer las críticas y el debate conceptual en torno a la educación para adultos y visualizar lo que aún falta por discutir e investigar en cuanto a política educativa se refiere, pero no podemos quedarnos sólo ahí sin reconocer que la condición de la educación de adultos también es una potencia, lo cual significa darle un sentido diferente a través de su práctica, es decir superar esta condición de marginalidad, a través de mirar sus prácticas, descubrir nuevas

⁷⁴ Hernández, Gloria. Un año de encuentros en educación de las personas jóvenes y adultas en México. México

metodologías, hablar de sus actores y hacer a los mismos parte integral de la investigación.

Es necesario reconocer que los agentes educativos de manera regular quedan fuera de las discusiones en cuanto al debate conceptual y las políticas educativas dirigidas en la educación para adultos, sin embargo son convocados por los grupos de expertos o investigadores para conocer o reconocer el campo de acción y nutrir los procesos de gestión y las propuestas educativas.

Es por ello que reflexionar en cuanto a las prácticas de los asesores solidarios debería ser un tema transversal en la educación para adultos, ya que su participación tiene que trascender la política burocrática controladora que valora más los productos que los procesos, es decir, visualizar los procesos educativos en la educación para adultos como una fuente donde se produce conocimiento, en lo pedagógico, en lo social, en lo cultural, pues a medida que se trabaje en las temáticas pendientes en la educación para adultos, de esa misma manera superará su condición de marginalidad.

Lo anterior hace urgente retomar a los formadores como sujetos con derecho a recibir educación acorde con su práctica, siendo la formación un vínculo indisoluble en la calidad educativa que se brinda a los jóvenes y adultos, en este sentido implica generar un programa de formación acorde con las características que propone el modelo educativo (MEVyT): amplio, flexible y diversificado, pero sobre todo reconocido, es decir que además de brindarle herramientas en su práctica, también certifique lo ha aprendido, asimismo le aporte elementos para trascender en los diferentes ámbitos de su labor educativa (académico, profesional y laboral), como una condición coadyuvante en la permanencia dentro de esta labor educativa.

Es importante subrayar que en la institución existe el propósito de brindar un esquema de formación básico, que contempla tres rubros: la formación de inducción, la formación inicial y la formación continua tal como se explica en el capítulo II; sin embargo la mayoría de los asesores inician su labor sin recibir la formación de inducción e inicial considerada como necesaria tal como se estipula en el esquema propuesto.

Esta situación se desprende del vínculo que los asesores tienen con la institución, al no estar sujetos a los tiempos en que se programan los cursos y talleres, o bien no coinciden con su disponibilidad; asimismo la falta de orientación por parte del Técnico Docente no siempre permite vincularlos en los procesos de formación. Sí bien está prevista la formación en cuanto a los aspectos académicos, administrativos y operativos del programa educativo vigente, ésta no le proporciona las herramientas necesarias y sólidas para enfrentar la práctica educativa, por lo que algunos de los asesores no logran consolidar los elementos necesarios para enfrentar la misma.

Por lo que la práctica educativa que realiza el asesor en la mayoría de los casos esta permeada por la improvisación y la percepción que éstos tienen de la enseñanza y el aprendizaje en su experiencia e historia de vida, por lo que al realizar sus asesorías combinan tradiciones educativas distintas, desde la asignación de tareas extras para reforzar las temáticas vistas en el módulo, profundizar los temas o temáticas que se le dificultan a sus alumnos a través de la investigación en otras fuentes para realizar una clase personalizada, así como la constitución de vínculos de confianza, solidaridad y amistad que logran generar espacios de pertenencia, donde los jóvenes y adultos encuentran un espacio de interlocución donde son reconocidos, valorados y logran motivarse para concluir la educación básica y darle un sentido distinto a su vida.

En este sentido la formación prevista en el modelo sólo proporciona algunos elementos didácticos, a través de la metodología propuesta, pero no ubica los contextos, la diversidad cultural de los educandos, las necesidades e intereses de aprendizaje que se presentan en la práctica educativa, que si bien los asesores aprenden a observar e incluir estos elementos en su práctica, éstos quedan fuera de la formación inicial y tampoco se retoman en la formación continua, pues aunque las líneas para realizar cursos y talleres parten de los contenidos de los paquetes de autoformación, se abordan sólo algunas temáticas de manera superficial y sin una secuencia, por lo que no le permiten ver reflejado avances significativos en su formación y en la calidad educativa.

La formación aún dentro del esquema institucional es endeble, pues aún con la creación del Registro de Automatizado de Formación (RAF), el cual refleja los cursos, talleres, temáticas y el tipo de formación que recibe el asesor solidario; el esquema no cuenta con elementos esenciales que la formación continua le debe proporcionar al asesor solidario, ya que los cursos y talleres que reciben de manera institucional no cuentan con el reconocimiento formal que avale la solidez académica de los mismos; asimismo la cantidad de horas curso que realiza tampoco impactan en la percepción de sus gratificaciones o se ve reflejada en oportunidades que le permitan obtener becas para continuar sus estudios en el nivel medio superior, superior, diplomados o bien cursos que les permiten profesionalizarse.

Lo anterior, nos hace vislumbrar, a partir de los resultados de la sistematización que los asesores educativos han descubierto dentro de esta labor, un sentido de vida distinto, para trascender y formarse como un sujeto social; por lo que valoran la idea de continuar educándose como un elemento cualitativo de la práctica educativa que realizan, elemento que tendría que impactar en dos sentidos: en el académico, en referencia a la preparación y constante investigación que realizan para trabajar y generar la reflexión en las diferentes temáticas trabajadas por los educandos, y en lo social, en cuánto al compromiso que despliegan en la

constancia, permanencia e interés durante el proceso educativo de cada uno de sus educandos.

Es decir, los asesores educativos perciben una escasa o nula formación para compensar las carencias de conocimiento y seguridad en el momento que inician con esta labor educativa, y aunque a través de la búsqueda constante de respuestas y la experiencia que van generando en la práctica misma para subsanar muchas de sus carencias, aún persiste en ellos la inquietud de expresar, mostrar, dilucidar y reflexionar su práctica en espacios que les permitan construir sus propios saberes como un elemento esencial para retroalimentar su práctica y mejorarla, para interactuar con otros y formar redes que les ayuden a descubrir y socializar elementos que pueden potencializar en su práctica, así como encontrar un sentido de pertenencia y el valor de su labor educativa desde otros foros de discusión.

Es necesario admitir que los asesores no se sienten reconocidos y valorados en el contexto institucional no sólo por la insuficiente gratificación que se les otorga en relación a su productividad, sino que existe un sentido de aislamiento de no ser tomados en cuenta en relación a los procesos y las políticas que operan, por lo que se hace necesario encontrar estrategias que vinculen y articulen su participación. Ya que mientras al interior de las comunidades existe una cultura que valora a la escuela y al asesor como un formador creando significados y aprendizajes, la institución no ha encontrado mecanismos que los articulen y organicen en grupos de referencia, en este sentido aunque son pocas las experiencias que se rescatan al interior de la república, las academias de asesores son una estrategia que ha permitido encontrar un espacio de interlocución, de referencia y pertenencia, que desarrolla un aprendizaje propio pero también colectivo.

Sin embargo aún hay mucho que orientar y reorientar en los espacios donde se desarrollan las prácticas, en este sentido superar la marginalidad y la precariedad

en la formación implica establecer mecanismos institucionales que permitan coadyuvar en la formación de espacios de interacción de formadores y la socialización de las discusiones, polémicas y de aprendizajes que se forman en las mismas.

Lo anterior implica ampliar la visión que se tiene de las prácticas educativas, pues si bien son orientadas por un proceso metodológico, son asimiladas desde un contexto social y cultural que las trastoca y al mismo tiempo transforma, es decir, no sólo se ven las prácticas en un espacio reducido en relación a sí éstas son congruentes o no respecto a los procesos metodológicos planteados; sino que permitió mirarlas desde un contexto más amplio, desbordadas por una metodología donde se rescatan las tradiciones comunitarias, y la interlocución entre los asesores y los educandos, promueve la formación de familias donde los asesores educativos son reconocidos y valorados por la comunidad.

Por lo que al generar una alternativa de formación es importante concebir a los asesores solidarios como investigadores de su propia práctica, en este sentido la construcción del conocimiento tendría que verse de manera transversal, es decir, que los asesores no sólo retroalimentaran las propuestas y modelos educativos, sino que participaran activamente en el proceso de su construcción o por lo menos de su comprensión y asimilación en las prácticas educativas.

Sin embargo, se deben considerar las condiciones de las que partimos, en relación al concepto de figura solidaria otorgada a los asesores comunitarios por la institución, que si bien su significado la libera de establecer compromisos laborales, también la limita a tener un cuadro estable de asesores comprometidos con su tarea y dispuesto a generar otros compromisos dentro de la misma.

Aunque esta condición, como lo hemos observado en los testimonios presentados, no determina el compromiso en relación a la tarea educativa y la participación en los procesos de formación, es necesario que la propuesta de formación genere

incentivos dentro de tres dimensiones importantes: lo académico, lo profesional y/o lo laboral.

Es decir, el asesor debe verse beneficiado en todas, o por lo menos en alguna dimensión de la tarea educativa que realiza, no como una compensación extraordinaria sino como un derecho a educarse y a tener un cuadro sólido de formación que le permita realizar su práctica educativa, y al mismo tiempo reconocer sus avances hasta profesionalizarse dentro de la misma.

Es importante enfatizar que la institución es quién en primera instancia debe promover el derecho a la educación para los educadores de jóvenes y adultos, ya que generar las condiciones para establecer un cuadro de estímulos dentro de lo académico, profesional y laboral para quienes tienen las condiciones de participar en los proyectos de formación que se pudieran generar al interior de las academias, implica darle a la formación un carácter sistémico, integral, diferenciado y reconocido.

Lo anterior implica hacer una diferencia substancial dentro del programa de formación, no sólo para identificar a los asesores que están comprometidos con la labor educativa, sino para detectar las necesidades de la práctica y trascender a la investigación y producción de conocimiento en el campo de la educación para adultos.

DOCUMENTACIÓN CONSULTADA

DOCUMENTOS BIBLIOGRÁFICOS

- ✓ Alberich, Nistal Tomás, en la ponencia: *Investigación-Acción Participativa y Mapas Sociales*, Madrid, 2007, pp. 1-15.
- ✓ Barnechea, M. González, E. y Morgan, M. “¿Y cómo lo hace? Propuesta de Método de Sistematización-CEEAL-Perú, Lima, agosto 1992
- ✓ Benavides, Ilizaliturri Luis, *Adultos en educación permanente*, Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios (CIPAE), Puebla, México, 1997, pp. 1-35
- ✓ Bracho, Teresa, Necesidades educativas básicas de los adultos. Educar y acreditar ¿Misiones confrontadas? INEA, 1994, noviembre, p.43-50.
- ✓ Carranza, José Antonio y González, Cantú René, *La alfabetización en México*, INEA, 2006, p. 10-35.
- ✓ Cortés, Carabantes Waldemar, *Formación de educadores de adultos*, CREFAL, 1997, pp. 18-45.
- ✓ Freire, Paulo. Alfabetización. *Lectura de la palabra y lectura de la realidad: temas de educación*. México. Páidos- México, 1989.
- ✓ Hernández, Flores Gloria. Formación, calidad y equidad en la educación de personas jóvenes y adultas, En: *Hacia el Fortalecimiento de la educación de las personas Jóvenes y adultas en México*. Red EPJA. México 2009.
- ✓ Kalman, Judith, *Alfabetización: acceso a la cultura escrita, presentación y debate con los participantes*, Mesa 1, Seguimiento latinoamericano de CONFINTEA V, compilado por Graciela Messina y editado por UNESCO, México, 1999, pp. 15-33.
- ✓ Kemmis, Stephen y Mc Taggart Robin, *Cómo planear la investigación*, Barcelona, Laertes, 1998, pp.1-18.

- ✓ *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea. Toma 3. Colegio de México. INEA, México, 1994, p. XXI*
- ✓ *INEA, Sistematización de la práctica educativa de los técnicos docentes en la Delegación del Estado de México, México 2005-2006, México, INEA, 2006, pp. 179.*
- ✓ *Iovanovich, Marta Liliana, La sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos, Revista Iberoamericana de Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2003, pp. 1-15.*
- ✓ *Jara, Oscar, ¿Qué es sistematizar?, en Para sistematizar experiencias: Una propuesta teórica y práctica, Alforja, México 1994, pp17-42.*
- ✓ *Latapí, Pablo, Análisis de un sexenio de educación en México. En: La reforma educativa, México, 1998, pp. 45-86.*
- ✓ *León, Olive. En: La identidad personal y colectiva. UNAM, México pág. 65-84*
- ✓ *Medina, Antonio. Identidad profesional de los formadores de personas adultas: La acción formativa base de la transformación integral de la comarca, Ed. CREFAL, P 64.*
- ✓ *Mohanty, J. N., "Capas de Yoidad", en Olivé León Salmerón. Fernando (eds.), La identidad personal y la colectiva, México, UNAM, p.26*
Packman, Marcelo, Construcciones de la experiencia humana, Gedisa, Vol. 1, Barcelona, 1996.
- ✓ *Paldo, Carlos, Analfabetismo y educación de adultos, Desafíos y aspectos críticos para la década del noventa, Revista interamericana de educación de adultos, Vol. 2, No. 2, Nueva época, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1998, pp. 187-189.*
- ✓ *Palma Diego, La sistematización como estrategias de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina, serie papeles del CEAL No. 3, Santiago, junio de 1992.*

- ✓ Ruíz, Muñoz Mercedes y Hernández, Zamora Gregorio, *Consideraciones sobre el estado de conocimiento de educación de adultos, popular y comunitaria*, Revista interamericana de educación de adultos, Vol. 2, No. 2, Nueva época, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1994, pp. 9-17
- ✓ Schmelkes, Silvia y Kalman, Judith, Necesidades educativas básicas de los adultos. *La educación de adultos: estado del arte*, INEA, 1994, pp. 13-39.
- ✓ Sandín, Esteban, Ma. Paz (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill
- ✓ Shön, Donald, *Tomado de: Apuntes para el Trabajo Social, No. 16*, Santiago de Chile, 1er. Semestre de 1989.
- ✓ Norman K. Dasein, Citado por: Homero, Saltalamacchia, *Historia de vida*, CIJUP, Puerto Rico, 1992. p.150-175.
- ✓ Torres Duarte Ana Cecilia en: memoria de desempeño profesional, titulada "*Formación inicial y permanente del asesor de adultos, con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, del Instituto Nacional para la Educación de Adultos, en la Coordinación de Zona Tlalnepantla, Estado de México. Sept. 2001-Dic. 2003, pp. 129.*
- ✓ Tourain, Alain. ¿Podremos vivir juntos? En: El sujeto. Fondo de Cultura Económica. Argentina 1998.
- ✓ Ytarte, Rosa Marí. *¿Culturas contra ciudadanía?, Modelos inestables en educación*. Gedisa. España, 2007, pp.165-194.

DOCUMENTOS HEMEROGRÁFICOS

- ✓ Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza, por: Domínguez Jiménez Bernardo, Centro de Estudios Urbanos Universidad de Guadalajara, consultado en: www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3investigacion.html

- ✓ Decenio Proclamado por Naciones Unidas para el período 2003-2012, que establece la alfabetización como una tarea social intersectorial y común a todos los organismos de Naciones Unidas , los gobiernos y la sociedad civil, UNESCO, 2005, pp. 1-25.
- ✓ El Universal, *INEA admite rezago educativo en 33 millones de mexicanos*. En México hay seis millones de analfabetas, 10 millones de personas que no concluyeron la primaria y 17 millones que no terminaron su educación secundaria, todos ellos mayores de 15 años, México, 2009, 11 de Septiembre.
- ✓ INEA, *Carta de viaje*, INEA, México D.F.,2005, junio, pp.1-36.
- ✓ INEA, *Consideraciones sobre los fundamentos pedagógicos y educativos del MEVyT*, INEA, México, 2005, pp. 1-23.
- ✓ INEA, *Manual del taller de reforzamiento de MEVyT*, INEA, México, 2008, pp. 30.
- ✓ INEA, Informe de rendición de cuentas, *Libro Blanco (Informe anual de resultados)*, INEA, México, 1991, pp. 274
- ✓ *Marco de Acción* emanado de la reunión de evaluación y seguimiento de Educación para todos, Dakar, 2000, UNESCO, p. 8- 22.
- ✓ UNESCO/ DNUA, *El decenio de la alfabetización: los comienzos*, publicación de una versión pública de un documento de trabajo de la UNESCO, en su condición de organismo coordinador del Decenio, París: UNESCO, junio 2004.

DOCUMENTOS DIGITALES

- ✓ Organización de Estudios Iberoamericanos (CEI), Declaración Mundial sobre educación para todos “*Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje*”, artículo 1, Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y artículo 3, Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, Joteim, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990, UNESCO, París, sep. 1994, pp. 1-42. en: <http://www.oel.es/efa2000jomtien.htm>

- ✓ Diario Oficial de la Federación, Décimo primera sección, México, Publicado el martes 13 de diciembre de 2008, *Reglas de operación* en: http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/reglas_oper09.pdf, México, 2010, 31 de marzo, p.61.
- ✓ INEA, Módulo del asesor, *unidad 3 Mi que hacer como asesor*, Propuesta de formación virtual en: <http://www.conevyt.com.mx> México, 2010, 12 de abril.
- ✓ INEA, *Resumen actualizado de los resultados de la dirección académica 1997-2007*, En: www.crefal.edu.mx, México, 2010, 31 de marzo, pp.70.
- ✓ INEA, Dirección de Planeación, Administración, Evaluación y Difusión, Departamento de Prospectiva e Información, Externa en: www.inea.gob.mx, México, 2010, 31 de marzo

ANEXOS

Primera fase: Autodiagnóstico

1ª. Sesión. RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN

Anexo 1

Propósito	Actividad	Metodología	Pautas para el orientador	Recursos	Tiempo
Presentar el propósito general de la investigación a los participantes.	Plenaria.	Se dará la bienvenida al grupo, presentando los propósitos de la investigación, así como la agenda del encuentro.	El coordinador enfatizará la participación del asesor comunitario como sujeto actor de la investigación.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en power point: (Propósitos de la investigación) 	45 min.
Crear un ambiente de apertura y confianza, que propicie el diálogo en el grupo.	Técnica "línea de la vida"	<p>El coordinador integrará a los participantes en dos grupos.</p> <p>Los participantes deberán dibujar los puntos más importantes de su vida, sobre su pasado, presente y futuro. Los dibujos pueden ser de cualquier tipo (realistas, simbólicos, surrealistas, etc.). El dibujo debe hablar por sí mismo (10 minutos)</p>	La reflexión deberá estar encaminada al reconocimiento del asesor comunitario como un sujeto constituido con una historia, un bagaje cultural ético y político propio.	<ul style="list-style-type: none"> • Agenda del encuentro. • Papel y lápiz con goma para cada participante. 	45 min.

		<p>Cada persona debe mostrar el dibujo a sus compañeros de equipo, comentarlo y explicarlo. Debe haber libertad de preguntas y respuestas (20 minutos).</p> <p>Cuando los grupos hayan terminado se hace una mesa redonda general para recoger impresiones y lograr una reflexión.</p>			
<p>Explorar las perspectivas y opiniones del asesor comunitario sobre su práctica educativa.</p>	<p>Técnica “Relato de vida”.</p>	<p>Se pedirá a cada uno de los participantes construir su relato de vida a partir de las siguientes preguntas (60 min):</p> <p>¿Cómo se vincula con esta labor educativa?</p> <p>¿Cuáles son los elementos (valores, intereses, etc.) dentro de su historia y trayectoria de vida, que les permiten vincularse con las personas jóvenes y adultas en rezago educativo?</p> <p>¿Qué elementos de su identidad le permiten brindar a los jóvenes y adultos herramientas para lograr su</p>	<p>Se enfatizará que el relato de vida a diferencia de la historia de vida, solo se realizará de una parte significativa de su vida, que en nuestro caso será el momento de su inclusión como asesor comunitario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papel y lápiz con goma para cada participante. 	<p>100 min.</p>

		<p>autonomía?</p> <p>¿Cómo definiría usted al asesor comunitario?</p> <p>¿Cuáles son los principales obstáculos institucionales a los que se enfrenta?</p> <p>¿Qué factores han determinado que usted permanezca en esta tarea educativa?</p> <p>Una vez construido el relato de vida, se le pedirá algunos voluntarios que le den lectura al mismo (20 min.)</p> <p>De manera subsecuente se les tomará una fotografía, que quedará incluida como parte del relato de vida (20 min.)</p>			
--	--	---	--	--	--

Primera fase: Autodiagnóstico

2ª. Sesión. FORMACIÓN DE LA COMISIÓN DE SEGUIMIENTO

Anexo 2

Propósito	Actividad	Metodología	Pautas para el orientador	Recursos	Tiempo
Explorar conceptos e ideas antecedentes que el asesor comunitario tiene sobre sistematización	Grupos de discusión	Se divide al grupo de acuerdo al número de participantes y se les pide que discutan y acuerden la respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué es sistematizar? ¿Por qué es importante sistematizar? ¿Qué sistematizamos? ¿Qué estrategias se	La diferencia entre el saber formal y el saber popular; el primero ordenado, lógico, explicativo, legitimado y sobre todo comunicable (unívoco en los términos y sin ambigüedades); el segundo producto de la práctica ligado al sentido común, endógeno (propio de la realidad local), en muchos casos difuso y poco comunicable. El conocimiento científico se asocia a la dominación, y el saber popular se asocia a la liberación en cuanto se hace objeto de reflexión. Se hace objeto de reflexión si logra ser sistematizado (he ahí la importancia de hacerlo) El potencial transformador del saber popular sistematizado sobre lo histórico-social.	<ul style="list-style-type: none"> • Papel y lápiz con goma para cada participante. • Hojas rotafolio, plumones 	50 min.

		<p>pueden utilizar para analizar lo que se vive?</p> <p>¿Cómo se puede comunicar lo que aprendimos de lo que vivimos?</p> <p>Cada representante de grupo dará lectura a las definiciones de su equipo, para construir de manera grupal una sola respuesta.</p> <p>El coordinador enriquecerá el concepto sobre sistematización, fases y propósitos que contempla el</p>	<p>La producción de conocimiento que la sistematización propone sería la capacidad creadora de los grupos de educación popular. La sistematización supone que el grupo aprenda de sí mismo.</p> <p>Sistematización: Es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en power point (Proyecto de sistematización) • Carpeta de presentación del proyecto (Proyecto, fases, propósitos y cartas descriptivas). 	<p>50 min.</p>
--	--	---	---	--	----------------

		proyecto.	entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.		
			<p>Interpretación crítica</p> <p>La comprensión del sentido de la experiencia, tomando distancia de ella.</p> <p>Ordenar y reconstruir la experiencia</p> <p>Implica descubrir la lógica de los procesos, cuáles son los factores y cómo se relacionan éstos.</p> <p>Producción un conocimientos</p> <p>Significa conceptualizar la práctica concreta, comprenderla y encontrar un terreno fértil donde es posible la generalización.</p> <p>Objetivar lo vivido</p> <p>Se refiere a convertir la experiencia en objeto de estudio a partir de la interpretación teórica.</p>		
	Plenaria	Se pedirá a los participantes que se	Integrar las aportaciones significativas en el proyecto.		60 min.

<p>Formación de la comisión de seguimiento, presentación, revisión y orientación de la sistematización de la práctica educativa</p>	<p>Pequeños grupos</p> <p>Plenaria</p>	<p>reúnan nuevamente en sus equipos para la revisión del proyecto, solicitando las aportaciones para su enriquecimiento.</p> <p>El coordinador invitará a que de manera voluntaria se propongan tres personas que formarán el comité de seguimiento.</p> <p>Una vez seleccionadas especificarán las funciones y se les reunirá al final de la sesión para integrar las aportaciones al proyecto.</p>	<p>La comisión de seguimiento es un grupo que representará a los participantes y tomará nota de las aportaciones significativas y decisiones grupales que se incluirán para el enriquecimiento del proyecto.</p> <p>Este grupo se reunirá al final de cada una de las sesiones para concentrar las reflexiones, aportaciones y conclusiones.</p>		<p>60 min.</p>
---	--	--	--	--	----------------

Primera fase: Autodiagnóstico

3ª. Sesión. FORMACIÓN DE LA COMISIÓN DE SEGUIMIENTO

Anexo 3

Propósito	Actividad	Metodología	Pautas para el orientador	Recursos	Tiempo
Recapitular las aportaciones y conclusiones de la sesión anterior.	Lluvia de ideas por tarjetas	Cada uno de los participantes tendrá tres tarjetas en cuales señalará algunos aspectos significativos de la sesión anterior, dando lectura a las mismas, para después clasificarlas de acuerdo a los diferentes aspectos (el proyecto, grupo, tema, etc.)	El coordinador rescatará las aportaciones que hizo el grupo y se acordaron con el comité de seguimiento, mismas que incluyen en el proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas, plumones, cinta adhesiva, hojas de rotafolio. 	60 min.
Analizar la cooperación en la resolución de problemas en grupo.	Técnica: Rompecabezas	<p>El grupo se divide de acuerdo al número de participantes y se selecciona un observador dentro del equipo, quién deberá estar pendiente de los participantes observando las reglas.</p> <p>Se entrega a cada uno de los</p>	Rescatar la idea que ante las problemáticas y toma de decisiones grupales las personas expresamos sentimientos y actitudes diversas que pueden facilitar o entorpecer el trabajo grupal.	<ul style="list-style-type: none"> Rompecabezas y sobres. 	90 min.

<p>Presentar el primer informe</p>	<p>Plenaria</p>	<p>equipos un sobre cuyo contenido es un rompecabezas con piezas equivocadas, que tendrán que armar de manera colectiva e intercambiando piezas con los demás equipos sin hablar.</p> <p>Los participantes podrán dar las piezas a otros participantes, pero no las pueden tomar o dejarlas al centro de la mesa para que otros las tomen.</p> <p>Una vez armado el rompecabezas se realizará una mesa redonda donde los observadores de cada equipo expresarán sus conclusiones en relación a las actitudes de los participantes.</p> <p>El coordinador presentará el contenido del primer informe (Participante, proyecto de sistematización, agenda del</p>		<p>Primer informe para cada participante.</p>	<p>70 min.</p>
------------------------------------	-----------------	--	--	---	----------------

		encuentro). Se les pedirá a los participantes sus impresiones acerca del primer informe.			
--	--	---	--	--	--

Segunda fase: Análisis de la práctica educativa y primeras propuestas

4ª. Sesión. REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Anexo 4

Propósito	Actividad	Metodología	Pautas para el orientador	Recursos	Tiempo
Analizar y reflexionar sobre el concepto de rezago educativo y sus implicaciones en las personas jóvenes y adultas.	Proyección de la película “la puerta”	Se proyectara el video la puerta a los participantes, una vez concluido se les piden opiniones y conclusiones respecto a la temática proyectada (rezago educativo)		<ul style="list-style-type: none"> Equipo de proyección, película la puerta 	60 min.
	Técnica: “Noticiero popular”	Los participantes se dividirán binas y se les pedirá que elaboren ciertos cables periodísticos, acerca de lo que saben, conocen y observen en los diferentes materiales que se les proporcionarán (revistas, periódicos, lecturas), sobre la temática del rezago educativo (30 min.)	<p>El rezago educativo el rezago educativo contempla la alfabetización entendida como “el aprendizaje de una tecnología que se utiliza para expresar el pensamiento y la construcción simultánea de prácticas comunicativas.</p> <p>La alfabetización se consagra como un derecho educativo inalienable. La</p>	<ul style="list-style-type: none"> Papel, lápices, tarjetas, plumones, rotafolios, tijeras, revistas, periódicos, lecturas breves de interés, etc. 	150 min.

		<p>Se pasa a una plenaria donde se colectivizan todos los cables elaborados, en forma de noticiero, cada grupo anota la información que ellos desconocían, Si existe alguna información que sea errónea, se discute y se decide si se acepta o no (30 min.)</p> <p>Se vuelve a trabajar en grupos, con el conjunto de cables (información propia y recibida), cada grupo debe elaborar un "editorial" (una interpretación) de la temática: El rezago educativo (30 min.)</p> <p>Se discuten en plenaria las diferentes editoriales, para</p>	<p>definición de alfabetización suscrita en Hamburgo, como capacidades básicas y catalizador de la participación, se amplía hacia una visión que la concibe como práctica cultural y comunicativa.</p> <p>La alfabetización se caracteriza como una construcción social, con los otros, en el conjunto de la vida, como prácticas de hacer, pensar, ser y estar en el mundo, sin limitarse a espacios educativos sistemáticos. Así pensada, la alfabetización requiere vincular y arraigar la práctica de la escritura con prácticas culturales. De este modo, la alfabetización es concebida como una cuestión social, política y ética, que implica pensar en las personas sin reducirlas a números o a la categoría de un problema a resolver⁷⁵.</p>		
--	--	--	--	--	--

⁷⁵ Judith Kalman, *Alfabetización: acceso a la cultura escrita, presentación y debate con los participantes*, Mesa 1, Seguimiento latinoamericano de CONFINTEA V, compilado por Graciela Messina y editado por UNESCO, México, 1999, p.25.

		<p>conformar solo una. El coordinador se sumará sus opiniones y perspectivas sobre el tema para conformar la editorial del grupo (30 min.)</p> <p>Una vez terminada la editorial de manera grupal se le da lectura y se profundiza en las reflexiones más importantes sobre la temática abordada (30 min.)</p>			
--	--	--	--	--	--

Segunda fase: Análisis de la práctica educativa y primeras propuestas.

5ª. Sesión. REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Anexo 5

Propósito	Actividad	Metodología	Pautas para el orientador	Recursos	Tiempo
Definir al asesor comunitario hacia la construcción de su identidad como actor educativo.	Técnica: "Juego de roles"	<p>El coordinador partirá del concepto que la institución sustenta sobre el asesor comunitario, dividirá a los participantes en pequeños grupos y les pedirá que analicen el concepto y detecten las ambigüedades que hay en el mismo (30 min.)</p> <p>Una vez detectadas se les pedirá que enlisten las problemáticas que se desprenden de esas ambigüedades y las compartan con el grupo (30 min)</p> <p>Se seleccionará dos problemáticas y se les pedirá que realicen una pequeña historia o argumento, para que</p>	Asesor comunitario: Figura solidaria que motiva y apoya la participación de los educandos en el estudio dentro de los espacios educativos en los que participa y facilita su aprendizaje a través de las actividades y asesorías educativas, ya sea en forma grupal o individual. <i>Diario Oficial de la Federación, Décimo primera sección, México, 2008, 30 de diciembre, p.5</i>	<ul style="list-style-type: none"> Papel, lápices, tarjetas, plumones, rotafolios, etc. 	120 min.

		<p>las actúen jugando diferentes roles, a través del desempeño de actitudes que puede tomar el asesor (individualista, oportunista y autoritario), 60 min.</p>			
	Pequeños grupos	<p>Una vez que concluya el ejercicio se les pedirá que definan al asesor comunitario visto desde la institución, desde su perspectiva y desde las personas jóvenes y adultas que forman por equipos y que expongan al grupo sus ideas (50 min.)</p>			50 min.
	Plenaria	<p>De manera subsecuente el grupo definirá el concepto de asesor comunitario desde la voz de los actores educativos (50 min.)</p>			50 min.

Segunda fase: Análisis de la práctica educativa y primeras propuestas.

6ª. Sesión. REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Anexo 6

Propósito	Actividad	Metodología	Pautas para el orientador	Recursos	Tiempo
Conocer y analizar los elementos que constituyen la práctica educativa del asesor comunitario.	Técnica: "Sociodrama"	Se les pedirá a los participantes se dividan en dos grupos, conversen lo que conocen, saben y viven sobre el tema: "la asesoría" durante (20 min), con base en ello se realizará una historia o guion sobre los momentos que constituyen la asesoría (30 min.), para su posterior dramatización (30 min.)	Presentación en power point. Modelo educativo MEVyT. Metodología del MEVyT. Acompañamiento pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> Papel, lápices, tarjetas, plumones, rotafolios, etc. 	120 min.
	Plenaria	De manera subsecuente se explorará la metodología propuesta para llevar a cabo la asesoría, según el modelo educativo institucional MEVyT, identificando los momentos que se ejemplificaron en la dramatización (30min.)	Seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.		30 min.

		Se analizarán las condiciones del contexto donde se desarrolla la asesoría, así como las problemáticas para desarrollar el modelo educativo en las comunidades con las personas jóvenes y adultas en rezago educativo (30 min.)			30 min.
	Pequeños grupos	Por equipos, se establecerá la metodología que se lleva a cabo en las asesorías, en la que se contemplará el modelo educativo y las problemáticas reales a las que se presenta el asesor en su práctica educativa real (50 min.)			50 min.

Segunda fase: Análisis de la práctica educativa y primeras propuestas.

7ª. Sesión. REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Anexo 7

Propósito	Actividad	Metodología	Pautas para el orientador	Recursos	Tiempo
Observar y analizar la práctica educativa en su construcción discursiva y la auto-observación.	Plenaria	Se proyectará un extracto de los videos grabaciones realizadas con anterioridad de tres asesorías en diferentes comunidades (60 min.), con la intención de observar en primera instancia los momentos presentes y ausentes de la metodología analizada y retroalimentada por los asesores comunitarios en la sesión anterior (60 min.)	Profundizar en el análisis crítico de la práctica educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Video grabaciones, Papel, lápices, tarjetas, plumones, rotafolios, etc. 	120 min.
	Pequeños grupos	En grupos se analizará los videos, hacia la aportación de alternativas que pueden mejorar la práctica educativa, orientando la reflexión a realizar la praxis como un momento constitutivo de la práctica educativa (50 min.)			50 min.
		En plenaria se revisará la metodología construida en la sesión anterior por los asesores comunitarios para integrar las nuevas aportaciones provocadas por la observación y análisis de las grabaciones (50 min.)			50 min.

Segunda fase: Análisis de la práctica educativa y primeras propuestas.

8ª. Sesión. SEGUNDO INFORME

Anexo 8

Propósito	Actividad	Metodología	Pautas para el orientador	Recursos	Tiempo
Presentar el segundo informe a los participantes sobre los elementos de análisis sobre la práctica educativa, hacia la construcción del mapa social o sociograma.	Plenaria	El coordinador presentará el segundo informe, el cual contendrá las conclusiones e interpretaciones sobre los conceptos (rezago educativo, asesor comunitario y práctica educativa), trabajados en las sesiones anteriores; reflexiones que serán herramientas para la construcción del mapa social o sociograma (50 min.)		<ul style="list-style-type: none"> Informe para cada uno de los participantes, Papel, lápices, tarjetas, plumones, rotafolios, etc. 	50 min.
	Grupos de discusión	Se analizará y jerarquizarán en pequeños grupos de discusión las relaciones establecidas entre los conceptos para distinguir los elementos que es posible dinamizar y solucionar desde la práctica, en mesa redonda se complementarán y			60 min.

	Plenaria	<p>retroalimentarán los análisis de los equipos para la construcción grupal del mapa social (60 min.)</p> <p>Los participantes del grupo realizarán de manera esquemática el mapa social o sociograma (60 min.), para que la comisión de seguimiento lo presente (50 min.)</p>			110 min.
--	----------	--	--	--	----------

Segunda fase: Análisis de la práctica educativa y primeras propuestas.

9ª. Sesión. PRIMERAS PROPUESTAS

Anexo 9

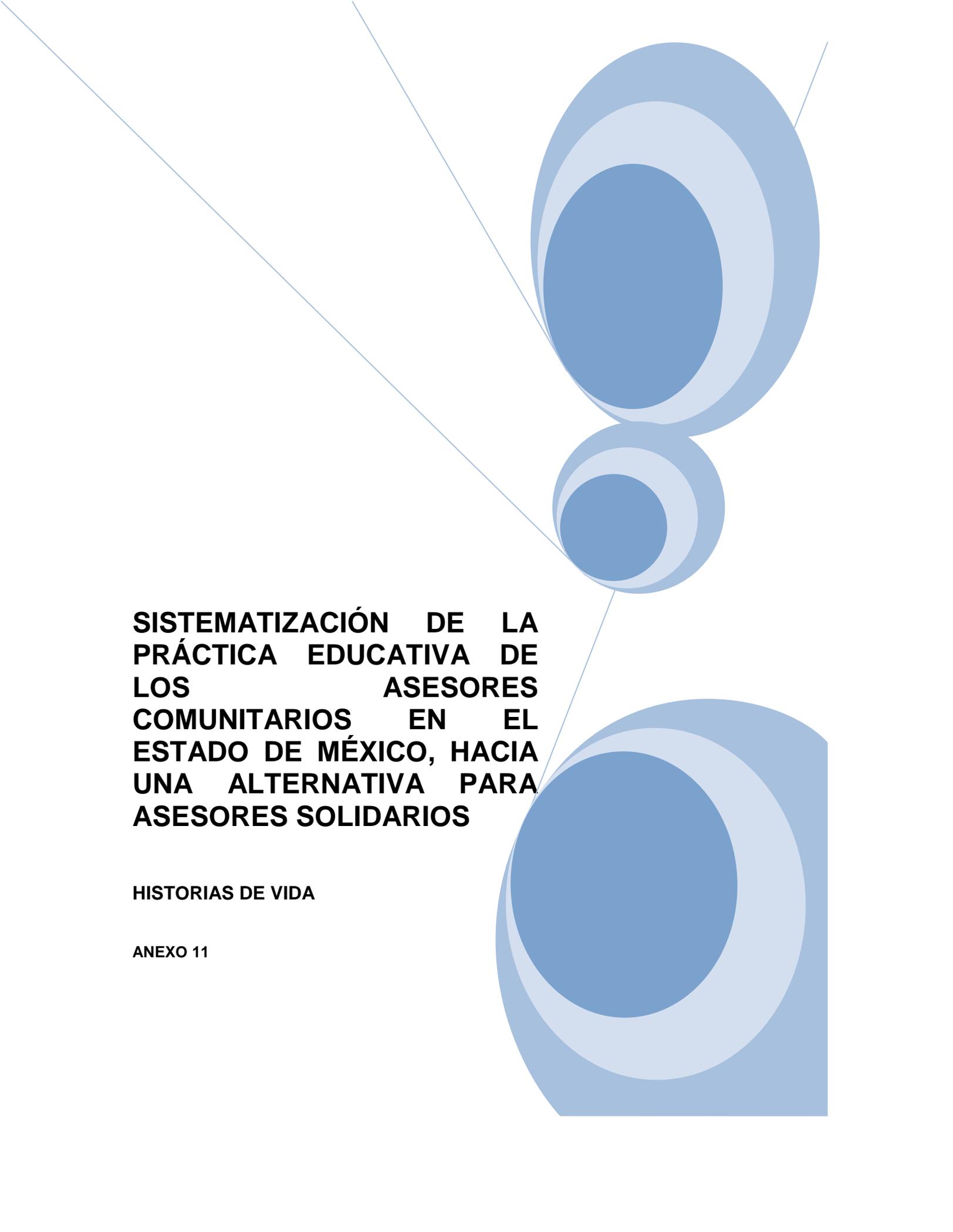
Propósito	Actividad	Metodología	Pautas para el orientador	Recursos	Tiempo
Vincular los elementos teóricos y experienciales de la práctica educativa	Grupos de discusión	Se dividirá al grupo en equipos de discusión para el análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) que existen dentro de su práctica educativa, cada equipo analizará los rubros, para después compartir las conclusiones y complementar en grupo este diagnóstico (100 min.)		<ul style="list-style-type: none"> Papel, lápices, tarjetas, plumones, rotafolios, etc. 	100 min.
	Plenaria	El coordinador expondrá los elementos de la propuesta de formación institucional, para visualizar los elementos que pueden dinamizar la práctica educativa (50 min.)			50 min.
		Se integrarán nuevamente los equipos de discusión hacia la conformación de necesidades de formación aún no sustentadas en la propuesta institucional, proponiendo alternativas que diversifiquen y retroalimenten su práctica (50 min.)			50 min.

Tercera fase: Conclusiones.

10ª. Sesión. INFORME FINAL

Anexo 10

Propósito	Actividad	Metodología	Pautas para el orientador	Recursos	Tiempo
Dar a conocer las conclusiones y productos de conocimientos logrados en el proyecto de sistematización.	Plenaria	El coordinador expondrá los elementos que constituyen el último informe (50 min.). En mesa redonda se les pedirá a los participantes revisen el último informe y den sus impresiones acerca del mismo, así como de la experiencia vivida en el proyecto. (50 min.).		<ul style="list-style-type: none"> Papel, lápices, tarjetas, plumones, rotafolios, etc. 	100 min.
	Clausura				100 min.



**SISTEMATIZACIÓN DE LA
PRÁCTICA EDUCATIVA DE
LOS ASESORES
COMUNITARIOS EN EL
ESTADO DE MÉXICO, HACIA
UNA ALTERNATIVA PARA
ASESORES SOLIDARIOS**

HISTORIAS DE VIDA

ANEXO 11

DIRECTORIO

Columba Jácome Gómez

Asesora en el círculo de estudio “Escuela Primaria Revolución”

Naucalpan, Estado de México

[columba.inea@gmail](mailto:columba.inea@gmail.com)

Esther Eva Cruz Cruz

Asesora de alfabetización en el círculo de estudio

“Iglesia Czestochowa”, Naucalpan, Estado de México

María Elizabeth Padrón Ocampo

Asesora en el círculo de estudio “México 86”

Naucalpan, Estado de México

coatlitli2@hotmail.com

María Isabel Rubio de la Rosa

Asesora en la plaza comunitaria “Ce-Citlali-Toyolopan”

Naucalpan, Estado de México

rrmaribel@hotmail.com

Sergio Arturo Rey Borjes

Asesor en el círculo de estudio “Santa Mónica”

Tlalnepantla, Estado de México

sreyborjes@yahoo.com.mx

Nombre: Columba Jácome Gómez

Antigüedad: 5 años

Mi ingreso en el INEA fue a través de una conocida, que me invitó a participar dando asesorías a las personas que no concluyeron su educación básica (primaria y secundaria), o que no saben leer y escribir (alfabetización), hasta ese momento conozco que INEA es el Instituto Nacional para la Educación de Jóvenes y Adultos, siendo su propósito principal brindar educación básica a las personas que se encuentran en rezago educativo.

En realidad yo no entendía bien a bien cuál era la labor a realizar, pero me entusiasmó, sonaba bien y me llamó mucho la atención el hecho que yo pudiera apoyar a estas personas en su desarrollo educativo orientándolas a lograr el objetivo de obtener cultura y conocimientos, y que éstos sean respaldados por un documento (certificado).

Una vez que llego a las oficinas del INEA, me capacitan y tomo esto de las asesorías muy en serio, cuando conozco la cifra de personas que se encuentran en rezago educativo, pensé que la labor era titánica y al mismo tiempo muy noble e inicie esto súper ilusionada.

Por lo que puse manos a la obra e inicie mi círculo de estudio, llevando la información del INEA a mi comunidad, casa por casa y tocando de puerta en puerta, el primer obstáculo fueron las personas apáticas; así que inicie mi grupo con sólo tres personas, con el paso del tiempo me di cuenta que es muy difícil mantener a las personas interesadas en obtener aquello que necesitan para desarrollarse y tener una calidad de vida.

Observo que las necesidades reales y sentidas por las personas son las mismas, obtener su documento sin darle mayor importancia al conocimiento que se puede obtener conjuntamente, pero también he vivido la contraparte, las personas interesadas en ambas cosas dispuestas a esforzarse estudiar y derribar las limitaciones que puedan tener.

Pertenecer a INEA siendo asesor significa enfrentar muchos retos, y el primero de ellos es no tener los elementos para hacerlo, pues la falta de apoyo de la institución se refleja en todos los aspectos, por ejemplo la falta de respeto de algunos compañeros que invaden espacios en los que ya se está trabajando, apoyándose en prácticas poco éticas y hablando mal del asesor que ya tiene consolidado su grupo. Asimismo la falta de apoyo para promover los círculos de estudio, aun cuando existe la promesa y el compromiso de hacerlo.

Ser asesora del INEA significa estar comprometida con las personas que vienen buscando conocimientos, a través de lo cual uno comparte desde la compañía hasta un texto, ya que es una satisfacción propia poder apoyar aquellos que lo necesitan en cualquier aspecto, por ello sigo en la institución, esa alegría que veo en las personas cuando han aprobado sus exámenes y tienen su certificado, es lo que me ha marcado la pauta y el sentido para continuar en esta labor y aunque sólo tenga un educando ahí seguiré hasta que este termine y entonces me iré.

Nombre: Ester Eva Cruz Cruz

Antigüedad en la institución: 11 años

Me vincule con el INEA en el año de 1981 para estudiar la secundaria abierta. Algunos años más tarde en 1998 por azares del destino al acudir a misa, en la iglesia de Czestochowa en Tecamachalco, un sacerdote invitó a los feligreses a integrarse voluntariamente para asesorar a las personas analfabetas o a las personas que no habían terminado su primaria o su secundaria.

Me presente como voluntaria, pero en un principio no me aceptaron como asesora, ya que la responsable del punto de encuentro consideraba que como había estudiado en el INEA y sólo contaba con dos carreras técnicas, tenía que demostrar primero mi capacidad, por ello me pidió que acudiera como oyente al grupo que ella asesoraba para mostrarle que tenía los conocimientos suficientes.

Tiempo después me hicieron responsable del grupo de alfabetización de las personas jóvenes y adultas que trabajan en el servicio doméstico de la comunidad de Tecamachalco compuesto por personas que provienen de diferentes Estados de la República.

En la práctica docente que he ido construyendo a lo largo de la vida, la constancia y perseverancia que transmito a mis alumnas han sido valores claves, para que puedan aprender a leer y escribir bien, aunque se tarden meses o hasta un año en identificar las letras y los números.

Estos valores son fundamentales, pues desde mi experiencia nos deben de acompañar durante toda la vida, ya que nos ayudan a modificar nuestra calidad de vida. Yo que no tuve la oportunidad de estudiar, porque la escuela no estaba a mi alcance en la zona rural donde yo vivía, en el pueblo nuevo de los Ángeles (Municipio el Oro, en el Estado de México), me tuve que trasladar a la ciudad para poder trabajar y estudiar en 1973; y hasta 1978 comencé estudiar primeros auxilios, y en ese momento tuve la necesidad de obtener el certificado de secundaria para trabajar en este ámbito, por lo que el doctor que me daba clases en ese entonces me envió al sistema abierto del INEA, en la Delegación Miguel Hidalgo.

Los valores que antes mencione me han dado buenos resultados, siendo así en 1980 logre concluir la carrera técnica como enfermera auxiliar y 1983 obtuve el certificado de

secundaria en el sistema abierto, y en 1987 el certificado de secretaria ejecutiva en español, así como el reconocimiento de higienista en odontología, así como concluí diferentes cursos en cómputo e inglés, y en este momento intento terminar la preparatoria abierta.

He comentado con mis alumnas que no se desesperen al enfrentarse a no saber leer y escribir, ya que a lo largo de las asesorías podrán hacerlo y obtener su certificado de primaria y secundaria, así como continuar su educación y emplearse en un trabajo diferente.

En la actualidad en el servicio doméstico sobre todo en las familias extranjeras, requieren de chicas que tengan un nivel educativo cada vez más alto, porque sus empleadores viajan constantemente.

Un elemento esencial que me caracteriza como persona y asesora educativa es mi sencillez, a partir de la cual trato de generar un trato amigable hacia mis alumnas, para que éstas tengan la confianza de preguntar y expresar sus dudas.

Algunas de ellas son tímidas, pues les da un poco de pena no haber hecho la tarea o que no les salgan los trazos de las letras, por lo que genero un ambiente ligero expresando alguna broma que rompa el hielo en el grupo, así como les comento que yo inicié como ellas, y que gracias a la paciencia, perseverancia y fortaleza que he acumulado a lo largo de vida he salido adelante, siendo lo que hoy me permiten estar con ellas.

El asesor comunitario es la persona que ayuda a otras personas, algunas veces a leer y escribir, y otras a concluir su primaria o secundaria dentro de un espacio comunitario, siendo el responsable de su grupo y de su seguimiento académico (material educativo, avances y evaluaciones), asimismo mantiene un ambiente agradable en el grupo, los escucha, se preocupa e interesa de sus necesidades y problemas en relación al trabajo, familia y pareja.

Al trabajar directamente con un grupo de alfabetización, las chicas no siempre cuentan con los documentos necesarios para su inscripción dentro de la institución, por lo que no se les pueden proporcionar los materiales educativos.

Lo anterior, provoca que al avanzar, éstas deserten porque no pueden presentar su evaluación, además de que continuamente cambian de trabajo y no concluyen su proceso de alfabetización; esto causa que el Técnico Docente no tenga una atención constante y de calidad a este grupo, ya que pueden pasar meses sin tener una noticia del técnico, ya

que la alfabetización es un proceso muy lento y que por lo tanto no le genera avances significativos en su meta.

Me gusta ser asesor en alfabetización, pues entiendo por lo que ellas pasan y sé que me necesitan, prefiero estar en un lugar donde me necesiten a uno en que la labor educativa sea sencilla, pues algunas maestras se desesperan porque las alumnas no aprenden fácilmente.

Uno de los factores que me ha determinado permanecer, es que me gusta ayudar a las personas y así trato de retribuir lo poco o mucho que otras personas me ayudaron a mí.

Nombre: María Elizabeth Padrón Ocampo

Antigüedad: 15 años

En marzo de 1996 uno de mis hijos encontró una propaganda que anunciaba la posibilidad de estudiar la primaria y la secundaria, así que fui a inscribirme como alumna en un grupo grande, recuerdo que en alfabetización habían 10 personas, en primaria 15 y en secundaria 9, me programaron para realizar una serie de exámenes que aprobé y termine la secundaria en 3 meses.

Mi asesor era arquitecto y un día se fue sin previo aviso, pero aun así yo me seguí presentando a la espera de mi certificado, al observar a los compañeros me di cuenta que el grupo de alfabetización estaban desanimados, así que les propuse apoyarlos hasta que llegara mi certificado, aceptaron y así inicié.

Cuando llego mi certificado, el Técnico Docente me lo llevo hasta el círculo de estudios, por lo que se dio cuenta que a pesar que no teníamos asesor el grupo seguía reuniéndose y yo les ayudaba, así que me propuso que me integrara como asesora, yo no me sentía capacitada para eso, pero ver la falta de apoyo y la necesidad de mis compañeros me hizo aceptar, aunque estaba llena de dudas.

Desde niña me di cuenta de la discriminación, el poco interés por la educación por parte de los padres y maestros, la ineficiencia de nuestros maestros sin vocación; todo esto me molestaba, pues yo no fui a preescolar debido a que padezco poliomielitis aguda, causa por la cual no pude asistir.

Cuando mi madre quiso inscribirme en la primaria no me quisieron aceptar, dijeron que si yo no aprendía le iba a quitar el lugar a un niño que si podía aprender. Gracias a mi madre que no acepto esa negativa me quede en la escuela como oyente con la advertencia de que si no aprendía me sacaban -mi madre decía que el trabajo era que me aceptaran, pero no iba a permitir que me sacaran y créanme si ella lo decía era cierto, afortunadamente no solo aprendí rápido sino obtuve las mejores calificaciones.

En mi paso, por la primaria me tocó ver a maestros, apáticos, rencorosos, sin vocación, lamentablemente escuche de ellos muchas veces la frase “ustedes a mí no me importan, hagan lo que quieran, por que aprendan o no a mí me pagan”.

No pude asistir a la secundaria por mis problemas de salud y la falta de recursos, que son la peor combinación para las personas que queremos estudiar, personas que como yo no tuvimos ningún apoyo institucional para poder desarrollar nuestras capacidades.

Ahora tengo 2 hijos y las cosas siguen igual, por lo que no quiero sólo quejarme quiero contribuir con la solución, poner mi granito de arena para salir del rezago educativo en que nos encontramos, es decir ayudar, provocar el interés, demostrarles a los malos maestros que no son la única opción, quiero sentirme orgullosa de mí, ganarme el respeto de la gente que me rodea y dejar la semilla de la superación en cada uno de los que se acercan a mí. Por ello yo sonrío mucho y les digo que si yo pude, ellos pueden, que todo lo que implica un reto y vale la pena porque involucra mucho mérito, tratar de superarse por sus propios medios.

Hace unos días una alumna me dijo que estaba muy desanimada, que ya eran demasiadas cosas por las que había pasado y que el estudio no era para ella; le roge no se diera por vencida, solo le faltaba un examen y si ella no terminaba iba a pertenecer a los muchos que se quedan en el camino, así que le insistí mucho y acepto intentándolo una vez más, afortunadamente aprobó su examen y cuando se lo dije me abrazo, agradeció mi ayuda y lloro en mis brazos.

Los asesores comunitarios somos personas con vocación de servicio, gente preocupada por la educación de verdadera calidad, inversionistas de tiempo y conocimiento.

Hay algunas problemáticas que empañan esta noble tarea, como la falta de compromiso por parte de algunos Técnicos Docentes y los Coordinadores de Zona, que se evidencia en las tareas operativas, las cuales multiplican el trabajo del asesor y provocan el desaliento de los educandos, pues para ellos son números, metas y productividad.

Otra problemática frecuente es que las gratificaciones son mínimas y atrasadas, y a esto se le puede sumar la corrupción de quien permite el cambio de grupo de los educandos que están por certificar, disminuyendo así las ya escasas gratificaciones del asesor, en resumen la exigencia de resultados sin el apoyo de la institución.

La gente en mi caso no ha llegado hasta a mí por la publicidad, todos llegan por recomendación, aunque a veces me siento cansada de los problemas que implica ser asesora, llegan mis ex alumnos con alguien que está a punto de perder su empleo por falta de papeles o no puede conseguir empleo por falta de los mismos o personas que son humilladas por su ignorancia o preocupadas, porque no pueden ayudar a sus hijos en las

tareas, y en ese momento es cuando no puedo desistir, pues no les puedo decir que no los puedo ayudar.

Nombre: María Isabel Rubio de la Rosa

Antigüedad: 4 años

En marzo de 2007 por coincidencia llegué a una plaza comunitaria, esperando encontrar un lugar donde pudiera aprender una labor manual, sin imaginar que ahí sería el lugar donde tendría la oportunidad de realizar actividad docente, la cual me entusiasmó y de inmediato comencé a laborar.

Considero que mi mayor logro en la vida ha sido mantener el respeto que me tengo a mí misma y eso me compromete a ser mejor cada día.

La carencia de oportunidades que tienen las personas que no han estudiado es muy lamentable más cuando se tiene una familia o cuando se es joven y se está marginado por no tener un documento que avale el conocimiento, aun contando con la experiencia.

Para mí el asesor comunitario es una persona de gran valía moral, que brinda equidad social y sobre todo tiene un gran compromiso, ya que esforzarse por una labor de tal peso, no es fácil, lamentablemente la institución no da respaldo al asesor comunitario, tampoco hay una capacitación formal, mucho menos cuenta con los materiales adecuados, espacios, recursos materiales, didácticos y financieros.

Así mismo, las personas responsables de los puntos de encuentro y técnicos docentes se encuentran limitados en diversos aspectos, por lo que las autoridades proporcionan sólo el apoyo más indispensable, es decir centran su preocupación en la parte cuantitativa y no cualitativa de la atención que brinda el asesor, mermando la calidad en la atención que se da a los educandos.

Nombre: Sergio Arturo Rey Borjes

Antigüedad: 15 años

En el año de 1996 me invitaron a dar clases de álgebra a un grupo del INEA y fue así como tuve mi primer contacto con esta institución. Cuando yo era funcionario en una Secretaría de Estado, alguien me preguntó que pensaba yo hacer cuando saliera y conteste, que quería irme a un pueblito rabón a dar clases, sin embargo a la fecha no me he ido a ningún pueblo, pero el hecho de trabajar con las personas jóvenes y adultas en el tiempo que llevo en la institución, me ha permitido recibir algunos cursos y al mismo tiempo proporcionar formación a los asesores que colaboran con el instituto en el área de matemáticas, debido a mi perfil profesional como ingeniero.

Los asesores educativos somos como la trinchera, la primera línea entre el instituto y los adultos, somos los que entregamos y recibimos la documentación, convencemos a los adultos, damos las asesorías; los principales problemas se presentan cuando hay falta de material que en muchas ocasiones no llega a tiempo, así como las gratificaciones, y el hecho que no se nos toma en cuenta a pesar de ser los que trabajamos directamente con los alumnos, en este sentido somos material desechable.

Mi permanencia en la institución ha sido más una razón un tanto egoísta de mi parte, pues considero las asesorías una terapia ocupacional, como jubilado lo único que me da satisfacción es el hecho de legar los conocimientos que he acumulado por años en mi bagaje, y ver como las personas jóvenes y adultas van certificando; cuando uno se enfrenta a esta tarea educativa va descubriendo que como asesor es muy difícil el transmitir los conocimientos, sin embargo, lo que a mí me motiva es ver el rostro del educando al recibir su certificado.

SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS ASESORES COMUNITARIOS, EN EL INEA ESTADO DE MÉXICO, HACIA UNA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN PARA ASESORES SOLIDARIOS

DIAGNÓSTICO DE DEBILIDADES, AMENAZAS, FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES (ANEXO 12)

AMENAZAS	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<p>En cuanto a la Educación para adultos:</p> <p>La existencia de un prejuicio ante la educación para adultos, ya que al ser este servicio educativo gratuito, flexible y abierto, es considerado por muchas personas como una educación de segunda.</p>	<p>En cuanto a la Educación para adultos:</p> <p>El compromiso social que asume parte de la sociedad civil ante la labor educativa, que la educación para adultos exige.</p>	<p>En cuanto a la Educación para adultos:</p> <p>Al estar vinculado con la educación para adultos como asesor, trae un gran compromiso y labor social, ya que significa aportar un granito de arena y ser parte de un proyecto social para que exista una mejora personal, en la comunidad y en la nación, al no ceder ante la indiferencia.</p>
<p>En cuanto a la Institución:</p> <p>La educación para adultos demanda un gran compromiso social, sin embargo la Institución, es solo una plataforma política para muchos de los directivos.</p> <p>La lógica de la productividad, en cuanto a la certificación que sigue la institución, genera procesos de simulación y corrupción.</p> <p>El Técnico Docente como vínculo entre la comunidad y la institución, en muchos casos es</p>	<p>En cuanto a la Institución:</p> <p>El acercamiento que algunos asesores logran con educando, que se asume desde una necesidad real y sentida que ellos mismos experimentaron, y que a través de su formación en la práctica reconocen la necesidad de que la certificación de la educación básica este respaldada por el conocimiento.</p>	<p>En cuanto a la Institución:</p> <p>La vinculación a través del voluntariado del asesor, puede desplegar el sentido cualitativo del proceso educativo del adulto, cuando existe una verdadera vocación de servicio y el asesor educativo puede permanecer en esta tarea de manera desinteresada.</p>

<p>un gestor administrativo y operativo, desvinculado y desinteresado de los procesos educativos de los educandos.</p> <p>Las diferentes figuras involucradas en los procesos educativos tanto a nivel operativo como administrativo, en su mayoría no están interesados en auxiliar o resolver las necesidades del educado.</p> <p>Deserción de los asesores educativos, al no contar con garantías mínimas que les permitan permanecer en esta labor educativa.</p>		
<p>En cuanto al Modelo Educativo:</p> <p>La información que se le brinda al adulto sobre el programa educativo es limitada, vaga y en algunos casos ilusa, pues se oferta el término de su educación básica al presentar una serie de exámenes, cuando esto sólo es una evaluación diagnóstica, que en muchos casos no refleja el conocimiento real que posee el educando.</p> <p>El educando genera una falsa expectativa en su proceso educativo, ya que éste espera que se le lleve de la mano y que el asesor educativo ejerza el control de los programas, medios y materiales</p>	<p>En cuanto al Modelo Educativo:</p> <p>El establecimiento de vínculos de afecto, comprensión y empatía que se logra establecer en la atención que se presta al adulto, tanto en el tiempo que se le dedica a esta labor, así como en el intercambio de experiencias, genera un compromiso compartido en el proceso educativo en el asesor y educando.</p> <p>La lógica de la práctica educativa implica reconocer las habilidades y saberes inherentes en el adulto, por ende esto</p>	<p>En cuanto al Modelo Educativo:</p> <p>La flexibilidad del modelo educativo, así como los ejes de conocimiento permiten profundizar en diferentes temas, y retomar la experiencia que el adulto ha generado a lo largo de su vida.</p>

<p>didácticos, como en la educación tradicional, por lo que el modelo educativo MEVyT al diferir de la educación tradicional no contempla el proceso que le lleva al educando desarrollar herramientas autodidactas para comprometerse con su propio proceso educativo.</p> <p>La evaluación formativa que realiza el asesor carece de un valor en su evaluación final, mostrando que esta última refleja sólo conocimientos fragmentados y escasos hacia la acreditación.</p>	<p>permite reforzar su autoestima y echar mano de diferentes recursos y estrategias, tanto de la educación tradicional como de las competencias a desarrollar propuestas por el MEVyT.</p>	
<p>En cuanto a la formación:</p> <p>Improvisación del papel del asesor, así como falta de seguimiento en la formación continua del mismo.</p> <p>La actualización que se le brinda a los asesores educativos es escueta y en algunos casos amañada, en cuanto a los procesos y procedimientos en la operación y administración del programa educativo, desde que el educando se inscribe hasta que certifica.</p> <p>Difusión de roles y funciones de las figuras que intervienen en la formación de grupos dentro de</p>	<p>En cuanto a la formación:</p> <p>Al vincularse con los diferentes temáticas y necesidades educativas de los adultos, se abre la posibilidad de formar colectivos, reinventarse y recomponerse como sujetos activos en su necesidad de formarse como asesores.</p>	<p>En cuanto a la formación:</p> <p>El asesor comunitario puede formarse a través de su práctica educativa, cuando establece la reflexión sobre la misma, y asumir su formación de manera autodidacta, desde una vocación personal y de servicio.</p> <p>El conocimiento no se da como una verdad absoluta, sino que este se vincula con la vida cotidiana, lo que le da otro sentido.</p>

<p>las comunidades como el Responsable del punto de encuentro y el asesor.</p> <p>Falta de conocimientos básicos en algunas áreas de conocimiento por parte de los asesores sobre todo las Ciencias Sociales y Matemáticas, asimismo en elementos y herramientas pedagógicas para conducir un grupos heterogéneos, no sólo por sus características de género, edad, condiciones sociales, sino también en los diferentes contenidos y su vinculación entre diferentes temáticas que cada educando desarrolla en las asesorías.</p> <p>Falta de compromiso por parte de asesores ante el proceso educativo, ya que por las características de su vinculación con la institución, existe un sentimiento de falta de reconocimiento y valoración de la labor que realiza el mismo.</p> <p>Deserción de los educandos al no lograr comprometerse con su proceso educativo, por diferentes situaciones.</p>		
--	--	--