



Universitat
Autònoma
de Barcelona

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO:
INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO**

**UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA
FAVORECER LA CONSTITUCIÓN DE LA
IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS
EDUCADORES DE EPJA**

MIRIAM AGUILAR RAMÍREZ

Bellaterra, 2002



Universitat
Autònoma
de Barcelona

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO:
INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO**

**UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA
FAVORECER LA CONSTITUCIÓN DE LA
IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS
EDUCADORES DE EPJA**

Doctoranda: Miriam Aguilar Ramírez

Co-Director: Dr. José Tejada Fernández

Co-Director: Adalberto Ferrández Arenaz

Bellaterra, 2002

Índice

PRESENTACIÓN

1

1. FUNDAMENTOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	7
1.1. Propósitos de la Investigación.	9
1.2. Fundamentos Teóricos y Metodológicos.	10
1.2.1. Bases Filosófico-Epistemológicas.	12
1.2.2. Bases Antropológicas.	15
1.2.3. Bases Psicológicas.	17
1.2.4. Bases Pedagógicas.	18
1.2.5. Bases Metodológicas.	21
1.3. Diseño Metodológico.	23
1.3.1. Tipo de estudio.	24
1.3.2. Institución.	25
1.3.3. Sujetos.	26
1.3.4. Ubicación y caracterización geográfica y contextual.	29
1.3.5. Procedimientos metodológicos.	30
1.3.6. Programa de Formación.	35
2. LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.	37
2.1. Educación permanente, educación a lo largo de toda la vida y educación de personas jóvenes y adultas.	40
2.2. La educación de personas jóvenes y adultos (EPJA) en América Latina.	45
2.3. Contexto de la EPJA en México.	49
2.3.1. Acciones educativas de la EPJA más recientes, en México.	55
2.3.2. El papel del Estado mexicano en la EPJA.	66
3. EL EDUCADOR DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS Y SU IDENTIDAD PROFESIONAL... 	75
3.1. El educador de personas jóvenes y adultas y su profesionalidad.	79
3.1.1. La proletarización de los educadores y la profesionalidad.	80
3.1.2. ¿Ser profesional?	131
3.1.3. Dificultades y posibilidades para la profesionalidad.	165
3.2. Elementos Constitutivos de la identidad del educador de personas jóvenes y adultas.	176
3.2.1. Conceptos de Identidad.	176
3.2.2. Identidad profesional del educador de jóvenes y adultos.	181
3.2.3. Las Imágenes del educador de jóvenes y adultos y la constitución de su identidad.	239
3.3. Proletarización y malestar docente: obstáculos en la constitución de la identidad profesional.	279
4. FORMACIÓN Y PROFESIONALIDAD.	315
4.1. Conceptos, componentes, objetivos, y obstáculos de la formación de educadores.	317
4.1.1. Conceptos.	318
4.1.2. Componentes y objetivos de la formación del profesorado.	321
4.1.3. Obstáculos de la formación de educadores.	323
4.2. Perspectivas y modelos de formación docente.	331
4.2.1. Tendencias derivadas de conceptos de la práctica docente.	335
4.2.2. Tendencias derivadas de una perspectiva epistemológica sobre la formación de docentes.	341
4.2.3. Modelos para la formación del profesorado.	342

4.2.4. Sistemas de formación de educadores relacionados con la imagen..	348
4.2.5. Estrategias de formación del profesorado.	352
4.3. Formación para la Profesionalidad: el educador reflexivo de su práctica.....	353
5. LA FORMACIÓN COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DE IDENTIDAD PROFESIONAL EN LOS EDUCADORES DE EPJA	363
5.1. Contexto institucional.....	366
5.1.1. El contexto institucional de la UPN	367
5.2. Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA).....	368
5.3. Plan de Estudios.....	369
5.4. Propuesta de formación.....	376
5.4.1. Destinatarios: procedencia y formación.....	376
5.4.2. Fundamentos de la propuesta de formación.....	384
6. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA PROMOVER LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL.....	395
6.1. Primera aplicación de la Propuesta de Formación.....	397
6.1.1. Características del grupo participante.....	399
6.1.2. Programas, primera versión.	400
6.1.3. Encuadres y planeación de las sesiones.	402
6.1.4. Ejercicios (finalidad, procedimiento y comentarios).....	402
6.1.5. Síntesis de los principales acontecimientos de cada sesión.	418
6.1.6. Balance de la primera experiencia de aplicación de la propuesta de formación.	437
6.2. Segunda aplicación de la Propuesta de Formación.....	441
6.2.1. Características del grupo participante.....	443
6.2.2. Programas de la segunda versión de la propuesta de formación.....	444
6.2.3. Encuadres de las sesiones.....	449
6.2.4. Ejercicios (finalidad, procedimiento y comentarios).....	449
6.2.5. Síntesis de los principales acontecimientos de cada sesión.	459
6.2.6. Balance de la segunda experiencia de aplicación de la propuesta de formación.	488
7. REPENSANDO LA PROPUESTA DE FORMACIÓN: ALCANCES Y LÍMITES.	493
7.1. Consideraciones generales con base en los fundamentos teórico-metodológicos que guiaron la propuesta.	496
7.1.1. Didáctica Crítica.	496
7.1.2. Formación de docentes en servicio.	504
7.1.3. Acciones de la capacitación.....	505
7.1.4. Modelo de Análisis de la Práctica Docente.....	508
7.1.5. Ciclo de Enseñanza Reflexiva propuesto por Smyth.....	513
7.2. Aportaciones temáticas.	515
7.3. Aportaciones metodológicas	518
7.4. Aportaciones en la constitución de la identidad profesional.	521
7.5. Comentarios de otras docentes que aplicaron el programa de Descripción de la Práctica Educativa.....	541
7.6. Replanteamientos necesarios a la propuesta de formación: Nuevas líneas de investigación	544
8. REFLEXIONES FINALES.....	547
9. FUENTES DE CONSULTA	555

Agradecimientos

A mis amados PADRES:

He recorrido múltiples caminos
y en todos ellos han estado conmigo.

Mil tropiezos he tenido
y siempre han sido mis amigos.

Incontables momentos buenos
a su lado he vivido.

Sus esfuerzos han sido muchos
para que yo forje un buen destino

En las situaciones difíciles
he hallado su consuelo.

Por todo ello son para mí
una bendición del cielo.

Gracias.

**A mi inolvidable MAESTRO:
Dr. Adalberto Ferrández Arenaz**

La vida es apenas un suspiro,
Pero quien ha dejado profunda huella en ella
Nunca se queda en el olvido.

Hombre generoso, humilde y sencillo;
Noble, solidario, siempre compartido.

Español de nacimiento.
Mexicano "Honoris Causa".
"Tata Vasco", fuiste nuestro,
nuestro refugio y esperanza.

Hoy el árbol ha dado un fruto,
Un fruto llamado tesis,
Cuya semilla sembramos juntos,
Con dedicación y confianza.

La vida no permitió que pudiera usted estar aquí,
para juntos compartir este momento feliz.

Sin embargo su presencia siempre estará en mí,
en mi recuerdo, en mi actuación
y también en mi corazón.

A Pepe Tejada (Dr. José Tejada Fernández):

Amigo incondicional,
Pedagogo profesional,
Académico muy capaz,
Director singular.

Tu apoyo he recibido
Siempre y en cada momento,
en lo académico, en lo logístico,
tuve tu acompañamiento.

En lo personal,
Gran amigo sabes ser,
Por lo que de ti
Tengo mucho que aprender.

PRESENTACIÓN

En la actualidad aún son muchos los países que presentan un alto índice de rezago educativo. En México, aproximadamente el 12% de la población joven y adulta es analfabeta y se calcula que alrededor de 30 millones de personas mayores de 15 años no tienen Educación Básica (primaria y secundaria). Asimismo, hay una enorme carencia en la atención de las diversas necesidades educativas de esta población: en materia de capacitación en y para el trabajo, derechos humanos, educación para la salud, formación ciudadana, entre otras.

En general, los servicios educativos que se ofrecen a la población joven y adulta son de baja calidad debido a múltiples factores, entre ellos: las políticas del Estado en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA); la organización y políticas de las instituciones que ofrecen servicios educativos a estos sectores; el perfil del personal que atienden estos programas, en todos sus niveles (operativo, técnico, funcionarios) el perfil de los educadores de adultos que participan en los programas, de quienes cabe señalar que algunos son voluntarios y por lo tanto no cuentan con un salario ni con formación pedagógica, o bien, contando con un salario, éste es bajo, no tienen estabilidad laboral ni formación en el campo.

En los tres Congresos Nacionales de Investigación Educativa que se han efectuado en México, se pone de manifiesto la escasa investigación sobre el campo. De los tres Congresos sólo en el segundo se realizó una reunión dedicada exclusivamente a la presentación de conferencias, investigaciones y debates en torno al tema de la EPJA. De las investigaciones presentadas en este Congreso sólo 3 se refieren al educador.

Son pocos los organismos que promueven la investigación en el campo de la EPJA, entre ellos se encuentran: el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de su Facultad de Filosofía y Letras y del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE); la Universidad Pedagógica Nacional; el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM); el Instituto Politécnico Nacional, a través de su Departamento de Investigaciones Educativas (DIE); el Centro de Estudios Educativos (CEE); y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Se requiere impulsar más la investigación en este campo, para favorecer su construcción y el surgimiento de propuestas alternativas que logren un impacto real en el desarrollo integral del adulto y en su participación y organización social, económica y política.

Dentro de la Educación de Jóvenes y Adultos el educador es piedra angular y es precisamente en él en quien se concentra el interés del presente trabajo por dos motivos:

- ☉ La experiencia de 19 años que tengo como educadora de jóvenes y adultos, 11 de los cuales he participado en diversas actividades relacionadas con la educación básica.

- ☛ Mi compromiso de 14 años como docente de la Universidad Pedagógica Nacional (México), adscrita a la Academia de Educación de Adultos cuyo objetivo es la formación de los educadores de adultos, por lo que tengo la responsabilidad de profundizar mi conocimiento respecto al educador para contribuir con profesionalidad, con mayor certeza de mi quehacer y sus propósitos, en la formación que se ofrece.

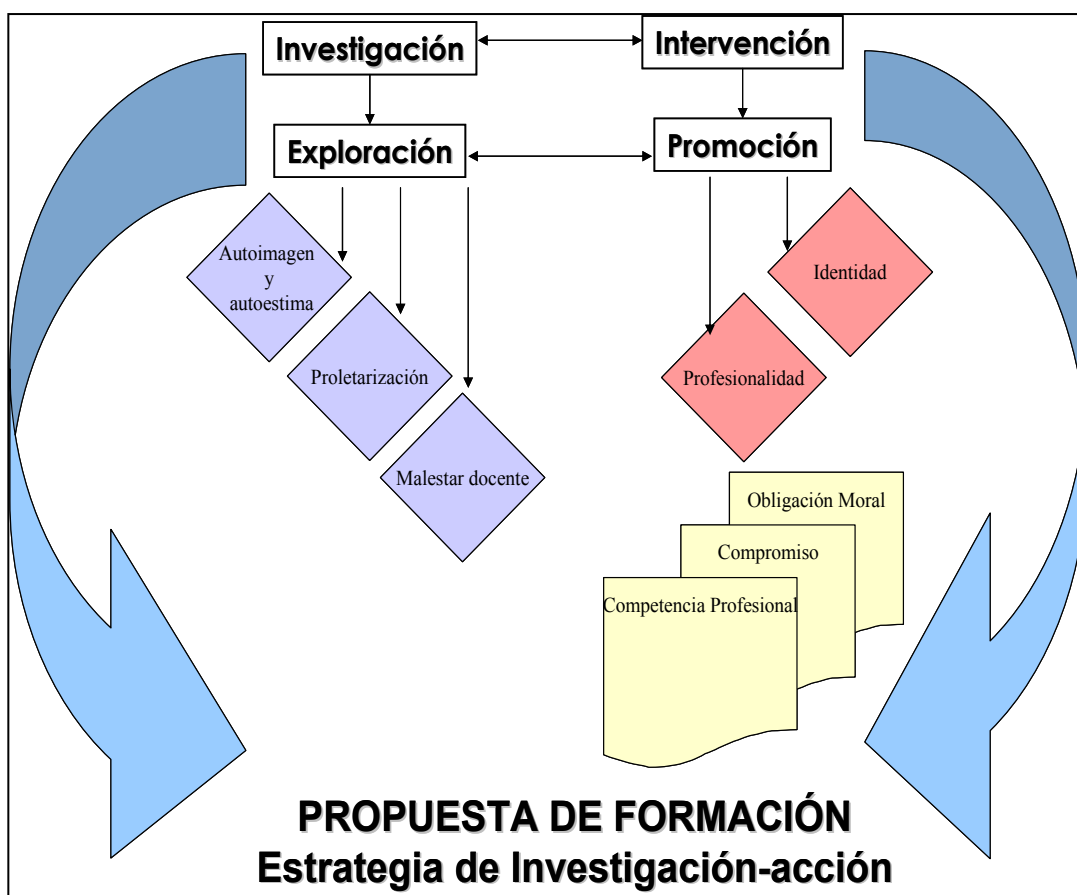
Por otra parte, es evidente que el educador de adultos desarrolla una actividad que puede y debe orientarse hacia la profesionalidad por lo que considero que la presente investigación que es a la vez una propuesta alternativa de formación que aporta elementos para la comprensión y promoción del proceso de constitución de la identidad profesional del educador de personas jóvenes y adultas, puede ser valiosa.

La formación de los educadores y su profesionalidad son aspectos medulares; llegar a ellos requiere, entre otras acciones, fortalecer la investigación, la construcción curricular y la evaluación.

La presente investigación pretende, sustentada en bases teórico-metodológicas, así como en bases filosófico-epistemológicas, antropológicas, psicológicas y pedagógicas, incursionar en la realidad de la identidad del educador de adultos, su perfil, su rol pedagógico y social, su imagen social, su autoimagen, su autoestima y su profesionalidad.

El tipo de estudio se enmarca en un estudio de caso, exploratorio-diagnóstico y de intervención formativa para los educadores y educadoras de jóvenes y adultos.

Concretamente los ejes fundamentales de esta investigación son la identidad del educador de personas jóvenes y adultas, con sus componentes básicos (la autoestima y la autoimagen, derivados a su vez de la imagen social) la relación entre proletarización, malestar docente y débil identidad como educador y como profesional; y los procesos de formación como promotores de la constitución de esa identidad profesional como educadores de personas jóvenes y adultas. Estos ejes se exploran y se trabajan a partir de un proceso paralelo de investigación y de formación que se concreta en la propuesta de dos Seminarios –Taller con un currículum integrado planteado para trabajar las materias de “Descripción de la práctica educativa” y “Metodología del trabajo educativo con adultos”, correspondientes al 1° semestre del plan de estudios de la Lic. En Educación de Adultos y al Diplomado “La práctica educativa del educador de adultos”. Es decir, que se proponen como estrategia de investigación-acción en el aula.



Ideograma del proceso de investigación

El presente trabajo de investigación e intervención se efectuó en 4 momentos:

1. Construcción del marco teórico y metodológico en el que se incluye la construcción de instrumentos, así como el piloteo de los mismos;
2. Diseño de la propuesta de formación;
3. Aplicación de la propuesta de formación y de los instrumentos de investigación (dos experiencias);
4. Sistematización y análisis de los datos de la investigación.

Para su presentación, se conforma de siete capítulos. En el primero se explicitan los fundamentos teóricos y metodológicos en los que se sustentan el diseño de la investigación, el diseño de la propuesta de formación y el análisis de la información. El segundo incluye la revisión de algunos conceptos básicos como educación a lo largo de toda la vida y educación de jóvenes y adultos, así como la contextualización de la EPJA en América Latina y México y el papel del Estado mexicano en este campo educativo. El educador de personas jóvenes y adultas y su identidad profesional es el tema del tercer capítulo, en el que se aborda el fenómeno de proletarización del profesorado, algunos conceptos sobre el ser profesional y la identidad, también se analiza lo que significa asumir una identidad profesional como educador de jóvenes y adultos, para cerrar con reflexiones en torno a la relación entre proletarización, malestar docente y la dificultad para la constitución de la identidad profesional; en el cuarto capítulo se presenta un panorama de distintas concepciones y perspectivas de formación y del ser profesional, arribando a las que asumo y que sustentan el desarrollo de la propuesta de formación. En el quinto capítulo se explicitan los fundamentos

de la propuesta de formación y se analiza el papel de la formación en la constitución de la identidad profesional en las y los educadores de personas jóvenes y adultas; el capítulo seis contiene la descripción de las dos experiencias de aplicación de la propuesta de formación para promover la constitución de la identidad profesional de las y los educadores de personas jóvenes y adultas. El cierre, con el capítulo siete, lleva a concretar algunas reflexiones evaluativas en torno a los alcances y límites de la propuesta de formación.

Tanto la investigación como la propuesta de formación no son exhaustivas ni tienen como intención el generalizarse, pero se considera que aportan elementos interesantes para la reflexión y el análisis en torno a la constitución de la identidad profesional de las y los educadores de jóvenes y adultos y las posibilidades que como formadores tenemos en la promoción de la constitución de esa identidad.

1. FUNDAMENTOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1.	Propósitos de la Investigación.....	9
1.2.	Fundamentos Teóricos y Metodológicos.....	10
1.2.1.	Bases Filosófico-Epistemológicas.....	12
1.2.2.	Bases Antropológicas.....	15
1.2.3.	Bases Psicológicas.....	17
1.2.4.	Bases Pedagógicas.....	18
1.2.5.	Bases Metodológicas.....	21
1.3.	Diseño Metodológico.....	23
1.3.1.	Tipo de estudio.....	24
1.3.2.	Institución.....	25
1.3.3.	Sujetos.....	26
1.3.4.	Ubicación y caracterización geográfica y contextual.....	29
1.3.5.	Procedimientos metodológicos.....	30
1.3.6.	Programa de Formación.....	35

Para entender el por qué, el para qué, el cómo, y la lógica de una investigación, es menester conocer sus propósitos, delimitación y fundamentos, tanto teóricos como metodológicos, ya que todo ello está muy ligado con la visión que cada investigador tiene de la misma; también es importante tener un marco contextual respecto al lugar en el que se desarrolló y quiénes participaron. Es por ello que el presente capítulo tiene como propósito contextualizar al lector respecto al trabajo de investigación.

Cabe señalar que obtener y organizar la información que se presenta en este capítulo requirió de tiempo para ir ganando terreno en torno a la propia claridad del sentido de la tesis, así como del camino a recorrer, pues significaba confrontar mis propias creencias, conocimientos y objetivos en torno a lo que es una investigación, pero, especialmente, con respecto al para qué y al por qué me interesó la temática. Implicó reflexionar respecto a mi propia visión de la educación de personas jóvenes y adultas, mi ideología, mi propia práctica como educadora, los sujetos educadores, quienes conformaron la población a investigar, mis expectativas, mis alcances y limitaciones en cuanto a los resultados esperados.

1.1. Propósitos de la Investigación.

La presente investigación tuvo los siguientes propósitos:

1. Realizar una exploración acerca de:
 - ☞ La identidad profesional de las y los educadores de personas jóvenes y adultas.
 - ☞ El malestar docente y su relación con la débil identidad profesional de las y los educadores de personas jóvenes y adultas.
2. Desarrollar un proceso formativo que favoreciera la reflexión y la constitución de una identidad profesional en las y los educadores de personas jóvenes y adultas.

Desmenuzando un poco más estos propósitos se puede decir que realizar una exploración respecto a los aspectos arriba mencionados significa indagar:

- ☞ Si existe, y de qué manera, una identidad como educadores y educadoras en quienes desarrollan una práctica educativa con personas jóvenes y adultas, y cómo se puede ir constituyendo una identidad profesional en ellos.
- ☞ Cómo se expresa en ellos el malestar docente y su posible relación con el proceso de constitución de su identidad profesional.

Por otra parte, el diseño y la aplicación de una propuesta de formación tuvo la intención de favorecer un proceso formativo en el que las y los educadores de personas jóvenes y adultas reflexionaran, a partir de la recuperación de sus experiencias, acerca de:

- ☞ Su imagen, auto imagen, autoestima y función social como educadores, así como las condiciones que se requieren para favorecer la constitución de una identidad profesional.

- Las condiciones y situaciones de su práctica educativa que dificultan la constitución de dicha identidad.

1.2. Fundamentos Teóricos y Metodológicos.

Las bases que sustentan esta investigación no se circunscriben únicamente al aspecto pedagógico, pues sería un trabajo muy parcializado, por el contrario, trata de fundamentarse en otros aspectos vitales, ya que los procesos educativos, así como en las investigaciones, subyacen una serie de concepciones filosóficas, epistemológicas, antropológicas, psicológicas, metodológicas, entre otras, por lo que a continuación se explicitan las concepciones que orientan esta investigación.

Las bases en las que se sustenta el presente trabajo se muestran, de manera sintética, en el cuadro 1.1. Posteriormente, en los siguientes apartados, se desglosa cada uno de estos fundamentos.

BASES	FUNDAMENTOS	PRINCIPALES PLANTEAMIENTOS
Filosófico epistemológicas	Racionalidad sociocrítica	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La fuente de la teoría son las experiencias prácticas. ❖ La investigación debe ser integral . ❖ En el conocimiento se mezclan valores e intereses. ❖ El conocimiento debe situar los motivos ideológicos que influyen en el qué hacer, cómo hacerlo y para qué. ❖ La reflexión exige que el investigador participe en la acción y que los participantes se conviertan en investigadores. ❖ La participación del investigador es una acción social y política ❖ El investigador ayuda a los prácticos a desarrollar un proceso de información y de reflexión.
Antropológicas	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	<ul style="list-style-type: none"> * Artículos 1° y 3°. * Artículo 7° de la Ley General de Educación, que se deriva del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
Psicológicas	Interaccionismo simbólico	<ul style="list-style-type: none"> * Los seres humanos responden al medio de acuerdo con el significado que ese medio tenga para ellos. * Los significados se producen por la interacción social. * Los significados se modifican a través de la interacción, pues la sociedad

	<p>Fenomenología</p> <p>Constructivismo Social</p>	<p>impone límites a la conducta individual, y el yo y la sociedad son inseparable</p> <ul style="list-style-type: none"> * Interés en la percepción que de la realidad tiene el sujeto y no en la realidad en sí. * Reconocimiento de las percepciones como básicas en la formación de la identidad. * En la autoestima influye la valoración social externa y la forma en que el sujeto recibe esa valoración * Las personas somos construcciones sociales, es decir, estamos constituidas por las relaciones con otras personas dentro de contextos de interacción y comunicación. * Los sujetos somos seres sociales que construimos y reconstruimos formas de actuar y saberes en colaboración con otros sujetos, que son mediadores socioculturales.
<p>Pedagógicas</p>	<p>Educación Popular. Didáctica Crítica.</p> <p>Constructivismo social</p> <p>Enfoque de formación docente: reflexión de la práctica para la reconstrucción social</p>	<ul style="list-style-type: none"> * En el conocimiento no hay neutralidad ideológica. * Se basa en el materialismo histórico, y las concepciones cognoscitivista y grupal del aprendizaje. * El proceso educativo debe ser concientizador, impulsar la reflexión y la creatividad, valorar la práctica, formar más que informar. * La formación didáctica es importante para la transformación de la práctica, pero debe incluir el cuestionamiento a la institución, el currículo, las relaciones y las finalidades. * Se debe recuperar el valor de la afectividad. * Las estrategias de enseñanza favorecen la participación de los educandos mediante la enseñanza recíproca * Las estrategias de enseñanza se apoyan en el andamiaje * En la formación del profesorado es importante: <ul style="list-style-type: none"> ➤ La adquisición de un bagaje cultural con orientación política y social. ➤ El desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica. ➤ El desarrollo de actitudes de compromiso político de los docentes como intelectuales transformadores, que incluye actitudes de búsqueda,

		experimentación, crítica, colaboración, etc.
Metodológicas	Investigación educativa. Paradigma interpretativo, naturalista, cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> ★ Conceptualiza la acción desde la perspectiva que los participantes tienen de ella. ★ Utiliza datos cualitativos. ★ Su método básico es el estudio de casos. ★ Participan profesores y alumnos. ★ La naturaleza de la realidad es múltiple ★ El conocimiento es contextual, no se puede generalizar. ★ Utiliza métodos cualitativos. ★ Se utiliza la intuición y los sentimientos. ★ El escenario de la investigación es natural. ★ La neutralidad no existe. ★ Utiliza métodos, tales como: grabaciones, observación, documentos y triangulaciones. ★ Es contextualizado, exploratorio, descriptivo. ★ Orientado al proceso. ★ Holístico. <p>Fenomenológico.</p>

Cuadro 1.1: Fundamentación de la investigación.

1.2.1. Bases Filosófico-Epistemológicas.

El presente trabajo de investigación ha pretendido guiarse por las premisas de la racionalidad sociocrítica. Algunos de los teóricos que han contribuido en la construcción de la teoría crítica son los pertenecientes a la denominada Escuela de Frankfurt, entre ellos cabe destacar las aportaciones de Habermas.

Para Habermas (1987) el saber humano se constituye por tres saberes:

Técnico: Saber instrumental que adopta forma de explicación científica y que consiste en la adquisición de conocimientos para el control técnico.

Práctico: Conocimiento que informa y guía el juicio práctico a través del entendimiento interpretativo, requiere de clarificar las condiciones para la comunicación significativa.

Emancipatorio: Exige la eliminación de las condiciones alienantes y la generación de condiciones intelectuales y materiales para que pueda darse una comunicación e interacción no alienadas, así como la acción social.

"La <<ciencia social crítica>> es, por tanto, la que sirve al interés <<emancipatorio>> hacia la libertad y la autonomía racional. Pero si, como admite Habermas, la autoreflexión y el autoentendimiento pueden estar distorsionados por las condiciones sociales, entonces la realización de la capacidad racional de autoemancipación de los seres humanos sólo será

realizada por una ciencia social crítica capaz de dilucidar esas condiciones y de revelar como podrían ser eliminadas.” (Carr, W y Kemmis, S;1988: 149)

Habermas retoma el concepto de crítica ideológica de Marx, así como parte de los procedimientos metodológicos del psicoanálisis, en particular el método de autoanálisis.

El planteamiento marxista sobre la crítica ideológica consiste en que deben criticarse las condiciones existentes sin temor a los propios hallazgos ni al conflicto con ningún poder, sea el que sea. Es decir, se busca la liberación de la opresión política y del pensamiento que la legitima.

El autoanálisis es un recurso para concientizar a las personas de las distorsiones de sus procesos autoformativos que les impiden una interpretación correcta sobre sí mismas y sobre sus actos. Es el propio individuo quien debe transformar su autoentendimiento e interpretar de un nuevo modo sus creencias y actitudes a partir de un proceso de autorreflexión crítica.

La ciencia social crítica va más allá de la crítica pues aborda la praxis crítica. Es humana, social y política: humana por requerir de un conocimiento activo por parte de los que intervienen en la práctica de la vida social; social porque influye en la práctica a través de la comunicación y la interacción; política porque es democrática, está fundada en el libre compromiso y demanda una teoría política de la vida social.

La epistemología de la ciencia social crítica es constructivista, pues concibe al conocimiento como un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica.

Concretando las consideraciones de la racionalidad sociocrítica tenemos que:

- La fuente de la teoría son las experiencias prácticas, por lo que la investigación educativa debe formular teorías basadas en la realidad de la práctica educativa.
- La base está en los principios de crítica y acción, por lo que la teoría debe preocuparse por la dilucidación de las condiciones sociales que distorsionan la auto-reflexión y revelar cómo pueden eliminarse esas condiciones para lograr la autonomía y la libertad racional no alienantes.
- La visión de la investigación debe ser integral, incluyendo al mismo tiempo dimensiones personales, dimensiones objetivas, dimensiones estructurales y dimensiones socio-históricas.
- El conocimiento no se agota en los individuos al no ser ajeno a las condiciones ideológicas ni a los contextos sociopolíticos ni a los intereses sociales.
- En todo conocimiento existe una mezcla de valores e intereses.
- La visión instrumental del conocimiento debe superarse situando la acción social en las razones y motivos ideológicos que influyen en el qué hacer, cómo hacerlo y para qué.
- Se debe dotar a los sujetos de poder reflexivo y crítico para su inserción en un proceso de transformación.
- La reflexión exige que el investigador participe en la acción social y que los participantes se conviertan en investigadores.
- La participación del investigador es una acción social y política.

- Se utiliza el método social crítico para identificar los aspectos sociales que no pueden ser controlados por los participantes y que frustran el cambio racional.
- Su orientación consiste en ayudar a los prácticos a desarrollar un proceso de información y reflexión entre ellos acerca de las acciones que son necesarias para superar los problemas.

Las premisas anteriores me parecieron muy pertinentes en términos de la propia ideología y expectativas de lo que quería y cómo lo quería investigar. Por otra parte, reflexionando acerca de los sujetos, las condiciones y toda la situación alrededor de esta investigación, reconocí que este planteamiento era *ad hoc*, debido a lo siguiente:

- a) Generalmente, los educandos no tienen la posibilidad de participar en la definición de sus propias experiencias educativas por lo que el educador juega un papel importante en la construcción de una perspectiva educativa que combine, a través del proceso educativo, la crítica histórica, la reflexión crítica y la acción social. Por lo tanto, el autoanálisis de los educadores es prioritario.
- b) Para lograrlo el educador debe tener un marco de referencia teórico que le posibilite pensar críticamente sobre sus propias creencias y las experiencias cotidianas con los educandos ubicadas en un contexto más amplio de naturaleza política y social.
- c) Los educadores desarrollamos una práctica con otras personas, por lo que es importante recordar y trabajar la parte humana, pero también reconocer y trabajar en torno al aspecto político y social de la educación, en particular, y del contexto, en general.
- d) Una pretensión de esta investigación fue apoyar mi propio proceso de reflexión y el de autorreflexión del educador respecto a la educación de personas jóvenes y adultas, en general, y al educador y su identidad profesional, en particular.
- e) Se parte de la idea de que el conocimiento se construye y reconstruye en colectivo, por lo que los programas de formación deben favorecer la participación de quienes acuden a esos espacios y fomentar el intercambio de experiencias, el análisis, el diálogo y la reflexión.
- f) Con la propuesta de formación, aplicada, se pretendía iniciar un análisis más profundo de sus propias prácticas que el análisis del material bibliográfico; además, la confrontación de sus prácticas educativas con las de los otros compañeros les sería útil para tener una mayor comprensión de cómo su prácticas están configuradas por las condiciones ideológicas que imperan en la sociedad; también, se pretendía generar el interés en la teorización de sus propias prácticas y en su participación activa para contribuir en la conformación de una comunidad autorreflexiva.
- g) Por lo tanto, otro propósito era desarrollar una investigación con cierta orientación, en la medida de las posibilidades, hacia la investigación-acción.

La investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes para mejorar la práctica, su entendimiento respecto a ella y el mejoramiento de las condiciones en las que se desarrolla dicha práctica.

La investigación-acción implica una espiral autorreflexiva constituida por la planificación, acción, observación y reflexión en donde se reconstruye el pasado para construir el futuro, o sea, parte de un enfoque prospectivo respecto a la acción y retrospectivo en relación con la reflexión.

La investigación-acción promueve la colaboración en el proceso investigador.

1.2.2. Bases Antropológicas.

A esta investigación subyace una serie de planteamientos de carácter antropológico, cuyos cimientos están en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Los Artículos de la Carta Magna que guiaron la presente investigación son el Artículo 1º y el Artículo 3º. Asimismo, se retomaron los planteamientos de la Ley General de Educación, que también están sustentados en el Artículo 3º de la Constitución.

A continuación se transcriben los Artículos mencionados y se hacen algunos comentarios.

"Artículo 1º. En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán restringirse ni suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece". (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Como se puede apreciar, en el Artículo 1º queda claramente expresado que todos los mexicanos tenemos derecho a gozar de dichas garantías; sin embargo, en lo que respecta a los planteamientos del Artículo 3º, que es el que interesa en este momento debido al objeto de estudio del que se trata, el Artículo 1º no se cumple cabalmente. Veamos por qué.

"Artículo 3º. La educación que imparta el Estado-Federación, Estados, Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia". (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Algunas investigaciones que se han realizado en México muestran la deficiencia del Sistema Educativo Nacional y el incumplimiento, en la realidad, del objetivo de tender al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano; asimismo, en las escuelas mexicanas se prioriza el conocimiento enciclopedista, memorístico, y no el constructivo y reflexivo; por otra parte, es evidente que no todos los mexicanos gozan de las condiciones necesarias para poder desarrollar sus facultades, pues existe un grave problema de inequidad económica, social y, por supuesto, educativa, expresado en la falta de centros y servicios educativos en muchas zonas del país, básicamente las rurales; además, el alto índice de analfabetismo funcional es otra de las manifestaciones del fracaso del subsistema de educación básica.

Siguiendo con el Artículo 3º, tenemos que:

"II. El criterio que orientará a esa educación...

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo". (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Cabe señalar que este derecho no es respetado, pues la inequidad mencionada es una muestra de la falta de democracia. Esta inequidad contribuye a la desigualdad en la distribución de los bienes económicos, sociales y culturales de la población.

"b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades y exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas... y acrecentamiento de nuestra cultura". (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

México se caracteriza por ser un país exclusivista, en donde sí hay una preocupación por los problemas, pero por los de la clase en el poder que tiene concentrada en sus manos, y para sus propios intereses, la riqueza que corresponde a toda la población. Por lo que respecta a las hostilidades, como muestra baste señalar el caso de Chiapas, que ha sido el movimiento popular con más fuerza -que demanda respuesta a sus necesidades para tener una vida digna-, pero no el único brote de inconformidad que ha tratado de resolverse, por parte del Gobierno Federal y de los Gobiernos de los Estados, con las armas, la represión, el terror, los abusos: el genocidio.

"c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres". (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

¿Cómo puede robustecerse en los educandos el aprecio para la dignidad de la persona y los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de los hombres si los que dirigen la vida del país y de la educación -hablando de instancias jerárquicas superiores-, no predicán con el ejemplo, sino que su discurso es demagógico, falso, deshonesto, no respetan la dignidad de la población ni se le ofrece el acceso real a todos los servicios, entre ellos los educativos, que se requieren para tener una vida digna?

Por otra parte, el Artículo 7º de la Ley General de Educación, que tiene su fundamento en el Artículo 3º de la Constitución, se propone, entre otros planteamientos:

I.- Favorecer y contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;

II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;

(...)

V.- Difundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;

VII.- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas". (Ley General de Educación, 1993).

Cabe señalar que el Centro de Estudios Educativos (CEE), en su artículo "Comentarios del Centro de Estudios Educativos a la Ley General de Educación" (1993), señala que en el Artículo 7º de esta Ley referido a las

finalidades educativas y de carácter valoral, existe una serie de carencias, entre ellas:

- No incluye aspectos como: el desarrollo de la responsabilidad, el espíritu de cooperación, la formación moral y, en general, los valores que rigen el estilo de aprendizaje y la vida cotidiana en la escuela.
- No se habla de los procesos de formación humana y profesional de los maestros, mucho menos de la de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas.

El planteamiento expresado al inicio de este apartado de que este trabajo de investigación se guiará por los Artículos 1º y 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como la expresión que del Artículo 3º se hace en el Artículo 7º de la Ley General de Educación, incluyendo los cuestionamientos realizados por el CEE en torno a los valores omitidos por dicha Ley, se debe a que tengo la convicción de que debemos hacer respetar nuestros derechos constitucionales -en este caso la democratización de la educación para personas jóvenes y adultas- a través de una educación de calidad que apoye el desarrollo de todas las facultades del educando y del educador, fomente la adquisición de principios éticos, se preocupe por sus problemas y, en el caso concreto del educador, le permita su mejoramiento económico y el acceso a una cultura profesional que favorezca la investigación y la innovación en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, a través de la formación de sus recursos humanos, promueva en el educando y en el educador el desarrollo de un pensamiento analítico, reflexivo y crítico, para que tanto educadores como educandos sean tratados en su calidad de seres humanos.

Por lo tanto, la investigación realizada se orientó hacia dos puntos:

1. La generación de un proceso de investigación reflexivo, crítico, y democrático, basado en la concepción del educador como ser pensante, con saberes previos importantes, que puede y tiene el derecho a tener los medios necesarios para potencializar sus facultades.
2. El proceso investigativo como proceso formativo para favorecer la reflexión sobre la práctica y valores como la solidaridad, la responsabilidad y la ética, es decir, sobre la condición humana y los valores que de ella se desprenden en el proceso educativo.

1.2.3. Bases Psicológicas.

Las bases psicológicas están estrechamente vinculadas con la concepción de identidad como educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas (autoimagen, autoestima) así como con el malestar docente.

En la presente investigación retomo, principalmente, algunos elementos de los enfoques fenomenológico, interaccionista y del constructivismo social planteamiento. Las premisas de estos enfoques pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

Enfoque fenomenológico:

- Interés en la percepción que de la realidad tiene un sujeto y no en la realidad en sí misma.
- Reconocimiento de las percepciones como básicas en la formación de la identidad.
- Selectividad de las percepciones.

- Orientación de la percepción en función de las expectativas, las necesidades y la autoimagen.
- La conducta como resultado de la percepción individual.
- La percepción no siempre se corresponde con la realidad, pero es real para el sujeto.

Interaccionismo simbólico:

- En la construcción de la identidad existen actitudes hacia el yo constituidas por cuatro componentes: afectivo, cognitivo, evaluativo y de respuesta.
- La identidad y la autoestima se desarrollan paralelamente en un proceso interactivo persona-medio.
- La autoestima combina la autoimagen y la autopercepción.
- La autoestima es un proceso en el que influyen la valoración social externa y la forma en que el sujeto recibe esa valoración.

Constructivismo social:

- Las personas estamos constituidas por las relaciones con otras personas y no existimos con independencia de los papeles que representamos en la sociedad. Las creencias acerca del mundo y de las evaluaciones de las propias conductas y de las ajenas dan sentido a esos papeles y a los juicios de identidad. Dichos juicios incluyen ciertas creencias y disposiciones de acuerdo con el grupo al que se pertenezca.
- Nuestras interpretaciones acerca de las personas son construcciones sociales, generadas por nuestro marco conceptual, que es el conjunto teórico, conceptual, normativo y valorativo que usamos para comprender el mundo y para actuar en él. El marco conceptual es una construcción social resultado de la interacción con muchas personas y depende de las condiciones sociales.
- El hombre es un ser social que reconstruye saberes en colaboración con otros sujetos, a través de la co-construcción y la actividad conjunta colaborativa.
- El aprendizaje es un proceso social e interactivo mediante el cual los sujetos acceden a la cultura en que viven, a través de la interiorización progresiva de los procesos psicológicos superiores constituidos en la vida social

1.2.4. Bases Pedagógicas.

De acuerdo con Varea, M. A. (1989), existen dos grandes corrientes sobre educación de adultos en América Latina: la educación funcional y la educación popular (ver apartado 3.1.1), cada una de ellas concibe de manera distinta al educador, su rol y su formación.

Este trabajo de investigación se ubica, ideológicamente, en el enfoque de educación popular, en su vertiente marxista, pretendiendo ser coherente con la racionalidad sociocrítica; asimismo, se retoman algunos de sus planteamientos en cuanto a la concepción del mundo, del conocimiento, del sujeto educativo, de la metodología educativa y de la formación del educador.

A continuación se presentan las concepciones del enfoque de la educación popular y su relación con la investigación realizada.

a) *Concepción del Mundo:*

La realidad es contradictoria, con un devenir histórico con constantes rupturas y transiciones, resultado del antagonismo de clases. Se reconocen las relaciones de poder y dominación como causantes de la pobreza.

En el caso de la propuesta de formación que se desarrolló, se procuró reflexionar con el educador de adultos acerca de las condiciones en las que desarrolla su labor -que tienen una vinculación directa con las relaciones de poder y dominación- para que pudiera pensar en posibilidades alternativas y la forma de conseguirlas. Lograr cambios en las condiciones del educador repercutiría directamente en los educandos, pues condiciones dignas de trabajo para los educadores conllevará a condiciones dignas de servicio para los educandos y, en consecuencia, la educación de las personas jóvenes y adultas irá transformándose de una educación de segunda a una educación de primera, a la que tienen derecho todos los jóvenes y adultos, especialmente aquellos que no han podido acceder ni siquiera a la educación básica y que se encuentran entre los 41,000,000 de mexicanos excluidos, de los cuales 24,000,000 se encuentran en estado de pobreza y 17,000,000 en extrema pobreza. Cuando esto suceda, lo mismo que el acceso y mejoría a los servicios de salud, a vivienda, trabajo, alimentación balanceada, democracia, etc., entonces se habrá conseguido el mínimo respeto a la condición humana que la clase en el poder le ha quitado a la inmensa mayoría de la población.

b) Conocimiento.

No se acepta la neutralidad ideológica del conocimiento.

Se busca recuperar el saber y la cultura populares, el desarrollo de la conciencia de clase y el replanteamiento de la relación hombre-naturaleza.

En esta investigación se trató de recuperar los saberes previos de las y los educadores de personas jóvenes y adultas, así como promover el compromiso con los iguales, educadores y educandos, como parte de una misma clase social.

De igual manera, algo que me llevó a la realización de esta investigación es mi compromiso con los iguales, en este caso tanto los educadores como los educandos, no sólo por el hecho de ser educadora de personas jóvenes y adultas, sino por mi pertenencia a la misma clase social.

c) Sujetos educativos.

Atiende a grupos de base que pertenecen a la clase trabajadora, a quienes considera como capaces de responder a la invasión cultural. El grupo de base son los educadores.

El trabajo educativo desarrollado fue colectivo, con énfasis en lo formativo y con una confrontación del mundo natural y social. Se partió de la idea de que el proceso investigativo resulta formativo para las partes involucradas, en este caso la investigadora y los educadores de adultos.

d) Metodología educativa.

Se basa en el materialismo dialéctico al considerar las determinaciones materiales históricas, y en el existencialismo marxista que implica el compromiso, compañerismo y aportaciones para el futuro.

En cuanto a concepción de aprendizaje es cognoscitivista y grupal, con un proceso multidireccional.

El fin educativo es el desarrollo de todas las potencialidades humanas.

La relación investigadora-educadores de adultos intentó ser horizontal y dialógica al reconocer la riqueza de las experiencias y conocimientos que cada uno puede aportar, por lo que el aprendizaje fue mutuo. Por otra parte, se procuró abordar no sólo los contenidos temáticos formales, sino que se abrieron espacios para promover la creatividad, el desarrollo de las relaciones humanas, la puesta en común de las habilidades personales y la comunicación, para lo cual se favoreció un ambiente de confianza y respeto que les permitió expresarse libremente, y escucharse mutuamente, superando los temores para hablar en público derivados de la cultura del silencio que les ha sido impuesta desde la infancia.

e) Formación del educador.

Se caracteriza como un proceso educativo concientizador que reconoce y recupera la cultura del educador, impulsa su reflexión sobre la injusticia, propicia la creatividad, valora la práctica, promueve la profesionalización, pretende formar más que informar, es flexible de acuerdo con las condiciones contextuales y existe un compromiso ideológico político.

La investigación realizada fue un proceso formativo con las características anteriores, tanto para la investigadora como para los educadores. La única diferencia es que la intención no era sólo profesionalizar, sino impulsar la profesionalidad (ver apartado 3.1.1.2) en los y las educadoras participantes en el proceso de esta formación-investigación.

Otro de los fundamentos pedagógicos de este trabajo es la didáctica crítica, de la cual se recuperaron algunas premisas durante la fase de diseño y aplicación de la propuesta de formación que se desarrolló y recuperó para esta investigación; algunas de las premisas de la didáctica crítica son:

- Favorece la reflexión colectiva entre profesores y alumnos sobre los problemas que les atañen, adentrándose en la parte ideológica. Esto se procuró hacer con los grupos de educadores y educadoras de adultos participantes; partiendo del análisis de sus prácticas, contextualizándolas en los escenarios institucional, nacional e internacional, y analizando sus repercusiones en los aspectos pedagógicos, políticos, sociales, culturales y económicos.
- Considera que el problema básico de la educación es político y no técnico, lo cual comparto. Fue por ello que aunque durante el proceso de la formación dirigido a las y los educadores de adultos, que se recupera en esta tesis, se trabajó la parte técnica, lo esencial fue el análisis de la realidad contextual en todos sus aspectos y su incidencia en la educación de personas jóvenes y adultas, en sus prácticas como educadores y en la constitución de su identidad profesional.
- Pronunciamento en contra de las posturas mecanicistas de la educación. En esta experiencia formativa se revisó material teórico y se analizó el concepto y funciones de la educación para tratar de acercarnos a la reflexión respecto al sentido de la educación y a nuestro papel como educadores de jóvenes y adultos. Asimismo, se procuró que las estrategias metodológicas utilizadas llevaran al debate y a la articulación entre teoría y práctica, pero, sobre todo, a la introspección

personal y a la socialización y reconstrucción de sus prácticas educativas.

- Recuperar el valor de la afectividad. Este fue un punto medular de la propuesta formativa desarrollada, por lo que considero que se logró la constitución de un grupo de aprendizaje.
- La renovación de la enseñanza implica un proceso de concientización de profesores, alumnos e instituciones. Esto se procuró hacer a lo largo de la experiencia, aunque quedó fuera la posibilidad de llegar a la institución, pero educadora y educandos vivimos este proceso de concientización.

En cuanto al constructivismo social, los principales planteamientos retomados para el desarrollo de esta investigación, específicamente en torno al diseño y aplicación de la propuesta de formación, son:

- Se debe promover en los educandos el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, tales como el pensamiento.
- El maestro es un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados. El maestro es un mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos.
- Las estrategias de enseñanza favorecen la participación de los educandos mediante la enseñanza recíproca para que posteriormente hagan un uso autónomo y autorregulado de los contenidos.
- Las estrategias de enseñanza se apoyan en el andamiaje que es la interacción entre un sujeto experto y un novato con el objetivo de que el menos experto se apropie gradualmente del saber experto y haga al final un uso autónomo

Finalmente, la investigación se fundamentó pedagógicamente en la perspectiva de formación docente de reflexión de la práctica para la reconstrucción social, de la cual se retoma como punto medular el reconocimiento y la recuperación de los saberes que tiene el educador sobre su práctica, la reflexión sobre la misma y la búsqueda de cambios, no sólo de tipo pedagógico, sino ideológico, guiados por valores éticos. Este fundamento se desarrolla ampliamente en el Capítulo 5, pues fue nodal como sustento y desarrollo de la propuesta de formación que atañe a esta investigación

1.2.5. Bases Metodológicas

La estrategia metodológica en la que se basó la investigación fue la concepción de investigación educativa, el paradigma naturalista y la perspectiva cualitativa, para ser coherente con el paradigma sociocrítico y la educación popular.

De acuerdo con Elliot (1978) existen diferencias entre la investigación educativa y la investigación sobre la educación, mismas que se muestran en el cuadro 1.5.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.
Conceptualiza desde una perspectiva <i>más allá de la acción</i> .	Conceptualiza la <i>acción</i> desde la perspectiva que los participantes tienen de ella.
Utiliza <i>datos cuantitativos</i> .	Utiliza <i>datos cualitativos</i> .
Pretende elaborar una <i>teoría formal</i> .	Busca una <i>teoría sustantiva</i> de la acción en la clase.
Emplea el <i>método experimental</i> .	Su método básico es el de <i>estudio de casos</i> .
Pretende investigaciones formales por medio de los <i>procedimientos científicos</i> .	La investigación la validan <i>profesores y alumnos</i> .
Los conceptos se definen <i>a priori</i> .	Los conceptos se desarrollan y revisan <i>mientras</i> se estudia el caso.
Profesores y alumnos son sólo <i>objeto</i> de investigación.	Participación de <i>profesores y alumnos</i> .
<i>Observación desde fuera</i> con categorías prefijadas.	Se usa la <i>observación participante</i> .

Cuadro 1.2: Diferencias entre investigación sobre la educación e investigación educativa.

Según Carr y Kemmis (1988), la investigación educativa precisa de un modelo de ciencia que sea educacional y científica, es decir, que integre la teoría y la práctica y a la vez incluya en la teoría los elementos insatisfactorios del pensamiento práctico e indique la manera de eliminarlos.

La metodología para el desarrollo de la investigación fue de tipo cualitativo, aunque retomando la sugerencia de Dendaluce (1988) se utilizaron técnicas cuantitativas como complemento para apoyar el proceso de obtención de datos, de contrastación y análisis.

Las diferencias entre paradigma cualitativo y cuantitativo, según, Cook y Reickard (1986), se muestran en la cuadro 1.6

PARADIGMA CUANTITATIVO	PARADIGMA CUALITATIVO
Emplea métodos cuantitativos.	Emplea métodos cualitativos.
Positivismo lógico; pone poca atención a los estados subjetivos.	Fenomenologismo y comprensión de la conducta.
Mediación penetrante y controlada.	Observación naturalista y sin control.
Objetivo.	Subjetivo.
Al margen de los datos, perspectiva "desde fuera".	Próximo a los datos, perspectiva "desde dentro".
No contextualizado comprobatorio, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.	Contextualizado, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.
Orientado al resultado.	Orientado al proceso.
Fiable.	Válido.
Generalizable.	No generalizable.
Particularista.	Holista.
Realidad estable.	Realidad dinámica.

Cuadro 1.3: Diferencias entre el paradigma cuantitativo y el cualitativo.

Smith y Heshusius (1986), enfatizan la diferencia entre los enfoques cuantitativos y los cualitativos a partir de la contraposición de la orientación realista-racionalista y la interpretativa-naturalista; la primera hace referencia a la verdad como correspondencia de la teoría con la realidad, en cambio,

para la segunda, la verdad es el resultado de un acuerdo condicionado social e históricamente. La orientación que guió esta investigación fue la interpretativa-naturalista, de la cual se presentan sus características en el cuadro 1.7, fundamentadas en el trabajo de Guba (1985).

PARADIGMA NATURALISTA	
<i>Naturaleza de la realidad.</i>	Múltiples realidades.
<i>Relación investigador-objeto de conocimiento.</i>	Interrelacionados.
<i>Enunciados legales.</i>	Conocimiento contextual, no es posible generalizar.
<i>Métodos.</i>	Cualitativos de: observación, juicio crítico, triangulación, material referencial (grabaciones, documentos...).
<i>Fuentes de la teoría.</i>	La teoría surge de los datos en sí mismos.
<i>Tipos de conocimientos utilizados.</i>	Tácito. Intuiciones, sentimientos.
<i>Diseño.</i>	Abierto, emergente.
<i>Escenario.</i>	Naturaleza.
<i>Aplicabilidad.</i>	Transferibilidad dependiendo de la similitud de contextos.
<i>Consistencia.</i>	Implica variación. Realidad pluralista.
<i>Neutralidad.</i>	La neutralidad no existe. Se confirman los datos a través de triangulación, reflexión...

Cuadro 1.4: Características del paradigma naturalista.

El paradigma interpretativo, naturalista, con su metodología cualitativa fue utilizado para realizar esta investigación porque se pretendía:

- ☉ Poner atención a los estados subjetivos, en este caso la identidad (autoimagen y autoestima).
- ☉ Reconocer la subjetividad del proceso investigativo.
- ☉ Aproximarse a los datos desde dentro a través de la observación participante.
- ☉ Realizar una investigación exploratoria que no fijó una hipótesis concreta y lo que buscó fue la obtención de datos para la reflexión sobre la identidad del educador y su profesionalidad.
- ☉ La investigación se orientó más que hacia los productos, hacia el proceso como un disparador formativo y reflexivo para la investigadora y para las y los educadores de personas jóvenes y adultas que participaron en el proceso de formación.
- ☉ No se tuvo la intención de hacer generalizaciones, pues se reconoce la existencia de múltiples realidades, además de que la población estudiada es pequeña y local.
- ☉ Se reconoció la realidad como dinámica, por lo que se procuró, en la medida de lo posible, tener apertura y flexibilidad para leer y releer desde esa realidad cambiante en la que estamos inmersos los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas.

1.3. Diseño Metodológico.

Para tratar de ser coherente con la perspectiva racional socio-crítica, el paradigma metodológico cualitativo, la educación popular y el enfoque fenomenológico e interaccionista, esta investigación se desarrolló a partir de la indagación teórica, a través de diferentes fuentes de consulta,

bibliográficas y hemerográficas, y desde la práctica mediante una investigación de campo.

La delimitación de la investigación de campo se muestra en el cuadro 1.8. Posteriormente, se desglosan cada uno de los elementos del diseño de la investigación, con excepción de los propósitos que ya fueron explicitados en el apartado 1.1, y de la temporalización de la propuesta de formación y de la investigación, pues no requiere mayor detalle.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	
Propósitos	Realizar una exploración acerca de: 1) La identidad profesional del educador. El malestar docente y su relación con la débil identidad del educador. 2) Desarrollar un proceso formativo que favorezca la reflexión y la constitución de una identidad profesional.
Tipo de estudio	Cualitativo: Estudio de caso. Exploratorio-diagnóstico. Investigación-acción
Institución	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. (México). Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos.
Sujetos	Educadores de adultos de diversas instituciones públicas, privadas, y Organismos No Gubernamentales, que cursaron en la UPN el 1er. semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos y el Diplomado “La Práctica Educativa de los Educadores de Adultos”.
Ubicación Geográfica	País: Estados Unidos Mexicanos. Ciudad de México.
Procedimientos Metodológicos	Se retomaron planteamientos de la Investigación-acción por lo que se utilizaron las siguientes técnicas: entrevista de grupo, historias de vida, cuestionarios, test proyectivo de frases incompletas, diario de clase, diario del profesor, grabación en audio y en video, piloteo, triangulación de métodos.
Modalidad Programa Formación	del de Seminarios-Taller, correspondientes a las materias de “Descripción de la Práctica Educativa” y “Metodología del Trabajo Educativo con Adultos”, del 1er. semestre del plan de estudios de la Licenciatura en Educación de Adultos (1ª y 2ª generaciones) y al Diplomado “La Práctica Educativa del Educador de Adultos”.
Temporalización Programa Formación	del de Se aplicaron dos versiones en dos grupos distintos, de septiembre 1999 a febrero 2000 (grupo 1), y de septiembre 2000 a febrero 2001 (grupo 2).
Temporalización de la investigación	Septiembre 1998 a mayo 2002.

Cuadro 1.5: Diseño metodológico de la investigación.

1.3.1. Tipo de estudio.

La investigación fue cualitativa, caracterizada por ser un proceso de indagación guiado por interrogantes; la recolección de datos se da a través del conocimiento teórico, de conceptos y categorías y de la experiencia, significado e interpretaciones de los participantes; el análisis es a través de un marco teórico y no de estadísticas, por lo que es básicamente de tipo descriptivo e interpretativo; se presenta una descripción desde el punto de vista externo y una descripción del punto de vista interno de los

participantes; el informe se presenta a partir del análisis teórico de los materiales obtenidos sobre casos únicos.

El tipo de investigación, en cuanto a sus dimensiones, fue un estudio de caso, caracterizado por ser una técnica cualitativa que recoge la mayor cantidad de datos sobre un tema concreto y limitado, generalmente con la intención de describir una situación de la manera más exhaustiva posible, en su singularidad y con el fin de que puedan servir a futuras investigaciones, por lo que debe apoyarse en diversas técnicas.

En la presente investigación el estudio de caso procuró orientarse, de alguna manera, hacia un “estudio de caso participativo”, pues las notas tomadas por ellos mismos y registradas en el Diario de Clase, con la información proporcionada por todos los sujetos que participaron fueron leídas, complementadas y discutidas, sesión tras sesión, por lo que sus propios análisis se incluyen también en el reporte de investigación.

En cuanto al grado de precisión el estudio es exploratorio, pues no existe una hipótesis de inicio y sólo ciertos supuestos generados a través de la experiencia que he tenido como educadora de personas jóvenes y adultas y a partir de la información bibliográfica, hemerográfica y los artículos sobre investigaciones realizadas en el campo de la educación de adultos.

Otra característica de este tipo de estudio es que es de tipo descriptivo, se mueve en el plano de la recolección de datos y permite descubrir factores importantes.

El estudio diagnóstico se caracteriza porque además de la descripción y explicación busca las causas generadoras de una situación y remediarlas.

La investigación, en términos de la delimitación del campo a explorar, tiene un acercamiento con el estudio diagnóstico, sin que por ello pretenda serlo en su totalidad, pues la pretensión inicial es quedarse en el nivel de análisis y favorecer la constitución de la identidad profesional del educador de adultos, pero de ninguna manera se considera el poder solucionar el problema de la constitución de ésta, pues existen elementos fuera del alcance de la investigación.

En esta investigación se hace una descripción de la situación de las condiciones y relaciones que rodean al educador en el desarrollo de su actividad; asimismo, ubica las causas que intervienen, positiva y negativamente, en la constitución de una identidad profesional. Otra aportación de la investigación es la propuesta de formación, que se considera apoya en el proceso de constitución de la identidad profesional.

La investigación realizada queda, entonces, definida como un estudio de caso, exploratorio, con algunas aproximaciones a un estudio diagnóstico y un planteamiento de intervención formativa, de investigación-acción.

1.3.2. Institución.

La institución en la que se desarrolló la investigación es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco (México), específicamente en el Programa de Impulso y desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA), que se ubica en la Dirección de Docencia.

La UPN es una institución pública, nacional, de educación superior, desconcentrada de la Secretaría de Educación Pública. Está constituida por un sistema de 75 Unidades distribuidas en todo el país, de las cuales 6 y la sede central, la Unidad Ajusco, se encuentran en el Distrito Federal y 68 en otras entidades de la República. Todas las Unidades se rigen por la misma normatividad académica, pero, en lo administrativo, las 68 Unidades estatales se encuentran federalizadas.

La UPN tiene como finalidad “contribuir, con la máxima calidad posible, a promover, desarrollar y fortalecer la educación en México, especialmente la escuela pública de nivel básico, fundamentándose en el estudio, innovación y superación de las prácticas docentes del magisterio y en las necesidades educativas locales, regionales y nacionales” (UPN, Plan institucional de desarrollo; 1994: 71). Para mayor información ver el apartado 5.1.

Entre los servicios que ofrece la UPN se encuentran: formación inicial, nivelación, actualización y superación profesional, del magisterio en particular, y de los educadores en general; investigación educativa; difusión y programas de postgrado.

La presente investigación se desarrolló en la sede central, Ajusco, en la cual, como parte de la formación inicial, se ofrecen 6 licenciaturas: Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Administración Educativa, Educación Indígena y Educación de Adultos. Asimismo, como parte de la actualización se ofrecen cursos y diplomados.

Para atender a estos servicios la Universidad está organizada por direcciones y proyectos. Dentro de esta estructura se encuentra la Dirección de Docencia, que es la que directamente coordina los servicios relacionados con los programas de formación que ofrece la institución, son múltiples los proyectos que están adscritos a esta Dirección, entre ellos, el Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos (PROIDEA).

El PROIDEA es quién se ocupa de atender los procesos de formación de los y las educadores de personas jóvenes y adultas; entre los servicios que brinda se encuentra la Licenciatura en Educación de Adultos, la cual, por su diseño flexible, permite la incorporación de estudiantes que, por diversos motivos, no pretenden o no pueden realizar estudios tan prolongados, pero que quieren incorporarse a un proceso de actualización profesional, por lo cual se permite su ingreso para que estudien diplomados, de un semestre de duración, en el mismo grupo que se encuentra estudiando la licenciatura, pero al finalizar el semestre sólo se les otorga un diploma y, si les interesa posteriormente cursar la licenciatura, participan en el proceso de selección y, si son aceptados, se les revalida el o los diplomados que haya aprobado cuando aún no estaban inscritos como estudiantes de la licenciatura.

Cada Diplomado que el PROIDEA ofrece corresponde a un semestre de la licenciatura. (Ver apartado 5.1.3).

1.3.3. Sujetos.

Los sujetos con quienes se realizó esta investigación son las y los educadores de personas jóvenes y adultas, que acudieron a cursar el primer semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos o bien el Diplomado

“La Práctica Educativa de los Educadores de Adultos”, correspondiente a ese mismo primer semestre.

Se trabajó con un grupo que asistió de septiembre de 1999 a febrero de 2000 (primer grupo), y con un grupo que asistió de septiembre de 2000 a febrero de 2001 (segundo grupo).

Previamente al trabajo con ambos grupos se aplicaron algunos de los instrumentos utilizados a un grupo piloto para validarlos; este grupo participó en el Diplomado “Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos”, diseñado por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y fue rediseñado y aplicado por el PROIDEA de la UPN para el personal del (INEA) del Distrito Federal y el Estado de México, de septiembre de 1998 a julio de 1999. Aunque a este grupo se le aplicaron algunos instrumentos con el objetivo de tener elementos para la reformulación y/o afinación de los mismos, los datos obtenidos también aportan información importante, por ello es que se les menciona como parte de los sujetos participantes.

Asimismo, se incorporará información de un tercer grupo de primer semestre que trabajó con mis programas, pero aplicados por otra docente, y alguna información de un grupo de la UPN, Unidad Morelia, Michoacán.

Los mapas sociales 1.1, 1.2 y 1.3, presentan las características de la población de los dos grupos participante, así como del grupo piloto.

ASPECTO	CARACTERÍSTICA	%
Sexo	Femenino	44 %
	Masculino	56 %
Edad, por rango	22-25	28 %
	26-29	33 %
	30-33	17 %
	34-37	11 %
	38 y más.	11 %
Nivel de Escolaridad	Carrera Técnica	22 %
	Bachillerato.	11 %
	Licenciatura Inconclusa en Ciencias Humanas (16) En Ciencia Médico-Biológicas (22) Artes (6)	45 %
	100% créditos de licenciatura en Ciencias Humanas (17) Ingenierías (5)	22 %
Experiencia como educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas.	Menos de 1 año	5 %
	1-2 años	22 %
	3-4	39 %
	5-6	17 %
	7 ó más.	17 %
Puesto que desempeñan	Técnico Docente.	90%
	Asesor.	5 %
	Jefe de Unidad.	5 %

Cuadro 1.6: Características de los participantes en el grupo piloto.

ASPECTO	CARACTERÍSTICA	%
Sexo	Femenino	64 %
	Masculino	36 %
Edad, por rango	22-25	4 %
	26-29	23 %
	30-33	14 %
	34-37	9 %
	38 y más.	50 %
Nivel de Escolaridad	Bachillerato inconcluso 1	4 %
	Bachillerato concluido 8	38 %
	Normal básica 1	4 %
	Licenciatura Inconclusa en Ciencias Humanas (4) en Ciencia Médico-Biológicas (3) en Ingeniería (1)	50 %
	Licenciatura concluida 1	4 %
Experiencia como educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas.	1-2 años	4 %
	3-4	15 %
	5-6	27 %
	7 ó más.	54 %
Puesto que desempeñan	Técnico docente 6	27 %
	Asesor de círculo de estudio 5	23 %
	Docente 6	27 %
	Capacitador 1	4 %
	Administrativo 2	8 %
	Director o Responsable 2	8 %

Cuadro 1.7: Características de los participantes del primer grupo con quien se desarrolló la experiencia de investigación y formación.

ASPECTO	CARACTERÍSTICA	%
Sexo	Femenino	53 %
	Masculino	47 %
Edad, por rango	18-21	12 %
	22-25	12 %
	26-29	17 %
	30-33	6 %
	34-37	0
	38 y más.	53 %
Nivel de Escolaridad	Bachillerato técnico 6	35 %
	Licenciatura inconclusa 9	53 %
	en Ciencias Humanas (4) en Ciencia Médico-Biológicas (1) en Ingeniería (2), Artes (1), Matemáticas (1)	
	Licenciatura concluida en Ciencia Médico-Biológicas (1)	6 %

	Especialización con Licenciatura concluida (1)	6 %	
Experiencia como educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas.	Menos de 1 año	12 %	
	1-2 años	12 %	
	3-4	17 %	
	5-6	6 %	
	7 ó más.	59 %	
Puesto que desempeñan	Técnico docente	3	17 %
	Asesor de círculo de estudio	2	12 %
	Docente	5	29 %
	Promotor social	2	12 %
	Árbitro de básquetbol	1	6 %
	Dirección	2	12 %
	Diseñador de material didáctico	1	6 %
	Comisionada en capacitación y becas	1	6 %

Cuadro 1.8: Características de los participantes del segundo grupo con quien se desarrolló la experiencia de investigación y formación.

Del tercer grupo y de los participantes de Morelia no se tiene la información suficiente para sistematizarla.

1.3.4. Ubicación y caracterización geográfica y contextual.

La ubicación del lugar en donde se llevó a cabo la investigación es la siguiente:

a) En relación con el País:

Nombre Oficial: Estados Unidos Mexicanos.

Ubicación geográfica: Su territorio se ubica en América del Norte. Limita al Norte con los Estados Unidos de América; al Sur con el Océano Pacífico (al Sureste con Guatemala y Belice); Al Este con el Océano Atlántico; y al Oeste con el Océano Pacífico.

Extensión territorial: 1, 972,547 km²

Idioma Oficial: Castellano.

Forma de Gobierno: República Representativa, Democrática y Federal.

Capital: Ciudad de México, Distrito Federal.

División territorial: 31 Estados y 1 Distrito Federal, sede de los Poderes de la Federación.

Los Estados o Entidades Federativas son:

Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Campeche, Coahuila, Colima, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán, Zacatecas.

El Distrito Federal se encuentra ubicado en la Ciudad de México.

Índice demográfico: 97, 483, 112 habitantes.

Sistema económico: Capitalista, libre mercado.

Mortalidad infantil: 30 por cada 1000 nacimientos.

Seguridad: Ocupa el penúltimo lugar, entre las economías más grandes, pues está entre los peores en materia de seguridad. Asimismo, se encuentra dentro de los últimos lugares en cuanto a estabilidad y por la existencia de un alto índice de corrupción, violencia, crimen organizado, poco cumplimiento de las leyes, favoritismos

gubernamentales y evasión fiscal.

Índice general de analfabetismo en jóvenes y adultos: oficialmente 10.4%; pero, según datos arrojados por algunas investigaciones 12%. De acuerdo con el Censo de 1990 1 de cada 4 analfabetos del país era indígena.

Rezago educativo de personas mayores de 15 años: 32% nunca asistieron o no concluyeron la primaria, y el 28% no completó los estudios de secundaria, es decir, el 60% de la población no cuenta con educación básica completa.

El rezago educativo en los adultos ha ido aumentando, pues de acuerdo con los censos de población, en 1980 había 25,000,000 de adultos sin educación básica; para 1990 ya eran 31,000,000; en 1995 35,000,000 y se calcula que en 1997 36.1 millones, de los cuales 6.2 millones son analfabetos (10.1% de la población adulta), 12.5 millones no tienen primaria completa (20.4% de la población adulta) y 17.4 % no han concluido la secundaria (28.5%).

Más del 62% de los analfabetos son mujeres, y en los estados de mayor pobreza en el país es en donde se concentra más el analfabetismo, como es el caso de Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Puebla, Veracruz y Estado de México.

b) En relación con la Localidad:

Nombre: Ciudad de México, Distrito Federal.

Es la sede del Gobierno de la República. Asimismo, en esta Ciudad se concentran los tres Poderes de la Unión: el Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial.

Ubicación: Región Centro del País.

Índice demográfico: 20,000,000 de habitantes.

La Ciudad de México es la más poblada del mundo y tiene una excesiva contaminación.

Con grandes cinturones de miseria, asentados básicamente en la periferia de la Ciudad y zona conurbana.

División territorial: 16 Delegaciones Políticas que son: Álvaro Obregón, Azcapotzalco, Benito Juárez, Coyoacán, Cuajimalpa, Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Iztacalco, Iztapalapa, Magdalena Contreras, Miguel Hidalgo, Milpa Alta, Tláhuac, Tlalpan, Venustiano Carranza, Xochimilco.

Tiene el índice de analfabetismo más bajo del país: para 1992 había un promedio de 208,000 analfabetos, el 77% de ellos eran mujeres. Como se puede apreciar, en México, al igual que en el resto del mundo el índice de analfabetismo femenino es mayor.

1.3.5. Procedimientos metodológicos.

Los procedimientos metodológicos utilizados siguieron, básicamente, la línea de la investigación cualitativa del tipo investigación-acción en el aula.

Para el registro de la información se utilizaron diversos medios como son: entrevistas, cuestionarios, una adaptación del test de frases incompletas de Sacks, el diario de la clase, el diario de la profesora, videograbaciones y grabaciones de audio. A continuación se explica cada uno de ellos.

1.3.5.1. Entrevista y Cuestionario.

La entrevista como método para la obtención de información se caracteriza por: comunicación verbal, cierta estructuración, una finalidad específica, un proceso bidireccional y una adopción de roles de ambas partes.

Para obtener información, personal, de algunos educadores se utilizó la entrevista no estructurada o libre, en la que sólo se plantearon líneas generales, específicamente la entrevista fue profunda, del tipo de historia de vida, caracterizada por: la libertad del entrevistador para dirigir la entrevista y del entrevistado con respecto a la forma de responder; el entrevistador de antemano decide los campos a explorar; observa el contenido latente y analiza los datos en forma cualitativa.

Rogers plantea que las entrevistas no dirigidas: tienen un cierto nivel de profundidad; el entrevistador no debe evaluar, interpretar o clasificar los sentimientos del entrevistado porque lo puede limitar a que exteriorice su pensamiento; el entrevistador no debe interrumpir al entrevistado, lo que puede hacer -si lo considera pertinente- es volver a expresar en otros términos el pensamiento del entrevistado pero respetando su encuadre.

También se aplicó un cuestionario estructurado, individual, que fue la base para una entrevista de grupo, que se caracteriza por la búsqueda de información oral pero no en forma individual, sino en grupo; se fundamenta en que la presencia de "los iguales" favorece la expresión de las opiniones, sean positivas o negativas, además, puede servir como disparadora de la reflexión individual y colectiva en torno a las categorías que interesan a la investigación. Cabe señalar que sólo 3 preguntas del cuestionario se utilizaron para la entrevista de grupo, pero a partir de ellas se generó la discusión y reflexión respecto a la identidad profesional del educador de adultos.

Como procedimiento complementario de obtención de información algunos de los educadores del primer grupo aplicaron un cuestionario de preguntas cerradas a los educandos con quienes trabajan. El cuestionario lo diseñé yo, el propósito era conocer cuál es la imagen que tienen del educador y del servicio que reciben. Se consideró pertinente este tipo de cuestionario para los educandos, pues las preguntas fueron precisas, con un orden previsto y requirió de poco tiempo para contestarlo o se hizo con ayuda de su educador.

Cabe mencionar que uno de los factores positivos de cualquiera de los tipos de entrevista -en mayor o menor medida- es que en algunas ocasiones el entrevistado tiene la necesidad de hablar, de comunicarse, de ser escuchado, de ser comprendido y la entrevista resulta mutuamente fructífera.

1.3.5.2. Técnica proyectiva: Test de frases incompletas.

Las técnicas proyectivas van más allá de lo superficial, facilitan la obtención de información respecto a elementos no manifiestos de la conducta o el sentir.

La técnica proyectiva que se utilizó fue una adaptación del test de frases incompletas de Sacks, que corresponde a las técnicas de estímulo y respuesta verbales.

El test está constituido por una serie de frases incompletas de las que se da el inicio de las frases y se pide al sujeto que las complemente en función de los aspectos que interesen a la investigación.

Una vez aplicado se realiza un análisis del contenido de las respuestas, similar al de una entrevista de preguntas abiertas, pero con una perspectiva y un marco interpretativo más amplio.

El test de frases incompletas se aplicó a los educadores y educadoras que asistieron a los dos grupos, para conocer lo que piensan respecto a sí mismos, su autoimagen, su autoestima, su identidad como educador, su malestar como educadores, la institución en la que laboran y su práctica educativa en general.

Cabe señalar que se hicieron adaptaciones al test original, a partir de los puntos de interés para esta investigación.

El test original está constituido por 60 frases incompletas y explora las siguientes áreas:

1. Área de adaptación familiar.
 - ☞ Actitud hacia el padre.
 - ☞ Actitud hacia la madre.
 - ☞ Actitud hacia la unidad familiar.
2. Área del sexo.
 - ☞ Actitud hacia los hombres/las mujeres.
 - ☞ Actitud hacia las relaciones heterosexuales.
3. Área de relaciones interpersonales.
 - ☞ Actitud hacia amigos y conocidos.
 - ☞ Actitud hacia colegas en el trabajo o escuela.
 - ☞ Actitud hacia los subordinados.
4. Área de concepto de sí mismo.
 - ☞ Temores.
 - ☞ Sentimientos de culpa.
 - ☞ Metas.
 - ☞ Propias capacidades.
 - ☞ Pasado.
 - ☞ Futuro.

El test adaptado (ver anexo), para la presente investigación tuvo, igualmente, 60 frases y explora las siguientes áreas

1. Área de adaptación institucional
 - ☞ Actitud hacia las autoridades de la institución en la que laboran.
 - ☞ Actitud hacia la institución en la que laboran.
 - ☞ Actitud hacia la unidad institucional.
2. Área de práctica educativa.
 - ☞ Actitud hacia los educadores de adultos.
 - ☞ Actitud hacia su práctica educativa.
 - ☞ Actitud hacia la opinión de otros respecto a los educadores de adultos.

3. Área de relaciones interpersonales.

- ☉ Actitud hacia colegas en el trabajo.
- ☉ Actitud hacia superiores en el trabajo.
- ☉ Actitud hacia los subordinados.

4. Área de concepto de sí mismo como educador de adultos.

- ☉ Temores.
- ☉ Formación.
- ☉ Sentimientos de culpa.
- ☉ Metas.
- ☉ Propias capacidades.
- ☉ Pasado.
- ☉ Futuro.
- ☉ Autoimagen.

1.3.5.3. Diarios y Grabaciones.

Parte de la metodología cualitativa utilizada implicó el registro de cada una de las sesiones, con cada uno de los grupos, a lo largo del proceso de formación. El registro fue tanto escrito como a través de grabaciones en audio; la sesión de evaluación y algunas otras también se grabaron en video.

El registro escrito se realizó por parte de la investigadora y de los educadores que asistieron a los seminarios-taller, es decir, se llevó un diario del profesor y un diario de clase a cargo de los alumnos.

El diario del profesor es un instrumento de investigación que es utilizado por los profesores y es una guía para poder describir, analizar y, sobre todo, reflexionar respecto a su práctica educativa en la que se desarrollan, teniendo como finalidad mejorar su propia práctica.

Está técnica puede llevarse a cabo dentro del aula de clases; el profesor utiliza un cuaderno en el cual hace un registro general de lo que sucede cada día de clase y no solamente es para el propio profesor, sino que puede ser compartido con otros profesores para confrontar, dialogar y reflexionar sobre la práctica educativa.

Con el diario de clase el profesor conoce lo que piensan sus alumnos en torno al proceso de aprendizaje que están emprendiendo juntos, es un medio más de interacción y comunicación entre educador y educandos.

Ambos registros plasmaron la historia del grupo tanto en la temática como en la dinámica y aportaron datos fundamentales para esta investigación.

1.3.5.4. Piloteo

Consiste en desarrollar una experiencia previa a la definitiva para probar, en este caso, los instrumentos de investigación, para ajustarlos antes de aplicarlos a la población que participaría en la investigación.

En el contexto de esta investigación el piloteo consistió en un proceso sencillo de aplicación de los instrumentos a un grupo reducido de educadores de adultos para evaluar los instrumentos en términos de su validez, es decir, se trata de averiguar si miden lo que se quiere medir, si el contenido plasmado en las preguntas y temas a abordar es el relevante para lo que se quiere investigar y si hay claridad y precisión en ellos.

El piloteo se efectuó con un grupo conformado por 18 educadores de personas jóvenes y adultas, la mayoría Técnicos Docentes del INEA del Estado de México y con educandos incorporados a algunos de los círculos de estudios que ellos atienden.

Los instrumentos que se han aplicaron durante el piloteo fueron:

- Cuestionario estructurado de preguntas abiertas (se aplicó a nivel individual y en entrevista grupal).
- Cuestionario estructurado de preguntas cerradas, aplicado a educandos de primaria y secundaria del INEA en el Estado de México, que laboran en diversas comunidades como: Zacango, Ecatzingo, Otumba, San Martín de las Pirámides, Xalostoc, Cocotitlán, Calacoaya, San Miguel Atepoxtco, La Palma, Área Nueva, San Luis Anahuac, Apaxco, Cahuacan, Santa María de Guadalupe, La Quebrada. Todas estas poblaciones corresponden a los Municipios de Ecatepec, Amecameca, Tlanepantla, Naucalpan, Atizapán, Otumba, y Zumpango. Se aplicaron 34 cuestionarios
- Test de Frases Incompletas de Sacks (adaptación).
- A partir del piloteo se hicieron algunos ajustes a los instrumentos. (Ver anexo).

1.3.5.5. Metodología de la Propuesta de Formación. (Ver Capítulo 6).

La metodología que se utilizó durante el proceso de formación de los educadores participantes en el primer semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos y en el Diplomado “La Práctica Educativa de los Educadores de Adultos”, en sí misma fue un instrumento para la recolección de información, su análisis y reflexión ya que permitió la realización de ejercicios introspectivos, de análisis contextual macro, de análisis institucional y, por lo tanto, permitió explorar los conocimientos, creencias, pensamientos, valores y sentimientos de los participantes. También permitió aproximarnos a sus propias interpretaciones de la realidad en torno a su práctica educativa y a su identidad como educadores de personas jóvenes y adultas.

1.3.5.6. Procesos de Triangulación: Triangulación de métodos

La triangulación es un proceso para obtener, compartir y contrastar diversos puntos de vista, datos e interpretaciones sobre una misma realidad y ampliar los márgenes de comprensión de la misma. Consiste en la combinación de perspectivas teóricas, métodos, procedimientos, fuentes de información, sujetos y otros elementos en el estudio de un mismo fenómeno.

La **triangulación de métodos** consiste en contrastar las discrepancias, contradicciones y omisiones significativas que aparecen en la información obtenida a través de los diferentes instrumentos aplicados durante la investigación, por ejemplo, cuestionarios, entrevistas, etc.

La **triangulación de sujetos** es la contrastación de los puntos de vista de los diferentes sujetos implicados en esa realidad.

La **triangulación de momentos** consiste en una exploración de la realidad investigada desde tres momentos: antes (expectativas, propósitos, objetivos), durante (participación, interés, compromiso) y después (satisfacción, valoración, rectificación).

La **triangulación de expertos** consiste en que los resultados obtenidos por el investigador son contrastados por expertos, uno de ellos puede ser algún miembro del propio equipo de investigación, otro un experto ajeno al proceso y, el tercero, un miembro de la comunidad institucional que se esté investigando.

Para la investigación que se propone realizar con el presente proyecto se utilizarían la triangulación de métodos.

La triangulación de métodos se dio a través de confrontar la información de la entrevista grupal, la entrevista en profundidad, el cuestionario de preguntas abiertas, y test de frases incompletas, así como los datos arrojados por los instrumentos metodológicos utilizados en la propia propuesta de formación.

1.3.6. Programa de Formación

La propuesta de formación (ver Capítulo 6) que se diseñó y aplicó para la presente investigación, corresponde a las materias “Descripción de la Práctica Educativa” y “Metodología del Trabajo Educativo con Adultos”, que están ubicadas en el primer semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos y en el Diplomado “La Práctica Educativa de los Educadores de Adultos”, que se imparten en la UPN, Unidad Ajusco.

La propuesta de formación está constituida por dos programas que pueden trabajarse como independientes o como currículo integrado, que fue como se desarrollaron. La modalidad fue de Seminario-Taller.

Su duración es de un semestre, con un total de 17 sesiones, en su primera aplicación, y de 14 en la segunda. Cada sesión tuvo una duración de 4 horas.

Después de la primera experiencia, se revisaron y afinaron los programas.

Hasta aquí queda la visión panorámica del contexto y fundamentos de esta investigación, que se irán profundizando en los siguientes capítulos.

2. LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.

2.1. Educación permanente, educación a lo largo de toda la vida y educación de personas jóvenes y adultas.	40
2.2. La educación de personas jóvenes y adultos (EPJA) en América Latina.....	45
2.3. Contexto de la EPJA en México.	49
2.3.1. Acciones educativas de la EPJA más recientes, en México.	55
2.3.2. El papel del Estado mexicano en la EPJA.....	66

Una de las principales preocupaciones mundiales es la educación, ya que se le asocia con el desarrollo económico, social, tecnológico, científico y humano de los países, por lo que ha sido punto de discusión de organismos internacionales, gobiernos nacionales y educadores.

Dependiendo de los distintos contextos se establecen prioridades y políticas educativas. Sin embargo, en términos generales, un sector que no ha sido muy atendido en materia educativa es el constituido por las personas adultas que en la actualidad, a partir de discusiones internacionales, ya se unifica con otro sector que es el de los jóvenes, por lo que ahora se habla de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

A través de los debates educativos queda manifiesta la ausencia de esta población, o bien su poca presencia, al tomar decisiones y plantear estrategias para la atención educativa. Aunque, ciertamente, esto ha ido cambiando con el paso de los años, especialmente en la década de los 90, pues es cada vez más frecuente encontrar análisis y planteamientos en torno a la EPJA, pero aún nos falta mucho camino por recorrer para poder cubrir las necesidades educativas de este sector, especialmente respondiendo a sus necesidades reales, sobre todo en los países pobres, en donde existe mayor desigualdad y pocas oportunidades en todos los sentidos: económicas, sociales y, desde luego, educativas para gran parte de esta población.

Se menciona mucho la relación entre pobreza, exclusión y bajo nivel educativo, y encontramos, por tanto, que existe un alto índice de rezago educativo en los países con menor desarrollo económico y social, como es el caso de países de África, Asia y América Latina, por lo que en estos países los esfuerzos por educar a la población joven y adulta se han centrado en la alfabetización y educación básica (primaria y secundaria).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año 2000 el nivel de analfabetismo mundial fue de 130 millones, en la población infantil, y 872 millones en cuanto a la población de jóvenes y adultos. El analfabetismo en jóvenes y adultos se encuentra distribuido como se muestra en la tabla 2.1

Región	% Mujeres	% Hombres
Asia Meridional.	67 %	35 %
Asia Oriental.	25 %	10 %
África Sahariana.	53 %	35 %
África del Norte y Oriente.	53 %	29 %
América Latina.	15 %	12 %
Países Bálticos y parte de Europa.	4 %	1 %
Países Industrializados (Canadá, Estados Unidos de América y parte de Europa).	2 %	1 %

Cuadro 2.1: Porcentaje de analfabetismo mundial, de jóvenes y adultos, por región y sexo.

Fuente: UNESCO (2000): La crisis de educación en el mundo.

Como se puede apreciar, la diferencia de porcentaje de analfabetismo entre los países industrializados y los países pobres es abismal; por otra parte, cabe también destacar que la población femenina es la más excluida de los servicios educativos.

Estas cifras dejan entrever que los esfuerzos no han sido suficientes, como fue señalado durante la Conferencia Regional UNESCO/CEAAL (Brasilia, 1997), pues la calidad educativa, en general, es deficiente, continúa la visión compensatoria de la educación, se asigna poco financiamiento, los recursos humanos están mal capacitados y en las reformas educativas predomina una finalidad economicista.

Una luz entre las sombras es que, por una parte, los procesos sociales no se detienen y paulatinamente se puede ir ganando terreno en términos de la equidad y el mejoramiento de la calidad de vida, por otra parte, existen organizaciones y educadores comprometidos con la población marginada, la mayoría justamente pertenecen a la misma clase socioeconómica de los educandos, además, se ha tenido un avance en el estudio y comprensión del campo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, lo cual puede proporcionar a esos organismos y educadores comprometidos las herramientas indispensables para conjuntar sus esfuerzos con sus conocimientos en un proceso educativo de calidad que apoye la apertura de la cosmovisión de los educandos, así como la propia, para dirigirse hacia alternativas de mejoras en la calidad de vida, a través de jugar un papel activo en la sociedad en una realidad cambiante, la cual pueden contribuir a transformar.

2.1. Educación permanente, educación a lo largo de toda la vida y educación de personas jóvenes y adultas.

La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) es un campo de conocimiento complejo que presenta una amplia gama de problemas y en el que aún se tienen muchas lagunas.

Uno de los principales problemas es su propia delimitación conceptual, pues no existe una sola educación de personas jóvenes y adultas, sino una gran variedad de niveles, modalidades y formas; además, la conceptualización también varía de acuerdo con quien la requiera y quien la formule, aunque frecuentemente ha sido restringida, en su conceptualización y aplicación, a la educación compensatoria, por lo menos en América Latina.

La EPJA es un área de intervención y de investigación, por lo que se debe partir del hecho de que cada realidad se estructura y percibe de diferente manera según los diversos actores y contextos.

En el Seminario Internacional de la UNESCO "Tendencias de la Investigación de Adultos", celebrado en Montreal, Canadá (octubre de 1994), se expresó que en algunas regiones donde existe mucha violencia, la educación popular está oculta; en otras, debido a la prioridad de supervivencia, no hay mucho desarrollo teórico ni práctico; en algunas más el gobierno la obstaculiza como forma de apagar las iniciativas democráticas y, en algunas otras, en donde es precisamente el gobierno quien ha puesto en marcha los programas educativos, la investigación se convierte en una

especie de trámite burocrático carente de análisis crítico y de un diagnóstico real.

En algunos contextos la EPJA está estructurada como parte del sistema educativo y en otras como una realidad en evolución que busca posibilitar que a los adultos les dé elementos para clarificar su propia visión, sus expectativas y resistencias.

La educación de personas jóvenes y adultas no puede entenderse como separada del escenario educativo global, no debe analizarse aisladamente pues es parte de un entorno cultural que la determina. Resulta indispensable ubicar a la EPJA en la educación permanente, pues ésta *"abarca todos los procesos de culturización de la población a lo largo de su vida"* (Imbernon, F: 1994, 13).

En la conferencia de la UNESCO celebrada en Nairobi (Noviembre de 1976) se define a la Educación de Adultos como: *"la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el conocimiento, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que se prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación Permanente"* (Citada por Ferrández, A., 1994).

Cabe señalar que el Ministerio de Educación y Ciencia de España (1986), centra en 4 áreas la educación integral de los adultos: formación orientada en el trabajo, para el ejercicio de derechos y responsabilidades cívicas, para el desarrollo personal y para la formación general o de base. (MEC. Libro Blanco de la Educación de Adultos).

En la década de los noventa, de acuerdo con UNESCO, CREFAL, CEEAL e INEA (1998:11) aumentó la desigualdad social y, con ella, la exclusión y la pobreza, así como las crisis políticas, disminuyendo por ello la credibilidad en los sistemas democráticos.

Este contexto se tuvo presente en las propuestas internacionales que se plantearon en materia de educación de las personas jóvenes y adultas.

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en 1990, en Jomtien, Tailandia, se puso énfasis en las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas, sean estas niños, jóvenes, o adultos. Dichas necesidades se relacionan esencialmente con: herramientas básicas para continuar aprendiendo (lengua escrita, cálculo, expresión oral, solución de problemas y otras), pero, además, con contenidos fundamentales para seguir viviendo como parte de una familia y de una comunidad, es decir, se propone incluir en los procesos educativos no sólo la parte instrumental de la educación, sino también las herramientas para el desarrollo integral del sujetos.

Sin embargo, la interpretación y/o aplicación de los planteamientos establecidos en la Declaración de Jomtien, en términos de la EPJA, no supera la visión reduccionista de educación compensatoria, asociada casi exclusivamente al sistema escolarizado y a la educación básica, quedando de lado la atención a otros escenarios educativos dentro de los nuevos modelos que se impulsaron. (UNESCO, CREFAL, CEAAL, INEA, 1998: 16).

En 1992 CEPAL y UNESCO, partiendo de que no puede haber desarrollo económico sin una educación de calidad que favorezca la equidad, elaboraron el documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, que en algunos planteamientos apunta directamente a la renovación de la EPJA, pues expone que:

“Las destrezas culturales básicas para intervenir en la vida pública y en la producción...[son:]el manejo de las operaciones básicas; la lectura y comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y el análisis crítico del entorno; la recepción e interpretación de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y la ejecución de trabajos de grupo.

-La educación debe permitir tener acceso a contenidos científico-técnicos. Ello supone nuevos mecanismos institucionales autónomos y con responsabilidad social por los resultados, una mayor profesionalización de los educadores de jóvenes y adultos, mayor preocupación y eficacia para obtener recursos financieros suficientes, estimulando una mayor presencia de la cooperación internacional en beneficio de la EPJA”. (UNESCO, CREFAL, CEAAL, INEA, 1998: 17).

Otras reuniones que se desarrollaron en la década de los noventa, tales como la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente (Río de Janeiro, 1992), La Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993), La Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), La Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995), La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995), y cuyos objetivos específicos no era la temática educativa en sí misma, también aportaron elementos para hacer conciencia, por una parte, de la desigualdad social y la necesidad de generar ciertos cambios profundos y, por otra parte, de que la educación para jóvenes y adultos tiene un papel fundamental en la equidad, desarrollo y democratización de las sociedades.

En virtud de lo anterior, se debe superar la visión compensatoria de la EPJA y atender a la formación de esta población en todos sus niveles, modalidades y formas, con el propósito de propiciar el mejoramiento de la calidad de vida y no limitarla a la transmisión de información y habilidades instrumentales ni al uso como medio de reproducción de la ideología dominante.

Acorde con este planteamiento de renovar la educación y de impulsarla hacia la equidad, la paz y la esperanza para la humanidad, se encuentra también el informe “La educación encierra un tesoro”, de la Comisión Internacional para el Siglo XXI, presidida por Delors, J. (1999)

En este informe se proponen como puntos medulares de la educación: la revaloración de los aspectos éticos y culturales; la humanización en los sistemas de relaciones personales e institucionales (respeto, tolerancia, paz, amor, colaboración, solidaridad, justicia); el conocimiento de sí mismo y del medio ambiente; el reconocimiento de la persona como miembro de una familia, de una comunidad, por lo tanto, con requerimientos de formación en ese sentido; y, en general, el potenciar la constitución de una humanidad conciente y constructora de su propio futuro.

Lograr lo anterior requiere tener una concepción de la educación como un proceso permanente, a lo largo de toda la vida, que involucra a todas las personas, instituciones y estructuras, y que abarca todos los espacios. Por lo que en el informe se proponen 4 pilares básicos en los que se debe sustentar la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a hacer.

El cuestionamiento que encuentran CREFAL, CEAAL e INEA (1998:23), a este informe es que la educación de adultos sigue siendo vista desde la visión europea, no se asumió la experiencia latinoamericana de educación popular, en su perspectiva liberadora. El tema del informe no fue la EPJA, la superación de lo supletorio y compensatorio sólo se insinúa, lo que genera que se regrese a esa interpretación. Pero, a pesar de ello, se reconoce su importancia como visión humanista.

Otro documento que indirectamente hace aportaciones al campo de la EPJA es el Informe "Nuestra Diversidad Creativa", elaborado por la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo (1997), ya que en su análisis acerca de la cultura señala la necesidad del reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, así como el reto de responder a fortalecer la identidad cultural.

En 1997 se efectuó la "Conferencia Regional UNESCO/CEAAL (Brasilia)", en cuya Declaración y Recomendaciones a la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA V), se propusieron los siguientes puntos claves:

- ☉ La EPJA debe ser parte de la política global del Estado y la sociedad civil, para promover la equidad y calidad de los sistemas educativos.
- ☉ La EPJA debe prestar especial atención a los grupos postergados, como son los jóvenes, las mujeres, las poblaciones indígenas y negras.
- ☉ La EPJA debe asumir una visión amplia y una articulación con la transformación productiva y el trabajo.
- ☉ La EPJA debe impulsar la formación humana centrada en los valores, para fortalecer los derechos humanos, la equidad de género, la ciudadanía democrática, entre otros aspectos. (Declaración y Recomendaciones de la Conferencia Regional Preparatoria de América Latina a la CONFITEA V; 1997:1-6).
- ☉ *"Una EPJA que forma parte de los esfuerzos por una mayor equidad en el mundo, centrando su acción en la enseñanza y el aprendizaje y mejorando la calidad de sus procesos educativos;*
- ☉ Una EPJA que es parte de estrategias de superación del círculo vicioso de la pobreza y de políticas de población y de conservación y manejo sustentable del medio ambiente, en el marco de un desarrollo justo.
- ☉ Una EPJA que plantea la universalidad del derecho a la educación para toda la vida y promueve el aprendizaje permanente como expresión de

un verdadero desarrollo humano". (UNESCO, CREFAL, CEAAL, INEA; 1998: 25-26).

En términos generales, esta Conferencia ubicó la atención a la EPJA como condición necesaria para la equidad; señalando, asimismo, la necesidad de mejorarla en su calidad.

Finalmente, en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Hamburgo, 1997), cuyo lema fue "El aprendizaje de los adultos: una clave para el siglo XXI", se apunta que:

- "El desarrollo sostenible y equitativo sólo puede darse si se centra en el ser humano y en una sociedad participativa en la que se respeten los derechos humanos.
- La educación a lo largo de la vida es un derecho pero también un concepto que debe utilizarse para promover la democracia, la justicia, la igualdad, el diálogo y la paz.
- "La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida". (Declaración de Hamburgo, 1997:1).
- Se requiere replantear los contenidos de la educación considerando las diferencias de todo tipo: cultural, económicas, de sexo, edad, etc. Es decir, en una nueva visión de la educación es obligatorio considerar las necesidades de los distintas personas que constituyen la sociedad, eso incluye a jóvenes y adultos.
- "Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural". (Declaración de Hamburgo; 1997:1).
- "Incluir como componente indispensable de la educación de adultos la educación de los jóvenes". (UNESCO, CREFAL, CEAAL, INEA; 1998, 27).
- Debe capitalizarse la contribución de la EPJA y de la educación permanente en el desarrollo económico y social, en la creación de una ciudadanía conciente, entre otras.
- Los objetivos de la EPJA, como un proceso que dura toda la vida, son: desarrollar la autonomía, tolerancia, participación, sentido de responsabilidad; impulsar transformaciones, entre otros, teniendo como base la cultura, los valores y experiencias de las personas.
- La EPJA y la educación permanente son primordiales para responder a las nuevas exigencias sociales y laborales.
- El Estado debe asumir una nueva función, de colaboración con la sociedad civil, pero asumiendo su responsabilidad para garantizar el derecho a la educación de los grupos vulnerables. La cooperación implica no sólo prestar servicios educativos a los adultos, sino asesorar, financiar, supervisar y evaluar, así como crear posibilidades de educación permanente para todos, procurando que sea reconocida y certificada.
- La nueva EPJA requiere de mayor interconexión entre los sistemas formal y no formal, así como innovación, creatividad y flexibilidad.
- La EPJA debe impulsar y hacer posibles los derechos humanos fundamentales: a la educación y a aprender; a la alfabetización de los

adultos; a la integración y autonomía de la mujer; a la cultura de paz y democracia; al respeto y ejercicio de aprender en lengua materna; a la salud; a tener un medio ambiente sostenible; a la educación de los pueblos indígenas; a la diversidad cultural; a las transformaciones económicas; al acceso a la información; a la integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales; al acceso a la educación, reconocimiento, valoración y utilización de las capacidades de las personas adultas de edad.

- Se tienen que incrementar y garantizar los recursos, tanto nacionales como internacionales, para la EPJA.

En síntesis, se puede decir que la Conferencia de Hamburgo propone el surgimiento de nuevos modelos educativos que se fundamenten en los 4 pilares básicos de la educación: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer, propuestos en el informe de Delors, para impulsar que cada persona pueda acceder a la educación, la cual debe ayudarlo a crecer como persona y a ser, en la medida de lo posible, constructora de sí misma y de su futuro a través de la participación activa en los distintos espacios en los que se mueve (familia, trabajo, comunidad, país, mundo).

Algo más a resaltar de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos es que si bien es cierto que desde los años 70 se empezó a instituir el concepto de educación a lo largo de toda la vida, en esta última declaración se adopta como eje central de las perspectivas a futuro.

Este concepto de educación a lo largo de toda la vida, en su concepción actual, se ha asociado a planteamientos, tales como:

- La EPJA debe recorrer todas las etapas de su vida, fundamentándose en los 4 pilares de la educación. Por lo tanto, se debe superar la visión de educación compensatoria.
- Se educa y aprende en todos los espacios.
- La educación es un derecho.
- Todas las personas e instituciones deben trabajar colaborativamente para impulsar la EPJA.
- La educación debe centrarse en la “humanización” de personas, relaciones, condiciones de vida y estructuras.
- La EPJA debe orientarse para promover la autodeterminación del individuo

Hasta aquí esta revisión panorámica de las principales y más recientes propuestas y planteamientos que inciden en la concepción internacional actual de la EPJA que han surgido de diversos Proyectos, Conferencias e Informes realizados básicamente durante la década de los noventa.

2.2. La educación de personas jóvenes y adultos (EPJA) en América Latina.

En cuanto a América Latina, cabe señalar que, según H. Lewin (1984) en los países subdesarrollados la Educación de Adultos delimita y limita su campo de acción básicamente a la atención a grupos sociales marginados. Al respecto, Carlos A. Torres, señala que:

"Lo que en general se entiende por educación de adultos comprende aquella parte de la educación -denominada en algunos casos no formal- que se

destina en los países latinoamericanos a la población mayor de 15 años, edad determinada conforme a criterios de jurisprudencia educativa y/o estadísticos.

Esta educación está dirigida a los grupos sociales que cuentan con menores posibilidades, ya sea de tener acceso al sistema escolar, ya sea de permanecer en el mismo hasta completar su educación básica. Para los primeros se diseñan programas de alfabetización, mientras que para los segundos se impulsan programas destinados a completar los niveles primario y medio básico (educación general básica). Junto con éstos podrían incluirse los programas de educación de adultos que acompañan proyectos de reforma agraria, generalmente denominados programas de extensionismo rural, y los programas de capacitación de mano de obra". (Torres, C. A.; 1982: 9).

La delimitación del campo hacia grupos marginados y especialmente la atención a la alfabetización y educación básica en América Latina tienen su origen en la pobreza y extrema pobreza en la que vive gran parte de la población, quienes no tienen acceso a los servicios básicos, incluyendo los educativos.

De acuerdo con el boletín Epidemiológico de la Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud (noviembre de 2001), el total de población adulta en América Latina y el Caribe fue de 353 millones (67%), de ese total el índice de analfabetismo fue de 42.7 millones (12.1%), que se concentra en las comunidades indígenas, zonas rurales y núcleos marginales urbanos, lo que es un indicador de la inequidad de oportunidades. Básicamente, el mayor porcentaje de analfabetismo de la región está en Centro América con un 24% de su población. La tasa Bruta de Natalidad promedio es de 19.8 por cada 1,000 habitantes. La esperanza de vida es de 73.7 años. El promedio de hijos por mujer es de 2.5. La distribución por sub-regiones, se muestra en la tabla 2.2.

Específicamente, la distribución de analfabetismo de adultos, por país, de los que pertenecen a la Región de América Latina y el Caribe, se muestra en la tabla 2.3.

De acuerdo con Fossati, F. *et al.* (1998) en 1995, en la región, el analfabetismo de adultos era del 12.7%, a nivel global, pero hay países que en lo particular rebasan el 20% de analfabetismo.

Zonas Geográficas	Analfabetos (%) de Población Adulta (1998)	Esperanza de Vida (años) (rangos)	Tasa cruda de Natalidad (por c/1000 habit.) (rangos)	Tasa Global de Fecundidad (rangos)
Sudamérica y México	33.0 millones (11%)	63.0 - 75.5	17.0 - 31.0	2.2 - 4.0
Centro América	5.2 millones (24%)	65.3 - 76.6	21.4 - 35.4	2.5 - 4.7
Caribe Latino	4.1 millones (18%)	53.0 - 76.3	11.9 - 30.8	1.6 - 4.1
Caribe No Latino	0.41 millones (8%)	62.6 - 79.1	12.3 - 28.8	1.5 - 3.9
TOTAL	42.7 millones (21.1%)	53.0 - 79.1	11.9 - 35.4	1.5 - 4.7

Cuadro 2.2: Analfabetismo, esperanza de vida, tasa de natalidad y tasa de fecundidad.

Fuente: Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud

Países con más del 20% de analfabetismo	Países que tienen entre 10 y 20% de analfabetismo	Países que tienen menos del 10% de analfabetismo
Haití	Dominicana	Trinidad y Tobago
Guatemala	Bolivia	Uruguay
Nicaragua	Brasil	Argentina
Honduras	Jamaica	Chile
El Salvador	Perú	Costa Rica
	México	Paraguay
	Ecuador	Colombia
		Venezuela
		Panamá
		Ecuador

Cuadro 2.3: Porcentaje de analfabetismo en algunos países de América Latina.

El énfasis en la alfabetización y educación básica en América Latina nos lleva a otro debate, el de la utilización de la modalidad no formal.

Helena Lewin (1984:71-72), plantea que trabajar a través de la modalidad extraescolar refleja *"por un lado, el fracaso del sistema de enseñanza regular de atender a los crecientes contingentes poblacionales que se orientan hacia el consumo de un nuevo y valorado bien en el mercado urbano -la instrucción básica-; por otro lado, que la carrera hacia el desarrollo económico, la panacea para la otra cara del mundo -en los países propietarios-, también actuó de forma intensamente ideológica sobre el papel de estas modalidades educacionales por su economía de tiempo y recursos en la preparación rápida de mano de obra adulta para operar con eficiencia"*.

Lo formal, según la mencionada autora, se caracteriza por la organización; la no-espontaneidad; la secuencia de tiempo establecida entre niveles y grados; la especialización de contenidos; la utilización de mecanismos que rigen los pasos a seguir; el uso de recursos especializados: humanos, físicos, didácticos, pedagógicos e institucionales; la cantidad explica la calidad; se consagra a la norma y está ideológicamente legitimada por su institucionalización.

La educación no formal por su propio nombre queda excluida de lo convencional. "Por oposición, ¿lo no formal es la ausencia de normas?, ¿o únicamente la no rigidez de la normatización?. De cualquier forma, la connotación de lo no formal se relaciona con la desviación y la marginalidad

respecto a la enseñanza regular.” (Lewin, H. 1984: 74), es así como la educación extraescolar asume un carácter de complementariedad del sistema de enseñanza regular.

“El objetivo de la Educación de Adultos en la modalidad no formal es la rápida reversión de las tasas de analfabetismo y el aporte de escolaridad mínima, buscando recuperar el tiempo perdido, ofreciendo opciones alternativas generalmente de suplencia, pero también de complemento. Como la población es adulta, el retorno de la inversión educativa debe ser lo más inmediato posible: fin instrumental de carácter económico (formación de mano de obra o capital humano) o de carácter político (formación de electores o capital político). Se reviste de una apariencia populista incluso cuando es emitido por un Estado autoritario (...) basándose en los conceptos de derecho y libertad, culminando con el presupuesto filosófico del desarrollo pleno del hombre y de su humanidad... Es el discurso burgués por excelencia del liberalismo europeo, convertido en manifiesto político de desarrollismo.” (Lewin, H. 1984: 78).

El análisis que presenta Lewin lleva a reflexionar en el transcurso de la atención que se les ofrece a los educandos jóvenes y adultos, y no se trata de satanizar la educación no formal, pues finalmente es una modalidad flexible, pertinente a las características de las personas jóvenes y adultas, en términos de que tienen poco tiempo disponible por las múltiples actividades que desarrollan, pero sí de cuestionar el manejo que de ella se hace, los pocos recursos que se le asignan, las condiciones en las que se trabaja. Por otra parte, nos lleva a pensar en el manejo “economicista”, que se ha hecho de la EPJA, como se comentó en la Conferencia Regional de Brasilia, con una visión reduccionista de la EPJA simplemente como supletoria o complementaria.

Esta práctica compensatoria se evidencia en la región. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Comisión Internacional de Formación (CIF) (2000), se han obtenido en algunos países de la región avances tales como: ampliar el campo de acción de la EPJA, con programas inspirados en la educación popular y la participación de la sociedad civil, que se han orientado hacia los movimientos campesinos, de los pueblos indígenas, sindicales, de mujeres, de derechos humanos y otros; se ha reconocido la presencia mayoritaria de los jóvenes y, por lo tanto, se ha tratado de considerarlos en la definición de las políticas, estrategias y metodologías de la EPJA; se ha procurado vincular la educación y el trabajo a través de programas educativos técnicos y profesionales. Sin embargo, como lo señalan la OIT y la CIF: el énfasis en la región se ha puesto en la concepción compensatoria, que caracteriza la mayor parte de los programas de la EPJA; se carece de estrategias que hagan realidad la articulación entre educación y trabajo, y entre las distintas modalidades y programas de la EPJA; hay una escasa vinculación entre las distintas instancias del Estado, sean de orden federal, estatal o municipal y mucho más escasa entre éstas y la sociedad civil; no existe una orientación sólida y general para la formación de los educadores en esta concepción de educación permanente y polivalente.

Por otra parte, debido a que en América Latina se ha restringido la visión de la EPJA a la atención a los sectores sociales marginados, es importante

considerar que si bien es cierto que en América Latina existe una realidad de enorme exclusión educativa de los sectores populares, por lo que la prioridad debe ser la atención a los mismos, especialmente en términos de alfabetización y educación básica, no debe reducirse la concepción y visión de la EPJA como la atención exclusiva a estos sectores y niveles, porque como ya se mencionaba en el apartado 2.1, la EPJA es parte importante de la educación para toda la vida, por lo tanto, todos los sujetos jóvenes y adultos, sin importar su sexo, condición socioeconómica, nivel de escolaridad, ocupación y demás, son sujetos para quienes deben pensarse programas y estrategias educativas que apoyen su desarrollo integral y haga posible el logro de los cuatro pilares de la educación.

2.3. Contexto de la EPJA en México.

La situación socioeconómica y educativa de México es muy similar a la de la mayor parte de los países de la Región de América Latina y el Caribe. En México viven 41 millones de personas en extrema pobreza que carecen de los satisfactores básicos y han sido marginados de la educación.

"...mientras más marginalizada la población, más tardío es su acceso al sistema educativo. La expansión educativa también está reproduciendo la desigualdad, debido al bien conocido conglomerado de factores que resulta en bajo aprovechamiento, reprobación y abandono escolar (...). Los problemas cualitativos del sistema educativo, en el grado en que se relacionan cercanamente con diferencias sociales, económicas y culturales, producen marginación educativa." (Schmelkes, S; 1989: 54).

Para entender la situación educativa de un país, es menester conocer y reflexionar acerca de las características contextuales en las que se desarrolla la educación.

Según datos del último censo del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en el año 2000 la población total del país era de 97, 483, 112 (Ver tabla 2.4), por lo que ocupa el undécimo lugar entre los países más poblados del mundo.

Año	Población Total	Grupos por edad			
		0-14	15-64	65 y más	Índice de dependencia (población de 0-14 y de 65 años y más).
2000	97,483,412	32,288,298	59,342,569	4,852, 545	64.27

Cuadro 2.4: Distribución de población por grupos de edad, durante el año 2000.

Fuente: INEGI; 2000. Censo de Población y Vivienda

En cuanto a la densidad de población a nivel nacional hay 50 habitantes por km², aunque existen marcadas diferencias por entidades, en algunas hay una concentración excesiva de población, tal es el caso del Distrito Federal con 5,643 habitantes por km², el estado de México con 611 habitantes por km² y el estado de Morelos con 313 habitantes por km² El caso opuesto se presenta, básicamente, en estados del Norte del país, tales como:

Chihuahua, Durango y Sonora con 12 habitantes por km² y Baja California Sur con 6 habitantes por km².

El modelo de desarrollo económico en México, lo mismo que en muchos otros países del planeta, ha producido una creciente concentración de la riqueza y, consecuentemente, una inequitativa distribución del ingreso. En 1996, *“la riqueza total acumulada por los 15 mexicanos más ricos fue equivalente al 9% del PIB en ese año, similar a 23,893 salarios mínimos anuales con los cuales se hubiesen podido pagar los ingresos anuales de 11,948,115 trabajadores y trabajadoras que ganan hasta dos salarios mínimos”*. (Monroy, M, 1997).

De acuerdo con los datos obtenidos en 1995 por la Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo, realizada por INEGI-SPTPS, la Población Económicamente Activa (PEA) estuvo compuesta por 35 millones de personas, de las cuales 7.6 millones, es decir, el 10.5%, se situaba en la economía informal o en el subempleo, por otra parte, el desempleo abierto fue de 2,200 mil personas.

El 11% de la PEA ganan el salario mínimo. Entre 1980 y 1996 el salario mínimo perdió el 67.3% de su poder adquisitivo.

El problema económico genera, entre otros, el problema de la migración, ya sea hacia Estados Unidos de América o bien hacia las grandes ciudades del país. La migración continua del campo a las ciudades genera problemas en las zonas rurales, tanto de tipo económico, como familiar, social y comunitario, pero también genera problemas en las ciudades, en donde el incremento de población agrava el problema de empleo, seguridad pública, contaminación y servicios, entre otros. En el año 2000 había 59.2 millones de mexicanos en las ciudades, es decir, dos terceras partes de la población mexicana se concentra en las zonas urbanas. El crecimiento demográfico y la urbanización desordenada son determinantes en la erosión de los bosques, la contaminación, el cambio climático y el dispendio de agua.

México se encuentra entre los 12 países con mayor diversidad biológica a nivel mundial, pues posee una gran riqueza en metales como plata, níquel, cadmio y cobre; es la tercera reserva mundial de petróleo y cuenta con variados ecosistemas de montaña, marinos y costeros. Sin embargo, estos recursos naturales han sido utilizados irresponsablemente, además que se han deteriorado por la contaminación, al no contar con estrategias de desarrollo sustentable.

En torno al aspecto de la salud, por cada 100 mil habitantes hay 120 médicos, 191 enfermeras y 77.5 camas hospitalarias; aunque, al igual que en todo, si se especifican cuántos de estos corresponden a cada tipo de población se evidencian diferencias importantes, pues, según datos del Frente Auténtico del Trabajo (1998), mientras la población asalariada que cuenta con seguridad social tiene un médico por cada 650 derechohabientes, para la población en general sólo existe un médico por cada 2,715 personas y para la población indígena hay sólo uno por cada 20, 487 personas.

En relación con la educación en la gráfica 2.1 y la tabla 2.5 se muestra el nivel de escolaridad que tiene la población económicamente activa.

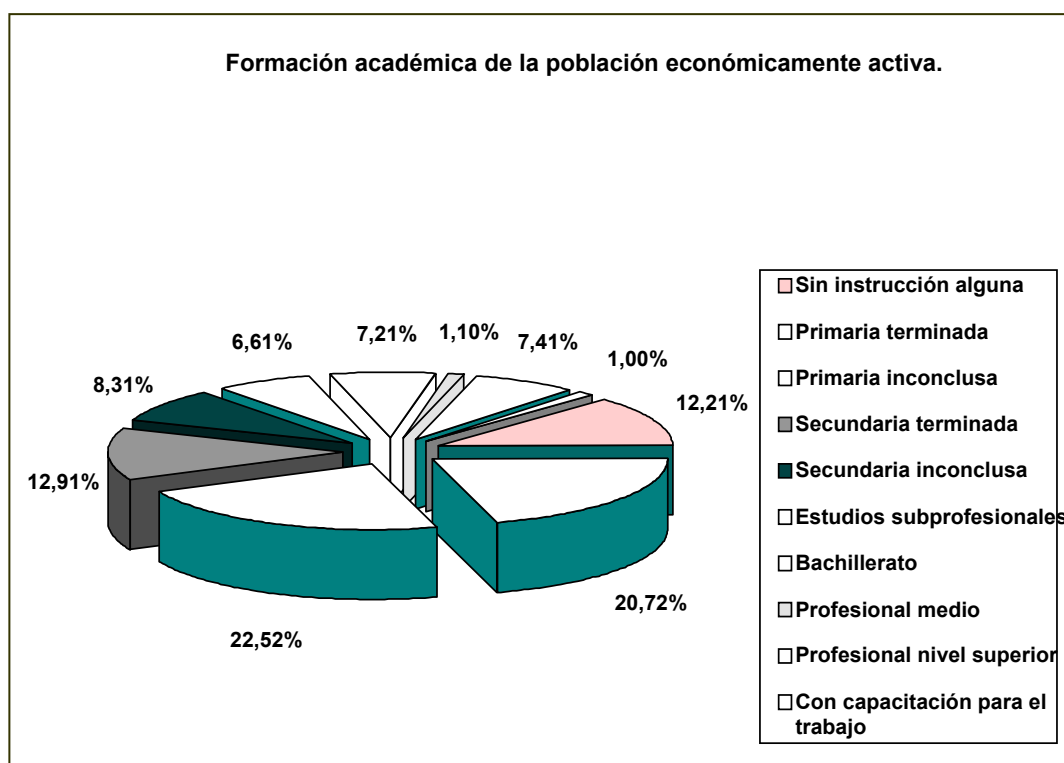


Gráfico 2.1: Fuente: Documento de la Licenciatura en Educación de Adultos. UPN

INDICADORES	PORCENTAJES
No tiene instrucción alguna	12.2 %
Cuenta con primaria terminada	20.7 %
No tiene la primaria terminada	22.5 %
Tiene la secundaria terminada	12.9 %
No tiene la secundaria terminada	8.3 %
Tiene estudios subprofesionales	6.6 %
Tiene nivel de bachillerato	7.2 %
Tiene nivel profesional-medio	1.1 %
Tiene estudios profesionales de nivel superior	7.4 %
Recibe capacitación para el trabajo	1.0 %
Total de la PEA	100.0 %

Cuadro 2.5: Escolaridad de la población económicamente activa. Datos del segundo trimestre de 1995. Fuente INEGI. (Tomado del Documento de la Licenciatura en Educación de Adultos UPN, 1999)

El índice general de analfabetismo es, oficialmente del 10 %; según datos arrojados por algunas investigaciones, como las del CREFAL, es del 12%. El rezago educativo de personas mayores de 15 años, según datos del INEGI, para 1997 era de 36.1 millones, de los cuales 6.2 millones son analfabetos (10.1% de la población adulta), 12.5 millones no tienen primaria completa (20.4% de la población adulta) y 17.4 millones no han concluido la secundaria (28.5%).

Con respecto a la diferencia entre las cifras oficiales de analfabetismo y las no oficiales, el director general de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, en su visita a México y durante la celebración del día del maestro, expresó, que México se encuentra entre los “nueve gigantes del analfabetismo mundial”,

junto con China, India, Bangladesh, Pakistán, Indonesia, Nigeria, Egipto y Brasil, pues entre estos 9 países concentran más del 50% de la población mundial y el 72% de analfabetos entre 15 y 60 años, hay que destacar que Mayor Zaragoza señaló que aunque la UNESCO tiene muchas estadísticas de los diversos países, hay algunos que reportan datos no fidedignos, en ocasiones por cuestiones políticas (Camacho, O., periódico "La Jornada", 16 de mayo de 1997), esto justamente puede explicar el por qué de tal diferencia en los datos oficiales y extraoficiales de analfabetismo.

Pero ese 10% ó 12% de analfabetismo, a nivel nacional, presenta notables diferencias de acuerdo con la región de la cual se trate, en el caso de entidades como Distrito federal, Nuevo León y Baja California, es inferior al 4%; pero en estados como Oaxaca, Chiapas y Guerrero llega hasta el 20% (Observatorio Ciudadano, Comunicado 23).

En cuanto al rezago de educación primaria casi la mitad se encontraba en: Estado de México 1,248 mil adultos; Veracruz, 1,177 mil; Jalisco, 904 mil; Distrito Federal, 725 mil; Chiapas 717 mil; Michoacán 687 mil y Guanajuato 683 mil. (La Jornada, diciembre de 1997).

Por otra parte, más de la mitad del rezago de secundaria se encuentra en: Estado de México, 2,323 mil; Distrito Federal, 1,616 mil; Veracruz, 1,249 mil; Jalisco 1,229 mil; Guanajuato, 925 mil; Puebla, 864 mil y Michoacán 669 mil (La Jornada, diciembre de 1997).

Como ya se mencionó el alto índice de rezago educativo está muy vinculado con las condiciones de pobreza y extrema pobreza en la que se encuentra la mayor parte de la población mexicana, en especial, la población indígena que es la que presenta los niveles de escolaridad, nutrición y salud más bajos del país. De acuerdo con el Censo de 1990, 1 de cada 4 analfabetos del país era indígena.

Las condiciones de empobrecimiento e injusticia de la población campesina e indígena, aunados a otros factores políticos, han generado el surgimiento de diversos grupos armados, tales como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que se levantó en armas en el estado de Chiapas desde 1994. El EZLN cuenta con un amplio respaldo de la sociedad civil y representa la esperanza para lograr un cambio social en grandes sectores de la población. Desde 1994 en Chiapas existe una guerra de baja intensidad, el hostigamiento hacia poblaciones campesinas e indígenas es constante por parte de grupos militares y paramilitares que actúan impunemente al amparo de los caciques de la región, el Estado mexicano ha sido incapaz de resolver el conflicto armado y a la demanda de paz con justicia y dignidad responde con una mayor represión militar. Otro grupo armado que ha surgido en México es el Ejército Popular Revolucionario (EPR) que actúa principalmente en el estado de Guerrero.

En el informe sobre los derechos humanos y libertades fundamentales de los pueblos indígenas en México, entregado a la ONU por la Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía (ANIPA), se menciona que, oficialmente hay 10 millones de indígenas distribuidos en 803 municipios en todo el país; el 43% de jóvenes y adultos son analfabetos, el 58.92% de niños de 5 años no asisten a la escuela, el 28.32% de niños entre 6 y 14 años tampoco; el

analfabetismo en mujeres es del 53% y en hombres del 33% (Ibarra, Ma. E., Periódico "La Jornada", 12 de julio de 1999).

Por otra parte, las campañas de alfabetización, los programas educativos, en general, así como las políticas de desarrollo para los pueblos indígenas, se han dirigido, básicamente, a la sustitución de las culturas propias por la cultura occidental, lo cual implica una violencia total en contra de esas culturas. En la actualidad, las organizaciones no gubernamentales, las agrupaciones de la sociedad civil, así como distintos movimientos de los pueblos indígenas, son quienes han pugnado por el respeto a la pluri y multiculturalidad, lo cual no significa mantener la desigualdad y marginación extrema de este sector.

Aunado a lo anterior, encontramos que el contexto de su vida cotidiana está lleno de incertidumbre y problemas, esto se refleja en los datos que denuncia la ANIPA, en torno a la escasez de la tierra, el bajo precio de producción agrícola, el aumento de población, que son las principales causas de emigración hacia las grandes ciudades o los Estados Unidos de América; los conflictos agrarios, que son causa de violación a los derechos humanos de los campesinos; las agresiones paramilitares y operativos del ejército, especialmente en Chiapas, Guerrero y Oaxaca; y el caso omiso que se hace a las recomendaciones de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (Ibarra, Ma. E., Periódico "La Jornada", 26 de julio de 1999).

Otro de los sectores sumamente marginados es el de las mujeres. En México hay una clara desigualdad de oportunidades laborales, educativas y, en general, de desarrollo, entre hombres y mujeres. En las zonas rurales el 75% de la población femenina económicamente activa no reporta ingresos, lo cual no significa que no trabajen. Los ingresos económicos de las mujeres que sí lo perciben son inferiores, en aproximadamente un 35%, con respecto al de los hombres (Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006).

Para el año 2000 el 11.7% de la población femenina total era analfabeta y el 10.3% no tenía primaria completa. (INEGI; 2000), si bien el analfabetismo femenino se concentra en zonas rurales e indígenas, en el Distrito Federal, donde el índice de analfabetismo es el más bajo del país, hay casi 160 mil mujeres analfabetas, que representan el 77% del total de la población de ese lugar. Asimismo, encontramos que hay más hombres que mujeres inscritos en los niveles superiores de postgrado, aunque, según el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, somos las mujeres las que mostramos una mayor tendencia a concluir cada nivel escolar. Esto no es casual, está ligado con la situación histórica de la mujer mexicana, en donde, alcanzar la posibilidad de participación y de cierta equidad laboral, en la toma de decisiones, en la política, en el acceso a la educación, y demás, ha costado esfuerzo, luchas, trabajo y muchos años de resistencia.

Existen pues, muchas razones por las que las personas no tienen acceso o desertan de los programas educativos, pero la principal es la económica, por una parte, puede ocurrir que ellos y su familia no tengan los recursos económicos suficientes para incorporarse a algún programa educativo; y por otra, la inversión educativa es escasa por lo que existe falta de cobertura. Pero asimismo, existen otros factores vinculados con la deserción, la baja calidad educativa, y en general, con el fracaso educativo: lo adecuado de lo que se estudia, la rigidez de los sistemas, la falta de articulación entre los

ciclos escolares, las instituciones y las especialidades; y el modelo económico y laboral en vigor (Díaz de Cossío, R.: 1999).

En una breve recopilación, respecto a la desigualdad de acceso a los servicios educativos, de todos los niveles, basada en información del Observatorio ciudadano de la Educación (Comunicado 23; Dic., 2000), y de Díaz de Cossío, R (1999) tenemos que:

- ⊖ 2 millones de infantes de 3 años (89%) y casi un millón de 4 años (45%) no reciben atención educativa.
- ⊖ 1, 200,000 niños entre 6 y 14 años no asisten a la escuela.
- ⊖ 25% de la matrícula de primaria está en escuelas unitarias o multigrado.
- ⊖ 430 mil niños abandonan la primaria antes del 6° grado.
- ⊖ 2.9 millones no terminan la primaria en los 6 años previstos.
- ⊖ 260, 000 de los egresados de primaria ya no se inscriben en secundaria.
- ⊖ 360 mil desertan de secundaria.
- ⊖ Más de un millón no logran concluir en 3 años la secundaria.
- ⊖ 5.5 millones de jóvenes entre 13 y 17 años (54%) están excluidos del sistema educativo.
- ⊖ 41 millones de 15 años y más (60%), no tienen enseñanza básica completa.
- ⊖ 7.7 grados es el promedio nacional de escolaridad, pero en la población más pobre apenas si se alcanza como promedio 3 grados.
- ⊖ En los estados con baja marginalidad la inscripción a secundaria es del 87%, a educación media superior es de 42% y a educación superior es de 18%; mientras que en las entidades con alta marginalidad es de 72, 32 y 11%, respectivamente.
- ⊖ La deserción en educación media superior es de más del 50%
- ⊖ 8 de cada 10 jóvenes en edad de cursar educación superior, no tienen acceso a ella y de cada 100 que ingresan 40 no terminan el plan de estudios y 40 no se titulan. En 1999 había 8 millones de jóvenes entre 20 y 24 años excluidos de la educación superior.
- ⊖ De casi 100 millones de habitantes, en México, sólo 6 mil estudian doctorado.
- ⊖ El gasto total en educación por habitante, de 4 a 24 años, en las entidades avanzadas es en promedio de \$ 3,144.00, en las de desarrollo intermedio es de \$ 2,386.00 y en las de alta marginalidad es de 1,999.00

La tabla 2.6, basada en una tabla del Observatorio Ciudadano de la Educación (Comunicado 23; 24, Dic., 2000), muestra la matrícula en los distintos niveles escolares, durante 1998.

NIVEL ESCOLAR	MATRÍCULA DURANTE 1998
Preescolar	3, 378, 400
Primaria	14, 640, 000
Secundaria	5, 084, 300
Capacitación para el trabajo	741, 500
Media Superior	2, 841, 100
Licenciatura	1, 710, 600
Postgrado	122, 700
Total	28, 518, 600

Cuadro 2.6: Matrícula incorporada a los distintos niveles escolares durante 1998.

Es decir, de casi 100 millones de habitantes solamente un poco más de la cuarta parte se encuentra en programas educativos formales.

De acuerdo con el Observatorio Ciudadano de la Educación (Comunicado 23, 24, dic, 2000), es el magisterio el que ha subvencionado el aumento de la matrícula, ya que el financiamiento es insuficiente, pero se toman recursos de lo que se ahorran en salarios y por las condiciones laborales de los profesores. Existen 5 estrategias para que el sistema funcione sin que el Estado erogue recursos: contener los salarios magisteriales, reclutar profesores sin la preparación adecuada, redoblar el uso de edificios escolares y de turnos laborales, ignorar las condiciones deterioradas de trabajo docente y descuidar la innovación y evaluación. Todo ello redundará en la baja calidad de la educación.

Para el caso de la EPJA, se aplican las mismas estrategias y el ahorro es mayor pues, por una parte, en el caso de muchos educadores y educadoras, ni siquiera se les otorga un salario por incorporarse como educadores; algunas instituciones no solicitan mucho en términos de formación; no se gasta ni siquiera en instalaciones pues muchas veces se utilizan las propias casas de los educandos o bien se solicita en préstamos edificios escolares o de alguna otra institución, organismo de gobierno o empresa; las condiciones en que trabajan los educadores no se toman en cuenta e incluso en algunas situaciones ellos mismos tienen que aportar de sus propios recursos para atender a los educandos; y en cuanto a la innovación y evaluación, es poca y las que se hacen no son serias, sino que responden a cuestiones políticas y no a una preocupación real por el servicio educativo que se está ofreciendo.

2.3.1. Acciones educativas de la EPJA más recientes, en México.

El rezago educativo y, en general, el poco acceso a los servicios educativos de la mayoría de la población de este país, especialmente de los indígenas, no es un problema actual, como tampoco lo es la crisis que vive el país y que afecta a millones de ciudadanos. La desigualdad en las posibilidades de acceder a la alfabetización y a la educación básica vienen desde hace 510 años. Durante todo ese tiempo la población indígena ha sido la más marginada.

En México la atención a la Educación Básica de Jóvenes y Adultos no es nueva; tan sólo a lo largo de este siglo se han llevado a cabo campañas de alfabetización en 1921, 1943, 1944, 1946, 1965 y 1981; cabe también destacar la labor realizada por la Escuela Rural Mexicana y por las Misiones Culturales.

Las acciones educativas puestas en marcha no han producido los resultados deseables, por múltiples factores no se ha logrado reducir el índice de analfabetismo e izar la bandera blanca ni hacer llegar a la mayoría de la población la educación básica (primaria y secundaria) ni crear o mejorar otro tipo de servicios educativos dirigidos a la población joven y adulta de este país para cubrir sus distintas necesidades educativas en cuanto a salud, derechos humanos, defensa laboral, ecología, democracia, relaciones familiares y demás situaciones de la vida cotidiana que les exigen a esta población contar con cierta formación al respecto para poder tener una mejor calidad de vida.

En 1968, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció 40 Centros de Educación para Adultos con el fin de proporcionar alfabetización y

enseñanza primaria a personas mayores de 15 años, en una modalidad semi-escolarizada.

En 1971, los centros fueron reorganizados y denominados Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS), se ubicaron fundamentalmente en las áreas urbanas.

En 1970, durante el gobierno de Luis Echeverría, se efectuó una reforma educativa con la cual se trataban de extender los servicios educativos a la población marginada mediante la aplicación de medios pedagógicos modernizados; conforme a esta propuesta, en 1973, se expidió la Ley Federal de Educación que derogó a la Ley Orgánica de 1942. La SEP, desde entonces, se dedicó a ampliar, coordinar, distribuir, diseñar, actualizar y flexibilizar las acciones y servicios de educación elemental, media, técnica y superior.

Con la Ley Federal de Educación se fomentó la experiencia de modelos de atención más flexibles y acordes con las necesidades de los adultos. La Ley concibió que la educación podría ser no formal, extraescolar; es decir, que no estuviera sujeta a horarios ni requiriera de la presencia de un profesor, sino que se podría ir aprendiendo de los textos autodidácticos, además de que cada educando pudiera avanzar a su propio ritmo y posibilidades. Por ello desde 1971 se había encomendado al Centro de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) un modelo de educación acorde con las necesidades de los adultos. El CEMPAE inició la investigación y el diseño de un método de alfabetización que permitiera al adulto aprender lecto-escritura y nociones aritméticas e iniciarse en estudios de primaria y secundaria para que pudiera terminar la educación básica en un tiempo más corto que el regularmente empleado.

A finales de 1974 y principios de 1975 se propuso la extensión de los servicios educativos para adultos a todo el país, poniendo en marcha el Sistema Nacional de Educación Abierta (SNEA). Para dar fundamento jurídico al SNEA, el 31 de diciembre de 1975, se promulgó la Ley Nacional de Educación para Adultos, en la que el gobierno se comprometió a impartir educación básica para adultos, gratuitamente, y a dar validez a los estudios realizados en la modalidad extraescolar, basada en el autodidactismo y la solidaridad social.

Pero aun con estas propuestas educativas la estrategia gubernamental seguía apoyando a los sectores más favorecidos, reforzando la educación media y superior en las zonas con mayores posibilidades económicas, con lo cual se propició el desequilibrio y distanciamiento entre ricos y pobres. De este modo el sector rural tuvo una participación mínima en los beneficios educativos, porque en este período, al igual que en los anteriores, se dio la inconstancia, la interrupción de las actividades iniciadas y la frecuente modificación de la estructura y objetivos de la enseñanza, sin consolidar realmente el programa educativo.

En esencia, la reforma educativa planteada no se logró debido a que realmente no existía una coherencia y articulación de los programas, estrategias y metas. A los servicios educativos brindados a los adultos no se les dio prioridad, y los recursos asignados fueron mínimos, lo que redundó en una baja calidad y eficiencia.

En 1978 se propuso el programa de Educación para Todos, cuyos objetivos eran: proporcionar educación primaria a todos los niños, impulsar la enseñanza del castellano y ampliar la educación de adultos, incluyendo en esta última la alfabetización y estudios complementarios que permitieran a los alfabetizandos incorporarse a las actividades culturales o a ocupaciones productivas en las que se utiliza el alfabeto. Para coordinar este programa a nivel nacional se creó el Consejo Nacional a Grupos Marginados, el cual tuvo como objetivo procurar a todos los mexicanos el uso del alfabeto y la educación fundamental.

El 11 de septiembre de 1978 el Reglamento Interior de la SEP creó, en sustitución de la Dirección General de Educación a Grupos Marginados, dos direcciones generales: la Dirección General de Educación Indígena y la Dirección General de Educación para Adultos, que hasta agosto de 1981 llevó los servicios de educación abierta y semi-escolarizada a todo el país y que actualmente opera exclusivamente los servicios de educación básica semi-escolarizada a través de los CEBAS. Pero los CEBAS no eran la solución más viable para la mayoría de la población adulta, ya que no es un sistema totalmente extraescolar, pues los educandos tienen que asistir a una aula diariamente, siguiendo los lineamientos semi-escolares, y, por el escaso tiempo del que disponen muchos, debido a sus horarios de trabajo, a sus responsabilidades y problemas, no representó la mejor alternativa.

En mayo de 1981 se creó el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF), que tenía el propósito de alfabetizar a un millón de personas en un año y hacer que el alfabeto fuera usado por todos los que lo adquirieran, es decir, evitar el analfabetismo funcional.

Sin embargo, los movimientos de alfabetización no contaban con una organización adecuada y no estaban obteniendo los resultados deseados. Fue así como, ante la complejidad del problema, y con fundamento en la Ley Nacional de Educación para Adultos, se concibió la creación de un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal cuyo objetivo fuera encargarse específicamente de todo lo referente a la investigación, organización y planeación de la Educación de Adultos, ofreciéndoles programas de alfabetización, educación básica y capacitación para el trabajo. Dicho organismo es el Instituto Nacional para la Educación de los adultos (INEA), creado el 1° de septiembre de 1981, a través del decreto expedido por José López Portillo, en ese entonces presidente de la República.

La función del INEA es ofrecer servicios educativos a los adultos que no pudieron iniciar o concluir su educación básica con el fin de mejorar su calidad de vida. Por lo tanto, se maneja un enfoque restringido de la EPJA como educación compensatoria.

En julio de 1993 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de Educación, que derogó, entre otras, a la Ley Federal de Educación, publicada en 1973, y a la Ley Nacional de Educación para Adultos, publicada en 1975.

Los principales planteamientos de la Ley General de Educación en materia de educación de adultos son:

- ☞ La EdA queda comprendida en el Sistema Educativo Nacional.

- Está destinada a mayores de 15 años que no pudieron iniciar o concluir su educación básica.
- Se prestará servicios educativos de primaria y secundaria a quienes abandonaron el sistema educativo regular.
- Se realizarán campañas educativas para elevar los niveles socioculturales y de bienestar para la población, tales como alfabetización y educación comunitaria.
- La EdA se apoyará en la solidaridad social.
- Se acreditarán los conocimientos mediante exámenes.
- Quienes participen como "voluntarios" -educadores- tendrán derecho a que se les acredite como servicio social.
- El Ejecutivo Federal llevará a cabo programas compensatorios que apoyen con recursos específicos a las entidades federativas con mayor rezago educativo, previa celebración de convenios con las autoridades locales.
- La Secretaría de Educación Pública podrá prestar servicios reservados a las autoridades educativas locales, en ejercicio de esta función compensatoria.

Es evidente que en esta nueva Ley se reitera el planteamiento de la Ley de 1975 y del Decreto de Creación del INEA (1981), pues señala que la educación de adultos esta destinada a personas que no pudieron cursar o concluir la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria); que se ofrecerá formación para el trabajo; y, muy tímidamente, "entre dientes", forzosamente, y apenas si se percibe a través de tres palabras: "comprende, entre otras", menciona que puede haber otros tipos de Educación de Adultos (EdA). Asimismo, vuelve a enfatizar que el desarrollo de esta educación será a través de la solidaridad social y que podrán utilizarse las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta.

El Centro de Estudios Educativos (1993, Vol XXIII, N° 3.) realizó un análisis de la Ley General de Educación a partir del cual señaló los aspectos positivos, los oscuros, los negativos y lo que faltó.

Entre los aspectos positivos se señala el hecho de que la EdA ya no se fundamente en el autodidactismo.

Uno de los aspectos oscuros es la redacción del Artículo 4º: "*Todos los habitantes del país deben cursar la educación primaria y secundaria*" (Ley General de Educación; 1993), el CEE considera que con esa redacción parece que es el sujeto, incluyendo al adulto, quien tiene la obligación de terminar su educación básica y no el gobierno de proporcionarla. Según el CEE, la redacción debió quedar de la siguiente manera: "*Todos los habitantes del país tienen derecho a cursar...*" (Centro de Estudios Educativos; 1993, Vol. XXIII, N° 3., P. 143.) pues se trata de un compromiso del gobierno y un derecho de la persona.

Otro aspecto oscuro es que no queda clara la coordinación entre Estados y Federación para operar la educación de adultos.

En cuanto a los aspectos negativos en la EdA el gobierno se obliga a impartir exclusivamente alfabetización, primaria y secundaria, eliminando la posibilidad de concretar otras opciones de aprendizajes necesarios y significativos para la vida cotidiana.

En relación con lo que faltó se plantea que no es suficiente, en términos de equidad, con señalar el acceso y permanencia en la educación, sino que también existe un derecho a aprender efectivamente de ella.

Este último señalamiento es básico; en lo que respecta a la EPJA significa el ofrecer una educación de calidad que propicie una formación, una educación integral del sujeto, con contenidos significativos.

A pesar de que el CEE comenta que sin duda la nueva ley propone alcanzar mucho más solidaridad, equitativa y participativa, lo cual es cierto para lo referente a la educación básica para niños, a la participación de los padres de familia, a la participación social, al reconocimiento al profesorado del sistema escolarizado; sin embargo, en el caso de la EdA no aporta mucho, pues no establece compromisos realmente nuevos a los ya obtenidos con anterioridad, no se menciona en absoluto la calidad de estos servicios educativos ni se reconoce al voluntariado en su calidad de educadores ni se establece ningún tipo de reconocimiento, ya sea de orden laboral o social para el educador ni se hace la mínima mención de los requerimientos formativos de este agente educativo.

Por lo tanto, esta ley no rebasa la visión compensatoria; por el contrario, hace mucho énfasis en ella, lo que dio pie a que se multiplicaran los programas educativos con esta visión, tales como los manejados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la Telesecundaria.

El CONAFE se ocupa de la atención educativa comunitaria. Actualmente atiende a más de 3, 000 niños y jóvenes en comunidades pequeñas.

La Tele-secundaria inició en 1968 con 6, 500 alumnos y, actualmente, se considera que atiende a un millón de jóvenes en más de 30,000 sitios, a través de la Red EDUSAT.

Torres, R. y Tenti, M. (2000), consideran que tanto el CONAFE como la Telesecundaria han tenido éxito porque son programas flexibles y han mantenido la continuidad, pero, además, porque cuentan recursos humanos de calidad e incorporación de conocimientos actualizados; por tal motivo, estos autores señalan la importancia de la capacitación pedagógica de los recursos humanos para dar respuesta al desafío de la calidad.

El siguiente planteamiento de política educativa estuvo plasmado en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, publicado en 1995 por el Poder Ejecutivo Federal, en el que, en materia de la EPJA, se propone: *"una reforma profunda de los servicios de educación básica para los adultos que comprende sus conceptos y enfoques fundamentales, el funcionamiento y coordinación de las instituciones y organismos que los proporcionan, la flexibilización de los modelos y programas, la renovación de los materiales de apoyo, la reformulación de las prioridades y la diversificación de estrategias de atención con el fin de adecuarlas a los diferentes grupos que demandan los servicios."* (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000: 125). Asimismo, se plantea la necesidad de realizar diagnósticos de los grupos por atender, evaluación de los instrumentos y de los alcances de las instituciones que confluyen en este campo.

Aunque en este Programa ya se manifiesta mayor apertura en la conceptualización del campo de la Educación de Adultos al ubicar en él,

explícitamente, a la capacitación laboral señalando sus retos y objetivos, aún se mantiene una cierta conceptualización restringida como educación compensatoria, pues su énfasis es la educación básica, aislada de otro tipo de procesos formativos indispensables para el desarrollo integral de los jóvenes y adultos como sujetos sociales, históricos, ciudadanos insertos en un contexto laboral, familiar, político, comunitario, cultural, económico, ecológico, entre otros.

Finalmente, llegamos a la política educativa en el actual sexenio a través de los principales planteamientos del documento “Educación Permanente”, elaborado por el equipo de transición educativa, conformado por una docena de especialistas en educación de adultos.

El objetivo que se plantea en dicho documento es: *“Contar con un nuevo esquema para la atención educativa de jóvenes y adultos cuyo propósito fundamental es que todos los mexicanos y mexicanas mayores de 15 años tengan -a lo largo de su vida- la capacidad y la oportunidad de insertarse en espirales de aprendizaje en las que puedan apropiarse de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan enfrentar con mayores y mejores conocimientos las decisiones que afecten sus condiciones de vida cotidianas, aparte de la mejora en las condiciones y desempeño laboral, la participación ciudadana y propiciar una vida más plena”* (Citado por Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 46; 22, Dic., 2000).

Con este proyecto se pretende recuperar los programas de alfabetización, educación básica, capacitación para y en el trabajo, pero incorporando además la finalidad de desarrollar competencias básicas de aprendizaje en los sujetos, por lo que se sugiere la “alfabetización tecnológica”, la formación continua en y para el trabajo, la educación ciudadana, la educación para la salud, la superación personal, entre otras.

Se enfatiza como prioridad la atención al rezago educativo, aunque no se descarta atender a sectores con necesidades distintas a la educación básica.

Se pretende elaborar una Ley Nacional de Educación Permanente. Entre los planteamientos que se pretenden abordar, y que me parece conveniente destacar, se encuentran las siguientes ideas: Que la Federación coordine, pero exista atención local y descentralizada; que se desarrollen programas que incluyan los puntos arriba planteados; que se desarrollen programas para la profesionalización de quienes atienden la educación.

Lo anterior suena bien, sin embargo, ya se iniciaron los debates en torno a este documento y cómo se va a implementar, muestra de ello es que el 25 de noviembre de 2000 Rafael Rangel S., coordinador del área educativa del equipo de transición y presidente del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, declaró que la educación de adultos debería centrarse en la educación básica y capacitación para el trabajo, y que lo ideal sería atender a sólo la mitad de la población que requiere de estos servicios, 18 millones, porque de acuerdo con el diagnóstico del INEA *no son educables*, porque o son indígenas dispersos o no tienen capacidad mental (Herrera, Claudia, La Jornada, 11, Dic., 2000). Carlos Zarco, director del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), por su parte, consideró

que se está contradiciendo el documento "Educación Permanente" y que la visión de Rangel es estrecha.

Por lo pronto, aún no se concretan estos planteamientos en cuestiones operativas de tipo curricular, de participación y demás acciones requeridas para su implementación práctica.

Aún no se sabe qué va a ocurrir con estos planteamientos, aunque lo cierto es que ya se deja entrever que la supuesta nueva visión de la EPJA, en México, sigue siendo utilizada como discurso demagógico por los funcionarios, pero no se pretende hacer realidad.

Por lo tanto, sigue teniendo vigencia la apreciación que a pesar de los esfuerzos que se han realizado, la *"educación de adultos ocupa una posición marginal dentro del sistema educativo y de las políticas nacionales"* (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1994: 17).

Lo anterior es visible en términos de la atención casi exclusiva a la alfabetización y educación básica, por un lado, y, por el otro, en cuanto a que aunque existen diversas instituciones y organismos que atienden estos programas, es la institución oficial, el INEA, la que atiende a la mayor parte de la población joven y adulta, con una visión muy limitada de los procesos de aprendizaje de los adultos, de los pilares de la educación, de la mejora en la calidad de vida, en general de lo que implica una educación a lo largo de toda la vida.

Entre las instituciones y organismos que en la actualidad atienden la educación básica para adultos se encuentran, los CEBAS, los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX), que son una variante de los CEBAS, las escuelas primarias nocturnas y secundarias para trabajadores; en este mismo ámbito pueden mencionarse acciones del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), la Secretaría de Salud, la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS).

En el país existen 145 CEBAs federales y 13 reconocidos, 41 CEDEX federales y 12 reconocidos. Los centros reconocidos son instancias financiadas por los gobiernos de los estados o municipios, dependencias del gobierno federal, organismos descentralizados, empresas de participación estatal o privada y agrupaciones sociales o de servicio, para proporcionar gratuitamente educación primaria y alfabetización en forma semiabierta y educación secundaria en la modalidad abierta.

Asimismo, existen acciones de grupos de estudiantes de diversas instituciones de educación media superior y superior, así como diversas organizaciones sociales y organizaciones no gubernamentales que desarrollan actividades de alfabetización y educación básica, algunas ligadas a programas de productividad, o de bienestar social, cuya certificación se lleva a cabo con los criterios y en las instancias gubernamentales establecidas para tal efecto.

Otros programas educativos dirigido a la población joven y adulta son los servicios de capacitación laboral en las modalidades formal y no formal, ofrecidos por la SEP a través del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (SNET), el Programa de Becas de Capacitación para Trabajadores Desempleados (PROBECAT) y el Programa Integral de

Calidad y Modernización (CIMO), coordinados por la SEP y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS).

Los organismos civiles apoyan también algunos proyectos de educación comunitaria, productividad, desarrollo de la conciencia crítica y participación social en los jóvenes y adultos, por lo que atiende problemáticas relacionadas con la vivienda, la nutrición, la salud, la educación, el desarrollo cultural, la ecología, las mujeres, jóvenes, niños de la calle y derechos humanos.

Se tiene entonces que, en México, las instancias que impulsan la educación de adultos, con enfoques diferentes, son: los organismos gubernamentales y las organizaciones sociales, siendo esta últimas las que han abierto espacios en busca de incorporar las temáticas más relevantes para la población; y que, aunque las acciones educativas para jóvenes y adultos se refieren a alfabetización y educación básica, capacitación para y en el trabajo y algunas acciones de educación comunitaria, la EPJA se circunscribe en su mayor parte a la educación básica, y este nivel educativo sigue siendo atendido y/o certificado casi en su totalidad por el INEA .

Ya que el INEA es la instancia oficial que atiende, en materia de educación básica, a la mayor cantidad de población, parece pertinente hacer un paréntesis para presentar un breve análisis de las dificultades que ha enfrentado.

El modelo del INEA se basa en la solidaridad de los educadores; actualmente participan, según información del INEA, 300 mil educadores (asesores) en todo el país.

Los programas ofrecidos por el INEA se enfrentan a dificultades internas y externas:

a) Internas:

- La planeación es deficiente.
- El perfil del personal no es el adecuado -se incluye a los mandos medios y altos-, les falta formación, experiencia y conocimiento respecto al campo de la educación de adultos,
- Se carece de acciones reales de formación del personal en general y del educador en particular
- Se permite poco la participación directa de quienes tienen mayor formación y elaboran propuestas.
- Existe poca permanencia de los agentes operativos.
- Los recursos asignados y que llegan al personal operativo son escasos, pues la distribución de recursos no es adecuada, incluso es evidente en las mismas instalaciones que se tienen; son marcadas las diferencias entre las oficinas de coordinación nacional y el espacio en donde se ubican las coordinaciones de zona.
- No se considera el contexto.
- Ausencia de modelos diversificados. Se aplican modelos únicos a diferentes realidades.
- Al adulto se le percibe como un objeto, se le sustrae su capacidad de actuar y se le mantiene la de "aprender".
- Hay una alta burocratización.
- Lo más importante es el cumplimiento de metas, la calidad no es prioritaria.
- No hay procesos de evaluación institucional serios.

- ⊖ Hay poca producción investigativa.
- ⊖ Algunos de los programas y proyectos que se implantan son poco viables al no considerar la infraestructura de las oficinas regionales, la diversidad de los contextos, desde la geografía hasta la cultura, las características de los educandos, entre ellas su proceso cognitivo y las características de los educadores.
- ⊖ Faltan programas de post-alfabetización que realmente apoyen la creación de un medio alfabetizado.
- ⊖ Hay escasa articulación entre los programas de alfabetización, primaria y secundaria.
- ⊖ Los programas no se vinculan a otro tipo de procesos formativos que sean significativos para la población, como lo puede ser creación de cooperativas, organización sindical, mejora comunitaria, derechos humanos, etc.
- ⊖ Los materiales son inadecuados a las características de los adultos y de las localidades.
- ⊖ Se recuperan poco los saberes del adulto.
- ⊖ Inexistencia de un salario para los educadores, que fungen como alfabetizadores o asesores de educación básica, es decir, aquellos que tienen una actividad directa frente a grupo, y bajísimo sueldo del personal técnico docente.
- ⊖ Sobre-exigencia del desarrollo de actividades de los agentes operativos, en especial de orden administrativo.
- ⊖ Los programas que se ofrecen aíslan el proceso educativo de procesos sociales, políticos, culturales y económicos más amplios.
- ⊖ Existe una alta centralización de la toma de decisiones.

b) Externas:

- ⊖ Dispersión de la población.
- ⊖ Inaccesibilidad geográfica.
- ⊖ Condiciones de marginalidad y pobreza de la población.
- ⊖ Dificultades personales y laborales del educando, con lo que se condiciona su permanencia.
- ⊖ Dificultad para alfabetizar en breve tiempo a la población indígena monolingüe en su lengua materna.
- ⊖ Dificultad para atender a la población flotante.
- ⊖ Políticas educativas impuestas desde el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública.

Entre los indicadores que muestran cómo los métodos, procedimientos, y en general los servicios educativos que presta el INEA no son efectivos y no han contribuido realmente a reducir el rezago educativo se encuentran: el analfabetismo funcional, la lectura mecánica, el alto índice de reprobación, el ausentismo y el abandono de los círculos de estudio para adultos.

Muchos otros programas de EPJA, de otras instituciones y organismos, se enfrentan con el mismo tipo de dificultades, entre los que se destacan:

- ⊖ Ausencia de un marco referencial amplio acerca de la educación dirigida a la población adulta.
- ⊖ Falta de modelos diversificados con una débil articulación entre los programas educativos.
- ⊖ Limitados esfuerzos para proponer metodologías que respondan a las características e intereses de los diversos grupos de adultos y adultas.
- ⊖ Contenidos poco relevantes para la vida cotidiana.
- ⊖ Inadecuada selección y manejo del material educativo.

- Escasa valoración y recuperación de las prácticas educativas.
- Insuficiente preparación de los educadores y funcionarios responsables de los programas educativos.
- Escasos estímulos para los educadores.
- Administración de los programas poco flexible y lenta.
- Falta de información confiable.
- Evaluación más cuantitativa que cualitativa.

Por su importancia, la burocratización, una de las dificultades internas de los programas del INEA y de muchos otros programas educativos, merece un análisis específico.

La burocracia es un sistema caracterizado, entre otros aspectos, por: su organización centralizada y jerárquica; relaciones manipuladoras y mediatizadas en términos de roles institucionales; relaciones impersonales entre directivos y empleados, los sujetos están aislados unos de otros y sólo los unen las asociaciones formales; énfasis en regulaciones, normatividad y control; definición explícita de metas a conseguir y precisión de los medios más efectivos para conseguirlos; sus preocupaciones son de tipo administrativas y técnicas, con especial atención a la eficacia de tipo administrativo; el lenguaje es unidireccional, sustituyendo el diálogo por informes.

Para reforzar esta conceptualización de burocracia, la cual comparto, se muestran algunas opiniones y experiencias vividas por los educadores y educadoras de adultos que participaron en este proceso de investigación, a través de las cuales manifiestan cómo se han desgastado y sentido presionados por las situaciones burocráticas arriba descritas:

S: “No se habla de colectividad, sino de individualidad nos obligan a cuadrarnos a normas y reglas”. [Fragmento extraído del Diario de clase]

JM: “La institución nos marca y vamos perdiendo la autonomía, debido a que trabajamos por contrato”. [Fragmento extraído del Diario de la profesora]

JM: “... porque el Estado al manejar la educación, la burocratiza y al burocratizarla caemos en un estado mecánico, perdemos nuestra autonomía, perdemos nuestra autonomía, nos volvemos maestros mecánicos ¿no?, o sea, mecánicamente llevamos a cabo tareas, o sea, no nos dejan, este, ser creativos. Buscamos metas que nos impone el Estado”. [Fragmento extraído del Diario de la profesora]

Profundizando en el sistema burocrático de las instituciones educativas, Bates (Citado por Carr, W; 1997: 48), plantea que la burocracia sustituye a lo ético y lo político en la definición de la estructuración y forma de transmitir los conocimientos. Pero ¿qué experiencias manifiestan los educadores y educadoras de adultos en torno a esto?

S: “...cuando se nos viene encima la meta, se pierde la esencia, se ve al educando como un producto por este rigor institucional”. [Fragmento extraído del Diario de la profesora]

S: “Claro, nosotros rompemos, tratamos de romper ese esquema cubriendo la meta desde agosto. Después de correr, correr, correr; empezar a respirar y empezar a ver otras cositas. Pero cuando no cubre uno la meta, es correr, correr y correr y correr y no descansar, seguir en el camino sin parar, pierde uno la esencia de sentir a la gente como gente.” [Fragmento extraído del Diario de la profesora]

Coordinador: “...desmoralización de la profesión, se pierde el sentido con que debe hacerse.” [Fragmento extraído del Diario de la profesora]

La burocracia fragmenta las actividades y rutiniza las tareas. La burocracia es una barrera para el desarrollo de una escuela democrática porque deja de lado la discusión y reflexión respecto de los valores y los planteamientos políticos que se encuentran detrás de las prácticas educativas, lo que favorece la proletarización del profesorado (ver Capítulo 4). Además, para que exista democracia, de acuerdo con Taylor (1982), el líder del grupo o comunidad debe compartir y negociar las creencias y valores del grupo, las relaciones entre sus miembros no deben ser manipulativas y debe haber cooperación e igualdad en las relaciones de poder.

S: “Existe un conflicto pues aunque los alumnos se rezagan tú tienes que cumplir con el programa y esto le hace ser rutinario, transmisor de conocimientos o de información. Entonces ¿en qué te estás convirtiendo?” [Fragmento extraído del Diario de la profesora]

La excesiva burocratización no es deseable porque "implica la manipulación del pueblo y lleva a la subversión de las metas democráticas." (Carr, W; 1997: 53).

La democracia en educación sólo podrá lograrse a partir de resistir la administración burocrática. No se podrán encontrar otras alternativas mientras se siga "valorando el orden, la eficiencia y la uniformidad por encima de los ideales de espontaneidad, reciprocidad, variedad y flexibilidad". (Carr, W; 1997: 55) y mientras no se reconozca que la burocracia es fundamentalmente ideológica y antidemocrática. Por lo tanto, los ideales de la Declaración de Hamburgo y de los cuatro pilares de la educación tienen en la burocracia un gran enemigo para poderse cristalizar.

A lo largo de este breve recorrido por las principales acciones educativas, realizadas en México, dirigidas a la población joven y adulta, es evidente que la concepción oficial que se tiene y promueve de la EPJA es la de educación compensatoria, pues se reduce casi exclusivamente a la atención del rezago educativo del nivel de alfabetización y educación básica, poniendo énfasis en la adquisición de información temática y de herramientas instrumentales, pero sin una significación para la población que recibe estos servicios y sin una orientación más acercada a los cuatro pilares de la educación. (Ver 2.1).

“Pareciera ser que en México, en la medida en que se fueron especializando los organismos oficiales para la atención de las diferentes necesidades educativas de la población adulta, lo que hoy se entiende por educación de las personas adultas se fue reduciendo a la educación básica y la alfabetización. Del mismo modo, la oferta de los organismos gubernamentales fue perdiendo atractivo para muchos de sus destinatarios”. Así lo deja traslucir Sylvia Schmelkes cuando señala que: “el adulto realmente necesitado del certificado, sobre todo los jóvenes que buscan empleo en la ciudad, están dispuestos a sufrir el vía crucis, con tal de contar con él.” (Documento de la Licenciatura en Educación de Adultos: 1999: 11).

Es urgente cambiar el rumbo del desarrollo de los procesos educativos dirigidos a jóvenes y adultos, pero no basta con decirlo en un papel, sino que hay que dar vida a la letra muerta de la política nacional educativa, porque, como casi siempre, las propuestas se quedan a nivel discursivo y no se concretan con acciones y condiciones necesarias para efectuarlas, entre otras razones porque hay una ausencia de voluntad política, porque hay un desconocimiento o una actitud de no querer asumir conceptos y enfoques

más amplios respecto a la EPJA, para rebasar la atención compensatoria y, por otra parte, no se consideran, o se retoman de una manera incipiente, aspectos prioritarios para mejorar el funcionamiento de la EPJA, tales como: eliminar la burocratización; poner énfasis en el proceso educativo y no en el administrativo; dar estabilidad laboral del educador y asignarle un salario profesional; formarlo permanentemente y no sólo capacitarlo; dejar de trabajar con voluntariado y requerir ciertas características de los educadores; promover la investigación y proyectos de intervención; impulsar el desarrollo de una identidad como educadores de personas jóvenes y adultas (ver Capítulo 3); crear condiciones para la realización de una práctica con profesionalidad (ver Capítulo 3); promover la organización como colectivo; y permitir la participación directa de los educadores en la elaboración de propuestas y estrategias educativas.

El reto está planteado y ojalá que entre todos los que estamos involucrados en el campo de la EPJA podamos contribuir a otorgar a los jóvenes y adultos lo que les corresponde a lo largo de la vida: su derecho a la educación, en primer lugar y, en segundo lugar, pero no por ello menos importante, el derecho a tener una educación de calidad.

2.3.2. El papel del Estado mexicano en la EPJA.

En todos los países, los beneficios educativos, al igual que los de salud, alimentación, vivienda y demás, siempre se empiezan a ofrecer siguiendo la escala social, comenzando por arriba, por los que más tienen, que justamente son la minoría, México no es la excepción. De acuerdo con Díaz de Cossío, R. (1999), este modelo de atención se deriva de la historia, de la conformación de las naciones-estado, a través de la cual se ha repetido el esquema de división social jerárquica, en donde son pequeños grupos quienes gobiernan y deciden lo que el resto debe hacer y saber. Esta injusticia y desigualdad se sigue reproduciendo en todos los países, en algunos en mayor grado, como es el caso de América Latina, generándose cada vez una mayor distancia entre pobres y ricos.

Por lo tanto, parte de la función escolar es servir como medio de selección social, permitiendo el acceso sólo a algunos en cada uno de sus niveles que irán conformando la estructura social por estratos.

Lo mismo ocurre con los programas educativos dirigidos a jóvenes y adultos, de ahí la concepción reduccionista como educación compensatoria, enfocada casi exclusivamente a atender el rezago educativo en educación básica.

Aunque son factores de índole económico, político y social los causantes de la marginación, los gobernantes promueven la visión de que la causa de la marginación es la falta de educación.

Según Kowarick, *"la situación de marginalidad no es ni coyuntural ni consecuencia de carencias educativas, sino un producto directo del modelo económico capitalista y de forma de inserción y división social del trabajo."* (Citado por Lewin, H; 1984: 80).

Sólo hay que leer cualquier documento emitido por algún gobierno en donde se plasma la política del país, en general, y en aquellos que corresponden a la legislación educativa, en particular, para observar este uso que se hace de

la educación, para no reconocer que el transfondo de la exclusión de amplios sectores de la población se encuentra en las propias políticas de gobierno, que producen y multiplican la desigualdad.

Un ejemplo de este uso de la educación como causa y remedio de la marginación la encontramos en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, en el que se establece que:

“(...) la educación es el eje fundamental y deberá ser la prioridad central del gobierno de la República. No podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia...

No podemos aspirar a una sociedad más justa y equitativa si los individuos no mejoran económicamente y si no avanzan en su educación...

No podemos aspirar a tener un país en el que se respete el Estado de derecho y se acaben la corrupción y la impunidad si no contamos con una educación que promueva los valores cívicos y morales necesarios para la convivencia armónica de todos los mexicanos...

No podemos aspirar a un desarrollo sustentable si el crecimiento del país no respeta los recursos naturales y no contamos con un sistema educativo que promueva su conservación y su uso racional”. (Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006:11).

Estoy de acuerdo con la importancia de la educación para el logro de lo anterior, pero por sí misma no es suficiente para que todos los mexicanos y mexicanas podamos acceder a una calidad de vida digna, con todos los servicios, con todos los derechos y valores que deberíamos de ejercer, como la libertad, la justicia, la equidad. Por sí misma no lo va a lograr, si no va acompañada de profundos cambios en las relaciones sociales, en los modelos económicos, en las políticas de gobierno.

Para lograr estos cambios el papel del Estado es fundamental, porque como fue planteado en la Declaración preparatoria de América Latina a CONFITEA V, *“La aplicación de políticas de ajuste económico ha generado el aumento de la pobreza. Esta situación contribuye a la pérdida gradual del papel protagónico del Estado en los sectores denominados sociales, posponiendo el sentido de justicia social, lo que se manifiesta en la privatización de muchos servicios públicos, lo que agrava aún más las condiciones de vida de los sectores populares y medios.*

Esta modernización contradictoria, que beneficia a un reducido sector de la población, está acompañada de una creciente influencia de orientaciones neoliberales que se expresan en la formulación de políticas sociales y en los debates sobre el desarrollo. La rentabilidad económica se ha convertido en el principal criterio para evaluar programas sociales y definir las prioridades de la inversión social; ello incide directamente en los recortes presupuestales de programas sociales” (Declaración preparatoria de América Latina a CONFITEA V, 1997:2).

En una investigación del CEE, en 1993, acerca de la política de la educación de adultos en Canadá, México y Tanzania, se puede notar esta concepción de la educación, en concreto de la EPJA, como causa y remedio de múltiples

situaciones de exclusión. En la investigación referida se realizaron entrevistas con funcionarios del INEA, de las cuales se puede desprender que entre las necesidades supuestas que se piensa que se cubren a través de la EPJA, están las siguientes:

- ☞ Disminuye la agresividad y la inhibición del educando.
- ☞ Inspira confianza a los empleadores respecto al adulto.
- ☞ Es fundamental para la autorrealización del sujeto.
- ☞ Lleva a la superación de la ignorancia y del subdesarrollo.
- ☞ Permite vivir en armonía.
- ☞ Ayuda al adulto a saber lo que le conviene, le "muestra el camino".
- ☞ Conduce a la igualdad social y cultural, y al bienestar social.
- ☞ Las necesidades reales que deben ser apoyadas por la EPJA, son:
- ☞ Permitir el acceso a la cultura básica.
- ☞ Transmitir conocimiento y habilidades de interés y aplicación para el sujeto en su vida cotidiana.
- ☞ Apoyar, preparar, reforzar y dinamizar procesos que orienten a la transformación a través de experiencias de educación popular.
- ☞ Organizar a la sociedad civil.
- ☞ Vincular los programas educativos de alfabetización y educación básica con el trabajo productivo, el desarrollo social y cultural, es decir que no sean un fin en sí mismas sino un medio que articule la educación con los procesos sociales, políticos y económicos.
- ☞ Apoyar el desarrollo del educando como sujeto.
- ☞ Ofrecer programas educativos para jóvenes y adultos que atiendan otras necesidades distintas a la alfabetización y educación básica, es decir, que se abran o consoliden programas educativos relacionados con: ciudadanía, derechos humanos, "escuela para padres", ecología, democracia, paz, etc.

Por otra parte, tenemos que para el Estado, *"parecería que la EA es efectiva con tal de que sea capaz de ofrecer una demanda social teórica, alguna dosis de "conocimientos", que siempre es inferior de lo que se esperaría a partir de la lectura de los objetivos explícitos de los programas. Esto es así porque el "conocimiento" -esta definición vaga y difusa del acceso a la "cultura"- puede ser casi cualquier cosa capaz de llenar los espacios vehiculados, diseñados para lograr la presencia visible del Estado y para dar la sensación de un gobierno activamente preocupado por el bienestar educativo de la población"*. (Schmelkes S. Y Street, S; 1991: 69).

De acuerdo con Schmelkes S. Y Street, S (1991), las necesidades que busca cubrir el Estado a través de la EPJA son:

- ☞ Legitimarse;
- ☞ Integrar a la población a un sistema de control económico y político;
- ☞ Priorizar lo individual sobre lo social;
- ☞ Reproducir y reforzar las desigualdades;
- ☞ "Cumplir" los planteamientos de la Constitución;
- ☞ Aparentar preocupación por el "bienestar social".

C. A. Torres y D. Schugurensky (1993), consideran al modelo de EPJA mexicano como un modelo de reclutamiento en el marco de un Estado que podría denominarse, de acuerdo con Alfred Stephan, como *"corporativista inclusiónista"*, porque el Estado busca incorporar a la clase obrera y formas de trabajo marginal al modelo económico y político, convirtiéndose entonces el reclutamiento de la población a través de la EPJA en una estrategia

prioritaria. Es así como el INEA, y las otras instituciones educativas gubernamentales, tienen como principal preocupación la incorporación masiva de educandos y de educadores no al sistema educativo, sino a la política dominante.

El modelo de educación de jóvenes y adultos que el Estado desarrolla en México promueve una visión apolítica y acrítica de los programas y de las instituciones educativas. Ni los educandos ni los educadores ni el personal cuestionan el transfondo político y los fines de clase que orientan los programas.

Los problemas que se presentan se ignoran o se considera que se resuelven con medidas técnicas, por ejemplo: los funcionarios culpan al educador de los problemas de ineficiencia e ineficacia de los programas educativos que se ofrecen y piensan que el origen es la falta de compromiso del educador, por lo que la solución que proponen es motivar con estímulos psicológicos y no le dan importancia a la falta de o a los bajos salarios ni a las malas condiciones en las que tienen que desarrollar su práctica educativa ni a la necesidad de formar ni a la urgencia de impulsar la constitución de identidad y profesionalidad en los educadores.

Es un "juego de simulación, donde parecería que lo importante es que el programa exista visiblemente... No importa tanto qué hace el programa porque el programa puede operar `como si estuviera´ ofreciendo alfabetización o educación básica..." (Torres, C. A. y Schugurensky, D; 1993: 67).

Por otro lado, el reclutamiento de los educadores es importante como política del Estado para evitar el surgimiento de liderazgos y movilización social. A los educadores se les da a conocer un discurso para que "participen" en el mejoramiento de la calidad de vida de los adultos a través de los programas para jóvenes y adultos que promueve el Estado, básicamente a través del INEA, los CEBAS, los CEDEX, primarias nocturnas y secundarias para trabajadores, es decir, se les copta ideológicamente. (Ver apartado 3.1.1.1).

"La inserción de la modernidad lingüística de la participación, entre tanto, puede funcionar política e ideológicamente como forma neutralizadora de una futura acción revolucionaria, o sea, la coptación de ideas y de actores puede convertirse en deliberada anticipación de intención de la acción "transformadora" y la mera enunciación de esta propuesta ya tienen el efecto de despojarla de su significado, porque burocráticamente se convierte en un supuesto consenso de gobierno. Es propio de un Estado de clase procurar eliminar, al nivel del discurso, el conflicto y los intereses antagónicos propios de la sociedad capitalista". (Lewin, H; 1984:62)

De ahí que, discursivamente, siempre se enfatiza la prioridad de la educación y en ella la participación de todos los sectores de la sociedad, pero esta participación queda en abstracto, es decir, sin concretar quiénes, cómo, para qué, qué compromisos deben cumplir. A lo se ha recurrido es a la solidaridad social, pero no se plantea la forma organizada de participación de organismos, instituciones, grupos civiles, instituciones públicas y del propio Estado. Asimismo, tampoco se asigna el presupuesto necesario para llevarlo a cabo.

Este tipo de discursividad, abstracta y demagógica, la observamos en el actual planteamiento de “educación permanente”, en el cual se expresa que para establecer un sistema nacional de EPJA se requiere de la participación amplia y coordinada de múltiples actores de los organismos públicos, en particular las instituciones educativas, centros de trabajo, sociedad civil y medios masivos de comunicación, pero aún no se plantea qué instituciones estarán participando, el tipo de articulación a establecer entre todas ellas, cuál será la función de los distintos sectores de la población, con qué recursos se contará, cómo se van a distribuir, cuál será el apoyo en torno a la formación de los educadores, cuáles sus características, cómo impulsar su profesionalidad, quienes participarán y en qué medida en los planteamientos curriculares específicos, y todo aquello que permita concretar, dar solidez y llevar a la acción la letra impresa.

Pero no sólo sucede que el discurso es uno y la realidad es otra, sino que también los altos funcionarios falsean la información, muestra de ello es el último informe de gobierno del ex presidente Ernesto Zedillo en el que se resalta la importancia de la educación para la equidad social y el impulso que, por lo tanto, le dio durante su período de gobierno. Zedillo expresó que incrementó los recursos asignados a la educación, sin embargo, de acuerdo con el anexo estadístico que presenta en el mismo informe se observa que el presupuesto para educación, en relación al PIB disminuyó de 4.6 a 4.2 %. De acuerdo con los expertos, un país como México debería asignar 8% de su PIB para la educación (Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 23, 24, dic., 2000); asimismo, afirmó que aumentó el subsidio a la educación superior en 32%, lo que se contradice con los datos presentados por el subsecretario de Educación Superior, Daniel Reséndiz, quien señala que el crecimiento fue de 26.6%, (Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 39, 8, sep, 2000), y ya no se diga la diferencia de datos con los investigadores especialistas en educación quienes plantean que el subsidio no solamente no ha aumentado, sino que disminuyó.

En 1994 el gasto federal en educación superior fue del 0.66% del PIB, año con año descendió hasta llegar a 0.48 en 1999. Comparando con los países de la OCDE se tiene la mitad del presupuesto, ya que estos países destinan el 1.1% de su PIB a la educación superior. Si se analiza en términos del presupuesto de la SEP, se tiene que en 1994 la SEP le asignó un 16.4% de su presupuesto, en cambio en el año 2000 sólo fue un 13.6%. Ahora bien, en términos de gasto por alumno, se tiene que debido al incremento de la matrícula hay una disminución sustantiva por alumno, en 1994 se gastaba \$ 8, 784.00, en 1999 sólo \$6, 309.00 (Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 2; 11, feb., 1999 y Comunicado 34; 20, jun, 2000)

En este mismo informe de gobierno, se destaca como logro, entre otros, la educación de adultos; sin embargo, en uno de los diagnósticos realizados por el equipo de transición del nuevo gobierno, se obtuvo que en educación de adultos han sido pocos los recursos asignados, hay diversidad y disparidad en las instituciones y programas que existen y en las condiciones con las que operan (Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 46, 22, dic., 2000). Por otra parte, se tenía como meta reducir el analfabetismo al 7%, lo que no se logró, pues la cifra oficial es del 10%, e incluso, en

números absolutos, el índice aumentó de 6.3 millones a 6.5 millones. Asimismo, la expansión de la educación superior recayó en el sector privado.

De acuerdo con el Observatorio Ciudadano de la Educación hay puntos medulares del campo educativo sobre los que se tienen que reflexionar:

- ☉ *“La participación social puede considerarse como un fracaso y una tarea pendiente.*
- ☉ *La educación secundaria sigue aguardando un amplio proceso de reforma que resuelva los problemas de inequidad e ineficiencia.*
- ☉ *La media-superior tiene gravísimos problemas de coordinación, pertinencia curricular y calidad académica.*
- ☉ *La reforma de las normales no ha tocado los aspectos sustantivos de esta opción educativa.*
- ☉ *Educación indígena sigue esperando que los buenos propósitos se traduzcan en resultados. La inversión en educación indígena para el estado de Chiapas tuvo más un tinte político que educativo.*
- ☉ *Educación artística y deportiva fueron prácticamente ignoradas.*
- ☉ *La reforma de la Universidad Pedagógica Nacional no se ha llevado a efecto, pese a que se cuenta con mejores elementos para encauzarla.*
- ☉
- ☉ (Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 39, 8, sep., 2000).

A estas consideraciones podemos agregarle los retos que, según Díaz de Cossío, R. (1999), deben enfrentar todos los países en este nuevo siglo:

- ☉ Rediseñar la estructura del sistema educativo, es decir, pensar profundamente cuál sería la estructura del sistema educativo más pertinente, de acuerdo con las necesidades particulares.
- ☉ Abrir el sistema educativo a la sociedad, se refiere a, plantear modalidades más flexibles que permitan a las personas realizar estudios en periodos discontinuos, es decir, ir, dejar de ir, regresar, de acuerdo con sus propias necesidades. (Cabe señalar que en la Licenciatura en Educación de Adultos, impartida por la UPN-Ajusco, México, esto se hace pues el estudiante puede cursar uno o varios semestres como diplomados y si quiere después revalidarlos para la licenciatura lo puede hacer, o bien puede empezar por el diplomado correspondiente al tercer semestre, luego cursar el de primero, o también puede dejar de inscribirse un semestre o dos, o puede cursar la cantidad de diplomados que quiera, sin estar obligado a cursar toda la licenciatura). (Ver Capítulo 5).
- ☉ Transitar del adoctrinamiento al aprendizaje, priorizar el aprendizaje y no la instrucción.
- ☉ Comunicar al sistema, o sea, articular los distintos ciclos escolares, especialidades y disciplinas.
- ☉ Moderar la desigualdad, al invertir más recursos para los menos favorecidos en la escala social.
- ☉ Uso apropiado de la telemática, hace referencia a la aplicación adecuada, a la educación, de la tecnología, específicamente a través de modelos de educación a distancia.

Por otro lado, de acuerdo con Schmelkes y Street (1991), no hay grupos sociales de contrapeso a la política de la EPJA en el país, pues los movimientos sociales atienden sólo las necesidades de sus propios participantes cuando la actividad política lo requiere; los jóvenes y adultos no demandan calidad en los servicios de EPJA que reciben; y los educadores

por su carácter de voluntarios, o de personal por contrato de confianza, interino, por horas, o de base pero con bajo salario; su baja permanencia y su limitada cultura política parece poco factible que puedan convertirse en una fuerza social importante.

Por lo anteriormente expuesto, es prioritario impulsar espacios de reflexión con los educadores en los cuales puedan cuestionar y analizar la realidad contextual en la que viven, en todos sus niveles: institucional, local, regional, nacional e internacional, ya que toca directamente su práctica; reflexionar respecto a las intenciones ideológicas del Estado, la institución y de él mismo en torno a los procesos educativos que desarrolla.

Reconocer el derecho a la educación de todas las personas a lo largo de la vida implica desarrollar, entre otras, ciertas acciones básicas:

- Restituir a la sociedad-Estado y sociedad-civil su función educadora.
- Que el Estado asuma una nueva función de colaboración con la sociedad civil, pero asumiendo su responsabilidad para garantizar el derecho a la educación de los grupos vulnerables.
- Que se generen cambios de fondo para corregir la desigualdad social y reducir tanto la extrema pobreza como la extrema riqueza.
- Asignar mayor presupuesto a la EPJA, priorizando a la población marginada.
- Asumir la EPJA como clave para enfrentar la desigualdad educativa.
- Que el Estado posibilite los medios políticos, jurídicos y financieros para hacer posible la EPJA.
- Impulsar la formación y la profesionalidad de las y los educadores de personas jóvenes y adultas.
- Dejar el discurso de la solidaridad social, que enmascara las malas condiciones laborales de los educadores y su bajo o nulo salario, y pensar en cuadros formados para la atención de la EPJA.
- Promover la constitución de identidad profesional en los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas.

En la medida en que la educación de las personas adultas ha venido adquiriendo una presencia manifiesta en la política actual se requiere revertir la concepción reduccionista como educación compensatoria y como actividad realizada básicamente a través de la solidaridad social, pues las acciones en este sentido resultan insuficientes para responder en forma adecuada a las necesidades educativas de jóvenes y adultos, y a las propias necesidades del país.

Para lograr servicios de educación de adultos más relevantes, eficientes y de calidad se requiere cambiar las condiciones en las que participan los educadores al desarrollar sus prácticas esto implica *“dejar de seguir reproduciendo una educación pobre para pobres. En este sentido y como lo plantea el maestro José Ángel Pescador Osuna, quien fuera Secretario de Educación Pública: Hay que ver a la educación de adultos en la política educativa con la misma gran significación que tiene la educación superior, el postgrado y la educación básica. Tenemos que darle esa prioridad en términos de voluntad política y también en términos de recursos, para que se logren sus propósitos”*.

Además, no es favorable para una educación de calidad seguir considerando que las competencias para la acción pedagógica pueden resolverse con la capacitación, tiempo disponible y voluntad, es preciso, como lo recomienda

la Declaración de Hamburgo, no sólo mejorar la calidad, sino incidir en las condiciones mínimas para la profesionalización de estos educadores tanto en su condición laboral como en su formación multidisciplinaria y pertinente.

Queda una gran labor por realizar para lograr que todos los mexicanos mexicanas tengan acceso, mínimamente, a la educación básica. Se requiere la participación de todos: Estado, autoridades, instituciones educativas, especialistas en educación, maestros, investigadores, organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil en general, ya no como voluntariado, *"...para alcanzar el anhelo nacional de un México más y mejor educado"*. (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000: 111).

