



La Práctica de Educación con Personas Jóvenes y Adultas: Formación, estrategias y comunidad

The Practice of Youth and Adult Education: Training, Strategies and Community

Recibido: 30/12/2024 | Revisado: 31/01/2025 | Aceptado: 17/03/2025 |
Online First: 01/06/2025 | Publicado: 30/06/2025



Gloria Elvira Hernández Flores

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

gloriadf_2004@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1840-4081>



Carmen Campero Cuenca

Universidad Pedagógica Nacional

ccampero2@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-0907-4380>



Ana María Méndez Puga

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

mendezana22@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0418-3193>

Abstract:

This text arises from a collective research experience carried out in different governmental programmes of Youth and Adult Education (Y&AE) in three contexts in Mexico. Theoretically, it is based on the rights approach, lifelong learning and the analysis of experience; methodologically, it is based on qualitative research and horizontal methodologies. Dialogical interviews were conducted with the participation of eight educators, favouring an open conversation that documented the experiences.

The content analysis made it possible to identify common and particular findings for each programme and context from which to contribute to the training experience, highlighting the need for meetings between peers, self-study, training in practice and the

Resumen:

Este texto surge de una experiencia de investigación colectiva realizada en diferentes programas gubernamentales de Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en tres contextos de México. Teóricamente se fundamenta en el enfoque de derechos, la educación a lo largo de la vida y el análisis de la experiencia; metodológicamente, en la investigación cualitativa y las metodologías horizontales. Se realizaron entrevistas dialógicas con la participación de ocho educadoras/es favoreciendo una conversación abierta que documentó las experiencias.

El análisis de contenido permitió identificar hallazgos comunes y particulares de cada programa y contexto a partir de los cuales se aporta a la experiencia de formación que destaca la necesidad de encuentros entre

need for continuous adaptation to specific contexts; Another contribution refers to the ways in which the programmes are made visible in the communities, that is, that it can be a relationship established in the programmes themselves, created from the management of educators in connection with the needs and possibilities of the communities through actions designed by educators.

Keywords: experience, training, teaching strategies, educational practices, community.

pares, el autoestudio, la formación en práctica y la necesidad de adecuación continua a los contextos específicos; en materia de estrategias se identifica que éstas se constituyen en los modelos educativos en que se inscriben, así como en los márgenes de la institucionalidad, las formas en que se es docente en EPJA y los vínculos pedagógicos que se establecen; otro aporte refiere a las formas en que se hacen visibles los programas en las comunidades, esto es, que puede ser una relación establecida en los propios programas, creada a partir de la gestión de educadoras/es en vínculo con las necesidades y posibilidades de las comunidades a través de acciones diseñadas por educadoras/es.

Palabras clave: experiencia, formación, estrategias docentes, prácticas educativas, comunidad.

Introducción

Las experiencias en las prácticas educativas en Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) representan un espacio de posibilidades y desafíos debido a la especificidad del campo, a las condiciones institucionales para su realización y a las heurísticas docentes que, vinculadas con las comunidades, permiten construir otras narrativas de la EPJA.

En el marco de este desafío, se desarrolló una investigación colectiva entre 2023 y 2024 con la participación de ocho educadores/as de la Ciudad de México, del Estado de México y del estado de Michoacán, quienes colaboran en diferentes programas educativos. La investigación tuvo como objetivo aportar elementos que permitieran destacar las prácticas y experiencias docentes como ámbitos complejos y creativos en vínculo con las comunidades.

El desarrollo de la investigación se realizó con entrevistas dialógicas que permitieran reconstruir experiencias significativas para dar cuenta de prácticas complejas en la EPJA. Se hizo un análisis de contenido con las perspectivas del derecho a la educación, el análisis de la experiencia y de educación a lo largo de la vida, identificando elementos comunes y aquellos específicos. Los hallazgos se organizaron en tres categorías relacionadas con la formación en EPJA como experiencia, las estrategias docentes y las experiencias en vínculo con la comunidad. Entre los elementos más significativos encontrados, para ser considerados en otros procesos de formación destaca la relevancia de la formación en el trabajo entre pares, la necesaria y continua adecuación de los programas y de su forma de ser docente a los contextos específicos, por otro lado, la importancia de asumir tareas diversas ante la precariedad de las condiciones en las que se trabaja, y cómo todo ello da forma a una práctica educativa compleja, creativa y enriquecedora en relación con las comunidades.

En ese marco, la noción de experiencia resulta relevante, en tanto que las personas que han sido o son educadoras en el campo de la EPJA, no solo señalan lo que vivieron, sino cómo eso que vivieron impactó en su proceso de ser docentes o de directivos o personas que formaron educadores. Esa noción nos permitió arribar a la reflexión que planteó Larrosa (2006) en tanto condición del sujeto, que a partir de la experiencia logra un proceso subjetivante, que no solo le permite reflexionar, sino reconstruir su quehacer y transformarlo, en la medida de lo posible, lo que implica una importante carga afectiva. De igual modo, retomamos la idea de Contreras y Pérez de Lara (2010) quienes también van a insistir en la posibilidad reflexiva a partir de eso que nos pasa.

Contextos de la EPJA

Las complejidades que dan contenido a estas prácticas cobran sentido en el marco de políticas que aún mantienen a la EPJA en condiciones de marginalidad en el Sistema Educativo Mexicano, lo que supone bajos financiamientos, falta de formación sistemática a educadoras y educadores de manera inicial y continua, así como falta de reconocimiento de diversas construcciones de vínculos comunitarios en los que éstas cobran sentido. Además, en México, al igual que en varios países de América Latina y el Caribe, el derecho a la educación aún precisa del sostenimiento de políticas públicas que aseguren que personas jóvenes mayores de 15 años accedan al derecho que les ha sido conculcado (Hernández, Campero, Méndez, 2024) ya que en el país aún persiste una alta población, 28 millones (INEA, 2023), que ha quedado al margen de su derecho a la educación.

México es un país con una diversidad de culturas y geografías, lo que no sólo dificulta el acceso a las comunidades, sino que también es complejo construir programas educativos que respondan a todas las necesidades educativas, contextualizados y que puedan desarrollar personas sin formación para la docencia, varios de ellas y ellos voluntarios. De ahí que coexisten una diversidad de programas gubernamentales que atienden a personas de 15 años y más en ámbitos amplios de EPJA, no obstante, los que consideramos en este estudio tienen en común ofrecer la educación básica y la formación para el trabajo.

En estos espacios se construyen experiencias relevantes habitadas por prácticas, saberes, problemáticas, estrategias y esperanzas que constituyen al campo educativo de EPJA. En él personas concretas crean, piensan y reflexionan saberes y estrategias singulares y contextualizadas, por ello, las experiencias en EPJA se constituyen por epistemologías vivas (Mejía, 2022) y permite estudiar lo educativo en tanto que vivido (Contreras y Pérez, 2010). Se trata así de testimoniar la experiencia en EPJA a través de relatos que dan cuenta de esa educación desde la vida y para la vida al aportar reflexiones que permiten compartir no sólo lo que ha pasado en las vidas de estas personas, sino en lo que *les ha pasado* en este campo, que las ha tocado (Larrosa, 2009; Contreras y Pérez, 2010; Contreras, 2013) y ello impide ser las mismas personas, ya que consolidan y transforman prácticas; la experiencia las habilita para realizar prácticas en tanto personas con experiencia y esta experiencia

deriva en formas de hacer EPJA, es decir en la construcción de prácticas. En esa medida la experiencia es formativa.

Las prácticas educativas en este sentido son centrales en la relación dialéctica con la experiencia, esto es, devienen de ella y vuelven en un ciclo experiencial y práctico que pueden enriquecer y/o contradecir lo que se había hecho a partir de la reflexión y permite enunciar las prácticas desde otros parámetros que las experiencias les han aportado; así fortalece prácticas y genera saberes, pero también vínculos con los contextos y sujetos participantes. Las prácticas educativas son consideradas más allá de un lugar de aplicación de las políticas, se trata de una

[...] actividad humana desde sus capacidades plenas, en la cual las personas, los grupos, desarrollan sus habilidades, explicitando por su conducto visiones del mundo, sus intereses y sus contextos de tradición y apropiación, en los cuales exteriorizan toda su potencia [...] (2022, Mejía, p.26).

De esta manera, investigar las prácticas en EPJA en contextos de marginalidad de las políticas demanda reconocer los contextos y visiones que de ésta tienen las personas participantes y, sobretudo, dar valor a las prácticas en la EPJA en tanto experiencias de quienes en ella participan, lo que implica reconocer sus vivencias, sus subjetividades inmersas en las formas de mirar y de posicionarse (Contreras y Pérez, 2010).

En función de lo anterior y con el objetivo de dar cuenta de esas prácticas que se construyen en el marco de la EPJA, para así abrir referentes de conversación acerca de las formas que asume la EPJA en las vidas cotidianas en distintas comunidades, desarrollamos una investigación a través de entrevistas dialógicas con educadoras y educadores que construyen sus prácticas en diferentes programas gubernamentales, particularmente de las zonas centro, sureste y occidente del país.

Perspectiva teórico-metodológica

La investigación de la experiencia demanda reconocer a la EPJA como campo de prácticas y como campo de estudio; su conocimiento y comprensión contribuye a la construcción de otra narrativa en EPJA en el sentido que ha convocado Ireland (2021), es decir, reconocer los límites del discurso en este campo para avanzar hacia el reconocimiento de otras formas de construir la EPJA que implica reivindicación de lo local, sus prácticas, saberes y experiencias situadas, así como construir trazos de la EPJA ante los desafíos del contexto actual.

Las perspectivas teóricas se basan en la educación a lo largo de la vida y el enfoque de derechos al considerar a las personas participantes del vínculo pedagógico como sujetas y sujetos de derechos a lo largo de la vida y ello involucra a educadoras, educadores y personas participantes; asimismo, este enfoque se constituye por “valores de la inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos” (UNESCO/UIE, CONFITEA VI, Ministerio de Brasil, 2010, p.28) que contribuyen para dialogar desde las experiencias concretas, es decir, las formas en que educadoras y educadores incluyen intereses y necesidades, a personas de una diversidad de edades y experiencias, logran construir intersticios de emancipación y construyen

formas cercanas, afectivas en el vínculo pedagógico, como lo señala Freire (1979). El enfoque de derechos permite reconocer la perspectiva social (Saforcada, 2022) que supone reivindicar experiencias para establecer condiciones que permitan ejercer este derecho desde lo individual y más allá de él, es decir, desde las experiencias colectivas e intergeneracionales en contextos específicos.

Estas perspectivas parten de que el derecho a la educación no prescribe y que se tiene derecho a una educación digna y dignificantes del ser humano (Cendales, 1996) a lo largo y ancho de la vida; estas perspectivas también remiten a la necesidad de reconocer los saberes construidos por las personas y reivindicar los sentidos, territorios, interacciones y temporalidades que les dan sentido; asimismo, estos enfoques demandan el reconocimiento de todas las personas en tanto sujetas de derechos.

En congruencia con las perspectivas anteriores y con el objetivo de dar cuenta de estas prácticas y abrir referentes de conversación acerca de las formas que asume la EPJA en las vidas cotidianas en comunidades, desarrollamos una investigación de corte cualitativo y con metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012) en las que subyace el reconocimiento de los saberes y experiencias reconociendo en las prácticas teorías y no su separación.

Estas perspectivas son comprendidas en tanto posicionamientos éticos, epistemológicos, políticos y pedagógicos. Así, diseñamos una investigación a partir de entrevistas dialógicas con personas educadoras, esto es, no interrogatorios, sino conversaciones a partir de lógicas construidas en las experiencias en diálogo con las propias perspectivas de quienes las realizan. Estos diálogos dan cuenta de diversas miradas en torno a las prácticas en EPJA.

Las y los educadores con quienes desarrollamos las entrevistas dialógicas participan en programas gubernamentales como las Misiones Culturales que, a más de un siglo de su creación, prevalecen en zonas rurales y establecen un vínculo comunitario cercano que da sentido a las experiencias en EPJA, en este caso en el estado de Oaxaca; los Centros de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (CEPJA) son organizados por el gobierno del estado de México en el centro del país; las Plazas comunitarias desarrolladas por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y los Centros de Educación para el Trabajo (CECAP) de Educación Extraescolar en Michoacán en el occidente de México; las Plazas Comunitarias, Puntos de Encuentro de INEA y los Centros de Capacitación para el trabajo Industrial (CECATI) en la Ciudad de México. De esta manera participaron ocho personas de lugares y programas antes señalados.

En el análisis de contenido de las entrevistas, encontramos coincidencias y diferencias en tres ámbitos específicos: la formación, las estrategias que desarrollan las y los educadores a pesar de la precariedad institucional y los vínculos comunitarios que establecen en la construcción de sus experiencias. De esta manera, el artículo desarrolla tres ámbitos identificados en estas experiencias: la formación, las estrategias desarrolladas en las prácticas y los vínculos que se establecen a partir de la inscripción de éstas en contextos comunitarios específicos.

Un aspecto a destacar, es que, en concordancia con una postura ética y política frente al proceso investigativo, las y los educadores que participaron se incluyen en tanto autores, es decir, se nombran como ellos quisieron ser nombrados en el apartado de referencias y en las citas que se consideraron necesarias.

La formación en EPJA como experiencia

Las educadoras y educadores entrevistados relatan que llegaron a trabajar en EPJA sin contar con estudios previos en este campo educativo, sin formación específica. Varios habían realizado estudios superiores; dos en educación y se les presenta la oportunidad de ocupar la plaza de su padre en un caso y la de su madre en el otro, que iniciaban su jubilación; una más, que tenía estudios de educación inicial, es invitada por la directora de un Centro de Trabajo y, otra de las educadoras, al estar realizando un estudio sociológico de un CEPJA, le proponen incorporarse a este; uno más al estar realizando su servicio social en un bachillerato comunitario percibe la necesidad de la alfabetización y emprende esta labor. Otro grupo de educadores entrevistados se encontraban en diferentes momentos de sus estudios en educación media superior cuando los convocan a participar en los programas de INEA y les dieron un curso para ser alfabetizadores; finalmente, uno más, al concluir un curso técnico, lo invitan a impartirlo en la misma institución. Al respecto Campero y Sánchez (2024) plantean que en México la mayor parte de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas carecen o cuentan con una formación limitada en EPJA ya que son sujetos “prestados” de otros campos y existen pocos programas de formación específica en este campo educativo.

Por sus antecedentes educativos y limitadas o nulas experiencias previas en EPJA, ellos y ellas nos comparten su sorpresa ante las situaciones que se les presentan, las diferencias que percibían respecto a otros espacios educativos con niños, niñas y adolescentes; también relatan sentimientos de inseguridad porque no sabían cómo trabajar; al respecto nos comenta “fue un golpe” (Gutiérrez, 2024). Esta consciencia despertó su interés por responder a los retos y desafíos que enfrentaban, que estaban viviendo. Es así como estas educadoras y educadores de la EPJA, a partir de esos saberes experienciales que Contreras define como “... modo de saber ligado al vivir y a sus sorpresas e incertidumbres.” (2019, p.2) extraen lecciones como parte de su formación y emprenden diversas acciones y procesos mediante las cuales adquirieron conocimientos y fortalecen sus capacidades para llevar a cabo sus prácticas de enseñanza y aprendizaje con personas jóvenes y adultas, al igual que otros para su vida. Su experiencia previa singular y la que van teniendo constituyen elementos fundamentales de sus procesos formativos. Algunos años más adelante, buscan y participan en programas de formación profesional específicos en EPJA, que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Como en pocos casos sus instituciones les brindaron algún curso introductorio, se forman principalmente en su práctica cotidiana: con sus grupos de personas jóvenes y adultas, y del contexto en el que trabajan; en pasillos con sus pares y en las actividades que emprenden con compañeros y compañeras de sus espacios

educativos para dar respuesta a demandas y solicitudes de sus instituciones y autoridades, además mediante el autoestudio. Así, existe resonancia con el postulado de Freire " ... los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (1970, p.50).

En los diálogos que se tuvieron se puede apreciar la *experiencia formativa en sus prácticas*. Si bien al inicio seguían los programas al pie de la letra, posteriormente los adaptan y enriquecen al reconocer la diversidad de las y los estudiantes, la importancia de partir de sus intereses y necesidades, de sus saberes previos, sus ritmos de aprendizaje; esto les ayudó a la permanencia de su grupo y a la vez les complejizaba su labor educativa. También modificaron sus relaciones con las personas participantes; uno expresa que dejó su rol de autoridad para establecer relaciones más horizontales y, otros más que fortalecieron sus vínculos humanos y afectivos interesándose por aspectos de la vida cotidiana de las y los estudiantes, así como brindándoles seguridad y herramientas para superar dificultades que tenían.

En esos procesos de formación "en la práctica" se puede identificar el planteamiento de Caparrón (2015) sobre la importancia de pensar-se como educadoras y educadores, en primera persona, lo que favoreció una actitud solícita por la vida, en este caso de las personas jóvenes y adultas. Y como señala Ruíz (2024) "verse en el otro".

También emprenden *el autoestudio* de los programas y materiales, así como de manuales, cuando se los proporcionaron; realizan consultas sobre los temas que les corresponde abordar, así como de otros vinculados con su práctica: aprenden técnicas grupales para promover la participación y motivación en sus grupos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

La formación entre pares es un proceso más. Ellos y ellas refieren como colegas o amigos de sus padres, con más años de experiencia, les aportan ideas, estrategias para trabajar con sus grupos; además, con sus compañeros consultan dudas sobre los programas y comparten lo que les funciona en su labor docente; también relatan hacerlo en ocasiones con sus "jefes inmediatos" supervisores, técnicos docentes, directores, dependiendo de la institución, programa o modalidad en la que participan.

Así mismo aprenden en las *actividades que realizan en colectivo* en su institución o centro educativo, que son de diversa índole. Entre las actividades académicas se encuentran el análisis de los programas que imparten y la elaboración de planeaciones didácticas de las diferentes modalidades que ofertan, así como su participación en las reuniones de Academia; otras se relacionan con la gestión académica como la inscripción y seguimiento de estudiantes, la organización para la aplicación de exámenes, en aquellos casos en los que se realizan con fines de certificación y participan otros niveles institucionales. Además de la organización y realización de periódicos murales, exposiciones, festivales, campañas que en ocasiones emprenden en y con la comunidad, algunas culturales y otras informativas. Otras más son de difusión como el volanteo y las visitas domiciliarias para promover sus programas educativos. En los Estados de México y Oaxaca participaron en

marchas y plantones para visibilizar y defender sus Centros y programas de EPJA al igual que sus condiciones de trabajo.

En los procesos formativos mencionados está presente un elemento central que es la reflexión "... que permite al sujeto reconocer y resignificar tanto los momentos por los que ha pasado en un proceso de formación, como los conocimientos que ha adquirido y las vivencias que ha experimentado" (Rosas, 1999, 59), y se puede añadir, que a partir de esta enriquecen sus prácticas y resuelven dificultades.

El aprendizaje en la práctica forma parte de los hallazgos que se reportan en el Estado del Conocimiento sobre la Educación con personas jóvenes y adultas en México de 2012 a 2021 (Méndez, Hernández y Campero, 2024) y, a la vez se menciona que este es insuficiente. Sobre este último planteamiento, algunos entrevistados expresan la necesidad de que se les ofrezcan diplomados en metodologías (Ruíz, 2023); cursos sobre desarrollo evolutivo, diseño de planeaciones didácticas, estrategias de enseñanza y aprendizaje, además de profundizar en los modelos educativos que ofrecen (Tapia, 2024 y Correa, 2024). Quienes han desempeñado funciones de coordinación enfatizan la importancia de la formación permanente y profesional (Marquina y Educadora del INEA, 2024).

En esa misma línea de pensamiento, tres educadores comparten que cursar programas formativos específicos en EPJA en la UPN les aportó dar nombre a lo que hacían, comprender lo que les acontece y realizar cambios a partir de sus experiencias; incorporar una orientación social a su práctica, más centrada en sus sujetos con relación a sus contextos; entender la dimensión política de su quehacer; favorecer espacios más participativos, horizontales, de compartencia; fortalecer la observación, escucha, trato amable y humano; apropiarse de herramientas para realizar diagnósticos e investigaciones sencillas y lograr mayor pertinencia de los procesos educativos, que al sumarse a su interés por incorporar otros contenidos, metodologías, estrategias, técnicas grupales, se favorece también la relevancia. Un aporte más consiste en compartir con otros colegas conocimientos, saberes, experiencias, lo que favorece la construcción de su identidad de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas (Gutiérrez, 2024; Padrón, 2024 y Educadora del INEA, 2024).

Las experiencias que van teniendo y los aprendizajes que construyen a partir de éstas en los diferentes espacios en los que participan influyen en sus trayectorias profesionales y les permite ocupar puestos de mayor jerarquía en sus instituciones como la Educadora de INEA (2024) que se jubiló como Coordinadora de varias zonas de su Instituto; Ruíz (2024) que ya es director de un CEPJA y Gutiérrez (2024) que actualmente es Jefe del Área de Capacitación del CECATI en el que trabaja. Otros se han proyectado en sus espacios sociales, como Marquina (2024) que fundó un centro cultural, ha ganado financiamiento en CONACULTA, participa en una organización independiente y tiene varias publicaciones; por su parte Mendoza (2024) continúa sus estudios de maestría. De igual manera, Padrón (2024) ha desempeñado un puesto de representación al ser electa como representante de Misiones Culturales en el

Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección XXII (CEDES 22); es así cómo avanzan en sus trayectorias laborales y educativas.

También a partir de sus experiencias y la reflexión de estas mencionan la necesidad de *mejorar sus condiciones laborales* para poder realizar prácticas más pertinentes y relevantes; Ruiz (2024) expresa la conveniencia de que sus plazas se aumenten de 3 a 5 horas diarias en los CEAPJA; y Marquina (2024) considera que se requieren aumentar a seis. Por su parte la Educadora del INEA (2024) considera que la política de pago por productividad no contribuye a los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas, problemática que es analizada por Hernández, Campero y Méndez-Puga (2024).

Estrategias de educadoras y educadores

Las prácticas desarrolladas en contextos específicos se caracterizan por una heurística en las prácticas educativas que tocan ámbitos como la gestión y las prácticas docentes propiamente dichas. Nos referimos a la heurística en el sentido de construcción de estrategias colectivas contextualizadas para afrontar los desafíos y problemáticas propias de la EPJA que se desarrollan en contextos de marginalidad institucional.

La construcción de estrategias se relaciona con *los modos en que se llega a formar parte de la EPJA* en los centros antes mencionados. En algunas experiencias la intergeneracionalidad, permite la transmisión de un legado que potencia las prácticas educativas como es el caso de (Ruíz, 2024) quien relata cómo sus estudios de maestría y las enseñanzas de su madre, quien fue directiva de un CEPJA por más de 30 años, le apoyaron para comprender los procesos de gestión, identificar intersticios en los cuales puede incidir sin ser reprendido por las autoridades centrales. Padrón (2024) también llega a la docencia en EPJA a partir de sus familiares quienes ya tenían una amplia experiencia en este campo; comparten saberes y estrategias que son apropiadas y resignificación; en otros casos se llega por “accidente” como lo relata Marquina (2024), sin un conocimiento de este campo, pero es la formación antecedente y el compromiso con lo comunitario y lo social, lo que le permite su conocimiento y la creación de estrategias; en el caso de Gutiérrez (2024) la llegada por el interés en el campo educativo representó un desafío dada su corta edad ya que trabajaba con personas mayores que él; otra participante, (Correa, 2024), entró al campo a partir de su propia escolaridad ya que la institución de estudio les invitó a dar clases de alfabetización y de educación básica; otro caso, Tapia (2024), ingresó a través de un cambio laboral y de sus propios intereses personales relacionados con los temas que ofrece el CECAP. Ante esta diversidad, un común denominador es que al estar ya trabajando encuentran no sólo una actividad laboral, sino también una condición de vida que les interpela al trabajo y compromiso con los otros y sus comunidades. Es desde allí que se construye lo común y esta condición juega de manera relevante en la construcción de estrategias

En el campo de la gestión, los testimonios dan cuenta de *la construcción de estrategias ubicadas en los límites y márgenes de la institucionalidad* a fin de

preservar el empleo, dadas las precarias condiciones laborales ya que son quienes presentan mayores desventajas laborales en referencia a docentes de niveles educativos como la primaria y la secundaria y debido a que les demanda un número específico de estudiantes matriculados y certificados. Aquí, los acuerdos locales, implementados en los márgenes de las normas institucionales y en ocasiones en diálogo complejo con autoridades centrales, permiten el desarrollo de las prácticas y, con ello, las posibilidades de acceso, permanencia y certificación de las personas mayores de 15 años para concluir la educación básica. En estos procesos, los contextos, los programas institucionales y las trayectorias personales juegan un papel relevante. La experiencia de Gutiérrez (2024) es significativa en este sentido ya que permite gestionar las prácticas a partir de los contextos actuales, de lo social, de lo digital, de las instituciones con quienes logró apoyos y de las necesidades e intereses de las personas, ya que como lo señala, algunas veces las personas buscan no sólo el saber, sino específicamente a los educadores que, por el trato y su sabiduría, les convoca para seguir sus procesos formativos en ciertos espacios y con ciertos docentes.

Así, la gestión desde las experiencias se considera como práctica social inmersa en ámbitos como los propios de sus materias, la afectividad, los márgenes entre la norma y su transformación y en las concepciones y compromisos que tienen con las personas. Las estrategias de gestión y didácticas en el campo de EPJA se relacionan intrínsecamente, ya que las formas de gestión para lograr espacios para los centros educativos, conseguir libros, gestionar exámenes o contar con docentes, tienen implicaciones en las experiencias y en los procesos de enseñanza y aprendizaje en EPJA.

Lo colectivo también juega un papel central ya que al compartir experiencias con colegas, se construyen sentidos relevantes para desempeñar sus prácticas, mejorarlas y, con ello, preservar el reconocimiento comunitario de estos centros al tiempo que consolidan las posibilidades de obtener certificados. La experiencia compartida no sólo permite mejorar las prácticas, sino alude también al fortalecimiento de valores como la solidaridad antes que la competencia. El lugar de lo colectivo como sentido y valor de las estrategias en el ámbito de la gestión educativa, consolida prácticas con diferencias de contextos, de problemáticas, de participantes, pero centralmente con los otros, en suma, prácticas de gestión en alteridad y diferencias, si bien en precariedad institucional como lo señala Padrón (2024). Lo colectivo juega también como estrategia local al no esperar sólo una formación desde la administración central, sino reconociendo sus trayectorias y saberes colectivos, como recursos de poder (Giddens, 1998), para construir estrategias propias de la EPJA y, con ello, mejorar sus prácticas de gestión.

Otro elemento central está constituido por *los vínculos con los contextos y comunidades*. Deseamos significar los contextos como territorios de construcción de prácticas y experiencias docentes, en ellos se encuentran las diferencias y coincidencias que hacen posible compartir saberes y prácticas y construir lo común, esto es, reconocer los intereses, (Marquina (2024), ampliar los ámbitos de formación de los CEPJA y las necesidades como la formación en la gestión (Padrón, 2024). En

conjunto permite identificar la conciencia docente en ambos aspectos, es decir, experiencias contextualizadas y la construcción de lo común que tiene como contenido un espacio laboral y un compromiso socioeducativo.

Desde luego, *las perspectivas, conciencia y valores de la EPJA como base subyacente a las experiencias en EPJA resulta otro recurso central*. Los testimonios muestran que las experiencias están también constituidas por perspectivas de las y los participantes en las entrevistas, al mostrar saberes contruidos en las prácticas y posicionamientos en torno a la EPJA, como el caso de Ruíz que sostiene su experiencia en una EPJA “digna para docentes y estudiantes” (2023); conciencia de la relevancia de la EPJA para las personas, colectivos y la sociedad como el caso de Padrón (2024) que a partir de posturas de género con estudiantes mujeres reconoce la toma de la palabra frente a sus familias, las autoridades comunitarias y los valores como la solidaridad, el auto reconocimiento, respeto y colaboración; Gutiérrez reconoce que al enunciar a la EPJA desde lo *social* le permitió no sólo comprender más su labor con los otros, sino mejorar sus propias prácticas educativas (2024). Así, las perspectivas juegan un papel central en la construcción de estrategias, habilita para desarrollar formas de aprender los contenidos y formas de construir las prácticas educativas con un direccionalidad definida desde el compromiso para la mejora de las vidas de las personas.

La construcción de estrategias se relaciona directamente con las formas en que se genera el vínculo pedagógico (Freire, 1979). La relación entre educadoras y educandos, enseñanzas y aprendizajes, se encuentra mediada por compromisos con las problemáticas y necesidades de las personas participantes que tienen que ver con los aprendizajes de contenidos, con las condiciones de vida y sus trayectorias escolares y con las necesidades económicas o de escucha, como lo relata Gutiérrez (2024), rebasando así un sentido sólo utilitario para desplazarse a necesidades humanas propiamente dichas.

Desde luego, las estrategias se relacionan con contenidos a enseñar y aprender, pero una condición de estudio son las relaciones humanas que se establecen en este vínculo, como lo señala Padrón (2024), se trata de un trato “fraterno”, de amistad necesario en el trabajo en EPJA, aún más, es reconocernos en el otro, es decir una educación en alteridad. Como lo señala Freire, se trata de relaciones de amorosidad, no sólo entre las personas, sino con el mismo acto de educar (1993).

Los intereses y necesidades, repercuten también en las estrategias didácticas en EPJA y construyen tensiones. Un caso muestra cómo considerar los intereses de seguir estudiando y por ello transformar una de las modalidades en EPJA centrándose en contenidos más escolarizados que les permitieran pasar el examen de admisión, incluso como la educadora lo denomina “escolarizar los procesos” (Marquina, 2024) en EPJA fue una estrategia que benefició a estudiantes para lograr acreditar el examen de selección y seguir su trayecto de escolarización, al mismo tiempo benefició al centro educativo al tener reconocimiento en las comunidades por los logros alcanzados. Ruíz y Gutiérrez dan cuenta de los modos en que se atienden estas necesidades, pero se crean otras de mayor alcance para, como señala Freire

“ser más” (1979) y mejor en el marco de sus vidas. Así, se generan tensiones entre las prácticas escolarizadas y la flexibilidad.

Los *modelos en EPJA juegan un papel importante en las estrategias docentes*, así modelos como el semiescolarizado en el estado de México, que fue creado por las autoridades pero desarrollado por educadoras y educadores organizados en academias, se tensan con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT) del INEA que atiende más intereses y necesidades, pero que, de acuerdo con Marquina (2024) no favorece del todo a quienes desean seguir un trayecto de escolarización. De ahí que las estrategias se diversifiquen en modalidades al interior de los grupos en los CEPJA.

Esta diversidad en los centros y grupos es otro elemento que demanda la creación de estrategias, la división de contenidos por docente, la creación de escalas estimativas por contenidos, el trabajo con bitácoras de enseñanza, con diagnósticos, investigación acción, resolución de problemas, representan sólo algunas de las formas en que se trabaja. Sin embargo, la diversidad de edades, de contextos y de modelos que conviven en un solo espacio representan desafíos que son encarados con la heurística docente, el conocimiento de las personas jóvenes y adultas, sus contextos y condiciones de aprendizajes para diseñar estrategias y generar adaptaciones que realizan algunas educadoras como es el caso de Padrón (2024), quien considera que no basta la formación, sino la escritura y la lectura, no sólo para compartir, sino para leerse a sí misma y documentar los procesos en que éstas se construyen; Gutiérrez (2024) destaca la importancia de enunciar, mientras que Ruíz (2024) privilegia la necesidad de compartir entre educadoras, educadores y estudiantes de una región a fin de conocer y mejorar las prácticas educativas.

Experiencias en vínculo con las comunidades

Los centros de educación para personas jóvenes y adultas, en toda su diversidad, ya sea de formación para el trabajo o de educación básica, o bien, de formación para la vida como pueden ser los cursos de educación para la salud, de agroecología o de manejo de residuos, deben tener un lugar destacado en la comunidad, en el barrio, en las ciudades, porque a partir de estos, entre otras instancias, es posible acceder al derecho a la educación y hacer posible el aprendizaje a lo largo de la vida. Pero, ¿cómo es que se hacen visibles estos centros? En el caso de las y los educadores con los que se dialogó, son ellas y ellos quienes le dan un lugar a la EPJA en el contexto inmediato en el que se desarrollan los programas en los que colaboran, ya que promocionan los programas, brindan espacios para el diálogo y muestran lo que se realiza.

Por otro lado, en el diálogo generado con las y los educadores tienen claro el carácter social de las prácticas educativas, lo que pueden señalar de manera enfática, como Gutiérrez (2024) quien comenta: “reconocerme como educador... que la educación es un proceso social y verme en el otro, le da un sesgo al proceso educativo”. Desde ese marco, la práctica se realiza en función del contexto en el que se inserta y busca responder a las necesidades identificadas, lo que propicia distintos

acercamientos a las comunidades y en algunos casos, colaboraciones, co-construcciones y alianzas.

Entre las experiencias en vínculo con las comunidades se identificaron las siguientes:

a) cuando los objetivos del programa así lo establecen, como en el caso evidente de las Misiones Culturales, dado que el programa busca hacer educación comunitaria, formar para el trabajo y propiciar procesos de educación básica, estableciéndose temporalmente en un sitio;

b) ante la necesidad de apoyo para gestionar y adecuar los espacios educativos destinados a los programas, por ejemplo, en el caso de la educadora del CEPJA que generó diversos vínculos para la gestión de recursos y remodelar el edificio, así como para la creación de un Centro Cultural, entre otros;

c) en relación con las demandas de las comunidades, por ejemplo, en el caso de los grupos de los Círculos del INEA establecidos en iglesias que contribuyó, desde lo que la iglesia consideró relevante, a elaborar el plan de trabajo y orientó ciertas prácticas de lectura o la incorporación de materiales, entre otros;

d) en relación con lo que el profesorado diseña de manera intencional, como Gutiérrez (2024) que menciona la realización de exposiciones, ferias, conferencias; al igual que en el caso de las Misiones, que realizan demostraciones; o en quienes hacen obras de teatro para favorecer procesos de lectura e implicar a las comunidades.

e) cuando se generan colaboraciones espontáneas de algunas personas o colectivos de las comunidades o barrios, quienes brindan apoyo material o espacios para el diálogo.

f) cuando las personas jóvenes y adultas que participan de los programas diseñan alguna colaboración específica, como menciona Tapia (2024), quien considera además que es una de las actividades más relevantes de su práctica,

g) y por último, la necesaria reflexión de la comunidad como contexto, en el que sucede la práctica y en la que se conforman las experiencias, que servirán de punto de partida para adaptar y con ello flexibilizar el programa y en ocasiones, organizar nuevas prácticas. Dos de las educadoras del INEA sostienen cómo su participación en el programa les permitió reflexionar sobre distintos aspectos del mismo y sobre nuevas tareas que se derivan y asumir que es posible el cambio, porque, como señala Correa (2024) “este tipo de procesos tienen la capacidad de ser transformadores en la vida de las personas”.

De lo anterior es posible señalar que las distintas acciones que hacemos con un colectivo, con la finalidad de propiciar transformaciones, podrán contribuir al acceso al derecho a la educación y ampliar las posibilidades de distribución del conocimiento, de igual modo, se podrá favorecerse la participación de la comunidad en la evaluación y crítica de la acción educativa, favoreciendo con ello la necesaria resignificación colectiva del “sentido educativo de nuestras prácticas” (Gacitúa, 2016), más allá de los contenidos curriculares y de las metodologías, es decir, en tanto condiciones que hacen posible otras formas de vida y la constitución de subjetividades.

Reflexiones

En este artículo se visibilizan diversos perfiles de educadores de personas jóvenes y adultas, así como espacios y modalidades educativas, a partir de una perspectiva analítica centrada en sus experiencias singulares, que devienen colectivas por las coincidencias que se identificaron respecto a sus prácticas educativas, su compromiso, los avatares que viven en el día a día. Además, se identifica la tensión entre escolarización y aprendizaje a lo largo de la vida, así como la apuesta por la flexibilización de los programas para responder a las necesidades.

Por otro lado, lo aquí expuesto nos permite ampliar nuestra mirada de la formación e identificar procesos que tienen lugar en diferentes territorios/instituciones/espacios educativos: en sus prácticas, entre pares, en colectivo, desde el autoestudio y en programas institucionales; y cómo la reflexión de esas experiencias formativas favorece pensar-se como educadores y educadoras.

Lo que señalan los educadores y educadoras sobre sus procesos de formación coincide con una orientación socioeducativa que parte de las realidades sociales, las experiencias y prácticas de las y los sujetos, así como de sus saberes, intereses y necesidades; las enriquece con nuevos referentes teórico-metodológicos mediante la reflexión, que vuelve a la práctica, ya enriquecida para construir nuevas experiencias, nuevas formas de ver los sujetos y sujetas que participan, los grupos y la sociedad (Rodríguez y Campero, 2021; DVV International y Campero, 2016), quienes a su vez, generan cambios en sus entornos.

Las y los participantes consideraron que la formación es esencial para la constitución de un educador o educadora, al respecto, Hernández (2007) propone que la formación debe ser sistémica, diferencial, integral y reconocida; sistemática en cuanto a que ésta sea permanente, recupere los saberes de la práctica educativa y coadyuve a mejorar la misma; diferencial en relación a que recupere las necesidades del campo en lo pedagógico y en la gestión; integral, en el sentido que aborde distintos aspectos de la acción educativa (sujetos y contextos) y reconocida, es decir, certificada y valorada socialmente.

En relación con las estrategias que utilizan, se observa cómo logran enriquecer y transformar sus saberes, para responder a las necesidades de la población con la que trabajan y en las interacciones con las instituciones y las comunidades, se observa en casi todos los casos la construcción de posibilidades que van mejorando, algunos, en conjunto con sus pares.

La heurística docente reivindica el lugar de las prácticas en la construcción de otra narrativa en EPJA que sitúa y da lugar a los saberes, las condiciones de las prácticas, los desafíos que se enfrentan día a día, las transformaciones cotidianas, en suma las experiencias educativas como espacios de construcción de lo común.

Finalmente, la experiencia vista como lo que hacemos y con ello como lo que “nos sucede”, así como nuestras interacciones con eso que hacemos (Contreras, 2013; Larrosa, 2009), desde un proceso reflexivo que busca “cuestionar” el sentido

de cada experiencia, entonces, en el caso de las experiencias que se tienen en conjunto o en vinculación con la comunidad, es decir, lo que le sucede al colectivo, se debe dialogar para así potenciar la experiencia e incidir en la práctica educativa y en lo que el programa puede generar en la comunidad.

Referencias

- Campero, C. y Rodríguez, A.M. (2021). *Estudio de egresados y egresadas de la Licenciatura en Intervención Educativa, línea Educación de personas jóvenes y adultas (LIE -EPJA)*. UPN. México. https://redepja.mx/wp-content/uploads/2022/03/Estudio-de-egresados.-ult.version-4-marzo22-ccc_sp.pdf
- Campero M.C y Sánchez M.P (2023). La EPJA en México: avances y desafíos, en *II Seminario Latinoamericano Diversos Rostros de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA): hacia una visión renovada dentro de las universidades*. Red Latinoamericana de Investigación y Docencia Universitaria en Educación de Personas Jóvenes y Adultas <https://drive.google.com/file/d/1ayh2SgizVZ45TvKMLkUytYGfUDL5Oeg1n/view?usp=sharing>
- Caparrón, E. (2015). La formación y la pedagogía desde el “ser”. Pensar-nos en relación a la infancia y la juventud en riesgo, en Hormaeneche L.D. y Sierra J.E. Comp. *Problemáticas contemporáneas en torno a la educación de los jóvenes*. San Salvador de Jujuy: Purmamarka Ediciones. página 79-91 Serie: Cuadernos para la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Pampa, Argentina.
- Cendales, L. (1996). El currículum para una educación de jóvenes y adultos. Elementos para el debate-. En *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. (45-69), UNESCO/CEAAL/Tarea.
- Contreras, J. (2019). *Lugares de experiencia, espacios de formación: el saber y la experiencia en la formación inicial del profesorado*, <https://www.researchgate.net/publication/335224086>
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(3), 125-136 <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>
- Contreras, J., Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. Pérez, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. (21-86). Morata.
- DVV International y Campero Cuenca, C. (Coord.). (2016). *El Currículum globALE para la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas de América Latina*. DVV International – German Institute Adult Education. www.curriculum-globale.de y <https://redepja.mx/otros-materiales>

- Corona, S., Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en las ciencias sociales y culturales*. Gedisa.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gacitúa, D. (2016). Educación y construcción de comunidad: estudio de caso sobre el sentido que dan a la educación estudiantes adultos y educadores participantes de un proyecto educativo comunitario en Valle Verde, Maipú. *Revista Enfoques Educativos*, 13(1), 131–157. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/44636>
- Hernández G. (2007). *Políticas educativas para la población en estado de pobreza*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Hernández, G.E., Campero, C. y Méndez-Puga, A.M. (2024). Policy discussions, subjects, and actions in youth and adult education in Mexico (2000-2020) in Milana, M. Rasmussen, P & Bussi, M. (edit) *Research handbook on adult education policy*. (319-332). Elgar online. <https://doi.org/10.4337/978180392595>
- INEA, (2023). *Estimación del rezago educativo al 31 de diciembre de 2023 por entidad federativa*. <https://www.gob.mx/ineadocumentos/rezago-educativo>
- Ireland, T. (9 de julio de 2020). *EPJA y educación popular en países de América Latina en tiempos de pandemia. Presentación del informe regional del GIPE*. CEAAL https://www.youtube.com/watch?v=kkEBF5_grYs
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y pedagogía*, 18, <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En (Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. (13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Mejía, M. (2022). Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías. En Mejía, M.et. al. *Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. (PP. 15-78). Planeta Paz/Ediciones Desde Abajo.
- Méndez Puga A.M, Hernández Flores G. y Campero Cuenca C. (Coord.)(2024). La Educación con personas jóvenes y adultas en México de 2012 a 2021, en Miller D., Juárez D. y Navarro J., (Coord.), Tomo 13 *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2012-2021*, COMIE, 252-313
- Rosas, L. (1999). *El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su concepción pedagógica*. [Tesis de Doctorado en Educación] Universidad Autónoma de Aguascalientes. Educadores/as participantes
- Correa, C. (Mayo de 2024). Archivo empírico. [Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación.
- Educadora del INEA. (Mayo 2024). Archivo empírico. [Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación

- Gutiérrez L.(Abril de 2024). Archivo empírico. [Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación
- Marquina, S. (Mayo de 2024). Archivo empírico. [Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación.
- Mendoza, B. (Mayo de 2024). Archivo empírico.[Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación
- Padrón, G. (Abril 2024). Archivo empírico. [Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación
- Tapia. G. (Junio, 2024). Archivo empírico. [Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación
- Ruíz, E. (Noviembre de 2023). Archivo empírico. [Transcripción de entrevista]. Copia en posesión del equipo de investigación

