



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

La educación de personas jóvenes y adultas y su ausencia en las políticas públicas: el caso de los centros de educación extraescolar en Cuernavaca, Morelos, México.

María del Pilar Sánchez-Ascencio

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 171 Cuernavaca, Morelos, México

pilars25@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3616-2562>

Anselmo Torres-Arizmendi

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 171 Cuernavaca, Morelos, México.

dranselmot@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-2409-6209>

Recibido: 20 de enero de 2020 / Aceptado: 12 de septiembre de 2021

Resumen

El presente estudio de caso es parte del diagnóstico que llevamos a cabo en tres de los Centros de Educación Extra Escolar del Instituto de Educación Básica del estado de Morelos (CEDEX-IEBEM), en el que mostramos las carencias materiales y de profesionalización al personal docente en el área específica de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), como resultado de la ausencia de Políticas Públicas por parte del Estado en este campo educativo. El análisis de los estudiantes se llevó a cabo desde tres aristas: rasgos de las y los estudiantes, los motivos que los llevaron a retomar su educación básica y el impacto que han tenido los estudios en sus vidas. Respecto a los docentes, el análisis se enfocó en la recodificación de lo institucional para impulsar procesos educativos significativos a pesar de la ausencia de una profesionalización en educación para personas jóvenes y adultas. La metodología combina el análisis cuantitativo y cualitativo con base en la información obtenida mediante tres instrumentos: cuestionarios y entrevistas que se aplicaron a estudiantes y a las y los docentes, cuestionarios y grupo focal.

Palabras clave: Educación para Personas Jóvenes y Adultas; Políticas públicas; Derecho a la Educación; Aprendizaje a lo largo de la vida.

[en] Education for youth and adult population and the lacks of public policies: the case of centers of out of age population education in Cuernavaca, Morelos, México.

Abstract

This research report is part of a diagnosis that was carried out in three different schools of the Centers for Out of Age Population Education (CEDEX) of the Institute for Elementary Education in the State of Morelos, México (IEBEM). In this study we demonstrate the lacks of materials and teacher training and updating. All these as an absence in the public policies that were designed by the Government. The analysis of students' data was designed starting from three dimensions: students' features, the reasons why they decided to return to elementary education and, finally, the impact that these studies have in their lives. About the teachers the analysis was focused on the institutional recoding in order to boost meaningful educational processes despite the fact of the lacks of teacher training on education for youth and adult population. The methodological approaches used were quantitative and qualitative. The data was collected through three instruments: surveys, interviews and focus groups.

Keywords: Education for youth and adult population; public policies, right to education, long life education.

Sumario: 1. Introducción. 2. Desarrollo. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Conclusiones. Referencias.

1. Introducción

En este estudio de caso de los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX), mostramos las diversas problemáticas que enfrentan las y los educandos y las y los educadores como resultado de la ausencia de políticas públicas por parte del Estado educador. El estudio se realizó en colaboración con las y los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Cuernavaca, Morelos, del programa de Licenciatura en Intervención Educativa en la línea de especialidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultos (LIE-EPJA); y se llevó a cabo en tres de los 10 Centros de Educación Extra Escolar del Instituto de Educación Básica del estado de Morelos (CEDEX-IEBEM).

Los informantes principales fueron estudiantes y docentes. Los instrumentos de recolección de datos fueron: cuestionarios, entrevistas y grupo de enfoque. El método de análisis fue el de contrastación de Glasser y Strauss (1967). La unidad de análisis fue el párrafo y sus expresiones vertidas en los mismos. El diseño de categorías y subcategorías se elaboraron bajo el criterio temático que diera respuesta a las preguntas de investigación. Dentro de las consideraciones éticas se obtuvieron los permisos de acceso al campo por parte de la autoridad educativa, así como consentimientos firmados de todos los informantes.

En las consideraciones finales mostramos el aporte de esta investigación a nuestra formación, dado que no solo nos permitió comprender mejor este complejo campo de la EPJA, a partir de que tomó rostro con las y los educandos y sus educadores encuestados y entrevistados, sino que además nos percatamos de las necesidades compartidas con todos aquéllos que trabajamos directa o tangencialmente, con personas jóvenes y adultas, y por tanto la importancia de hacer alianzas interinstitucionales o bien intersectoriales para incidir en las Políticas Públicas en la EPJA.

2. Desarrollo

La Educación Básica para las Personas Jóvenes y Adultas está orientada a la población de 15 años y más, y es una opción educativa en el sistema educativo nacional. Está orientada a suplir el acceso a la educación básica escolarizada de sectores de la población que no lo hicieron en la infancia; sin embargo, los índices de eficiencia muestran bajos resultados.

Por décadas y a nivel global se han suscitado debates sobre las políticas públicas de EPJA que se diseñan y desarrollan en América Latina. Dichas discusiones se enfocan, por un lado, en su relevancia estratégica para el desarrollo sociocultural, económico y político de los países de la región y, por otro, la

inminente posición marginal que el fenómeno ocupa en la agenda de políticas educativas, a pesar de que se ha expresado que es un derecho humano.

De acuerdo a informes nacionales e internacionales preparados para eventos como la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA)¹, las recomendaciones en favor de la educación de jóvenes y adultas y del aprendizaje a lo largo de la vida no se han materializado en las políticas educativas, y transformado en prioridades y recursos, especialmente en los países latinoamericanos. Por ejemplo, en la CONFINTEA V (1997, Hamburgo, Alemania) y VI (2009, Belém, Brasil), el tema principal fue el Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida, y se resaltó la necesidad de diseñar los contenidos y los procesos con significado para los educandos, además de que se ampliaron los temas en los que debía incidir la educación como desafío en el siglo XXI.

En los planteamientos de la V y VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (UNESCO, 1997 y 2009), la recomendación de Aprendizaje y Educación de Adultos (UNESCO, 2018) es que se incluyan diversas áreas de acción que se concreten en los ámbitos donde las personas jóvenes y adultas se desenvuelven en su día a día. También se recomendó prestar particular atención a las singularidades de los y las participantes por razones de sexo, edad, ubicación geográfica, ocupación o pertenencia a un grupo social, entre otros. Al respecto, Campero (2017) señala fundamental partir de una visión amplia de la EPJA y nos aclara que para el caso de México, todas estas experiencias han sido emprendidas por diversos actores; movimientos y organizaciones sociales; organismos de la sociedad civil y sindicatos, instituciones privadas y públicas con múltiples intencionalidades y destinadas a diferentes sujetos (p. 2).

Bajo esta perspectiva, Timothy Ireland (2013) considera las políticas en el campo de la EPJA en términos intersectorial e intrasectorialmente, pues esto permite comprender al ser humano como un ser complejo, de dimensiones e identidades múltiples que se expresan en "...un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente (p. 146).

También es importante rescatar de la VI Conferencia, el concepto de Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida (ALV) esto en virtud de que es lo que permite a los jóvenes y adultos ser sujetos de derecho considerando su historia de vida. Al respecto Carlos Vargas Tamez (2014) señala:

[...] la educación es muy importante, pero que lo más importante es lo que se hace con esa educación, es decir, los aprendizajes a través de la educación y a través de otras vías no formales [...], la meta final de cualquier proceso formal y no formal, son los resultados del aprendizaje; esa es una dinámica que empieza a marcar lo que entendemos como ALV, (pp. 5-6).

De acuerdo a las teorías de las capacidades (Sen, 1987, 2002, citado por Añorve, Campero, Maceira, Sánchez y Valenzuela, 2010):

[Sen], hace una crítica a filosofías y teorías económicas y sociales (como el materialismo o el utilitarismo); para él, el desarrollo se considera como un proceso de expansión de las libertades de que disfrutaban los individuos y de ampliación de sus capacidades y oportunidades. Las libertades políticas y la vigencia de los derechos humanos son condiciones para lograr el desarrollo. (Añorve, Campero, Maceira, Sánchez y Valenzuela, 2010, p. 36).

Desde este ángulo, y de acuerdo a las autoras que apoyándose en Nussbaum y Sen (2002), afirman:

las capacidades no son meras habilidades, sino que conlleva logros del ser y el hacer, de "capacidades para funcionar", es decir, de lo que se va eligiendo, construyendo o alcanzando, a lo largo de la vida, a partir de

¹ Esta conferencia intergubernamental es liderada por la UNESCO para el diálogo y la evaluación de política sobre el aprendizaje y la educación de adultos, la cual está precedida por Conferencias Regionales Preparatorias que se realizan en los cinco continentes.

una serie de recursos de diversa índole, personales y del entorno, que configuran las posibilidades de cada persona para ser o actuar. (Añorve, Campero, Maceira, Sánchez y Valenzuela, 2010, p. 36).

Siguiendo a las autoras podemos indicar que preguntarse por el desarrollo social es cuestionarse por la capacidad de conducir la propia vida, lo cual requiere una serie de satisfactores (condiciones materiales, afectivas, políticas y simbólicas; conocimientos, libertades, estructuras sociales justas y equitativas) que determinarán diferentes opciones entre las que cada persona podrá elegir “para llevar una determinada forma de vida” (Nussbaum y Sen, 2002:18) (Añorve, Campero, Maceira, Sánchez y Valenzuela, 2010, p. 36).

Desde esta perspectiva Tamez (2014) indica que, apoyándose en el enfoque de derechos de Tomasevski, enmarca el ALV, en el que habla de las cuatro “A”: a) a la disponibilidad; b) al acceso, c) a la aceptabilidad y a la adaptabilidad de la educación y del aprendizaje; y d) a los contextos, circunstancias e intereses de las personas que se educan (pp. 13-14).

En este proceso, el Estado debe cubrir necesidades y capacidades mínimas como una responsabilidad pública (Sen, 2004a), por lo que éste debe diseñar y aplicar políticas sociales que se conviertan en ejes del desarrollo y del bienestar.

Por todo lo mencionado, hay que señalar que es el Estado el que está obligado abandonar la visión compensatoria y reduccionista que tiene sobre la EPJA, esto en virtud de que se ha transformado en escasos presupuestos asignados a las instituciones que atienden a la población en situación de extraedad joven y adulta, y a la escasa capacitación de educadores y educadoras.

Con base en lo anterior, se puede apreciar que el campo de la EPJA va más allá de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, y que en términos de Freire (1977), lo importante en la alfabetización de jóvenes y adultos no es el aprendizaje de la lectura y de la escritura del cual resulta una lectura de textos carente de comprensión crítica del contexto social (p. 45). Siguiendo la idea del autor y su experiencia en Guinea-Bissau, destaca:

[...] uno de los aspectos básico del sistema de educación que allí se constituye es el llamado que se viene haciendo a los educandos para que, al lado de su indispensable formación científica y concomitante a ella, desarrollen la solidaridad, la responsabilidad social y ciudadana [...] creadora de las transformaciones sociales y políticas (p. 66).

Valdés (2013) indica que muchos de los cambios en políticas públicas en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas han tenido lugar por los señalamientos a través de los reportes y balances críticos en los estados del arte, recolección de monografías de experiencias educativas, análisis históricos y demandas específicas de acción (p. 142); o bien por estudios de caso. De igual manera Hernández (2014) señala que ha habido poco avance en la implementación de acciones gubernamentales que den contenido a la noción ampliada de EPJA que no identifique la educación de adultos con el sentido y la acción compensatoria. Aún más, que implique a los sujetos desde la articulación de las condiciones diversas de edad, generación, género, etnia, etc., sin sujetarlos a los condicionamientos que actualmente rigen a los sistemas escolarizados, como las cohortes por edad (p. 16).

En el caso de los CEDEX's son sujetos de atención aquéllos que tienen 15 años de edad cumplidos o más, y que no hayan iniciado o terminado la educación primaria o secundaria, o bien, los aspirantes de educación primaria que tengan menos de 15 años y que pueden inscribirse al Programa 10-14 o a la modalidad escolarizada.

En la década de los noventa en México, como resultado de la descentralización, los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX's) dejaron de ser coordinados a nivel nacional desde la Federación y han sido organizados por los gobiernos estatales. En el 2007 en la Reunión Nacional Diagnóstica sobre la atención educativa a estudiantes en situación desfase entre su edad y la edad escolar, asistieron representantes de 19 de 32 entidades que estaban llevando a cabo acciones para abatir la extraedad; entre estas estuvo Morelos. En esta reunión además de compartir cada uno de los estados sus experiencias, se

llegó a la conclusión de que era importante contar con un modelo educativo integral que respondiera a las características de la población en situación de extraedad para lograr los propósitos educativos, revertir su condición de rezago y evitar de nueva cuenta, en su caso, el abandono escolar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010).

La situación de extraedad escolar puede considerarse en términos institucionales como un desfase entre la edad cronológica y la edad escolar; es decir, que la edad cronológica está por encima o por debajo de la edad escolar de acuerdo a lo que el propio sistema educativo establece como “deseable”. Lo que significa que la población atendida por los CEDEX’s será aquella que lleva a cabo su escolaridad cuando la edad cronológica se sitúa por encima o por debajo de la edad escolar.

Los CEDEX’s en el estado de Morelos cuentan con una población estudiantil entre 280 a 360, considerando que la población de dicha institución es fluctuante, ya que hay centros que llegan a tener menos de 20 alumnos repartidos en los diferentes niveles. Si bien pudiéramos pensar que esta baja de matrícula responde a que ya ha sido atendida dicha población, sin embargo, las cifras oficiales demuestran lo contrario: la encuesta del 2015 del Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI) en Morelos, de una población total de 1’903,811 habitantes, el 31.4% estaba sin instrucción escolar y/o no habían concluido la educación básica terminada y el índice de analfabetismo estaba en el 5%.

Hasta el momento no existe un diagnóstico o estudio sobre la población escolar en extraedad que nos permita conocer tanto las causas o factores por la que salió del sistema regular, de su reinserción a la educación básica en los CEDEX’s en el estado de Morelos, el impacto de éstos en sus vidas, como tampoco se conocen las circunstancias en las que las y los maestros llevan a cabo su práctica docente con las personas jóvenes y adultas.

3. Metodología

Para la realización de este estudio se utilizó una metodología mixta: cuantitativa y cualitativa. En lo referente a la cuantitativa, Rodríguez Peñuelas (2010, p. 32) indica que la metodología cuantitativa tiene como enfoque principal las circunstancias de fenómenos de tipo social y no muestra interés por las intersubjetividades de los individuos que participan en esos fenómenos. Esto se manifiesta a través de expresiones de resultados sustentadas con tablas estadísticas, gráficas y un análisis numérico. También se utilizó la metodología cualitativa entendida como aquel paradigma que “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987). Se consideró este paradigma dado que se los objetivos de la investigación plantean las perspectivas de actores principales de los CEDEX con respecto a fenómenos específicos como el impacto de sus estudios en sus vidas y las circunstancias en que se desarrolla la práctica docente.

Campo /Contexto (región)

Entendiendo el campo como el contexto donde suceden los fenómenos objetos de estudio, el campo estuvo compuesto por las tres sedes de los CEDEX’s en Cuernavaca, Morelos:

- CEDEX “Gustavo Arévalo Vera”
- CEDEX “Natalia Galván López”
- CEDEX “Benjamín Munuzuri Agua”

Sujetos de estudio:

Participaron un total de 24 estudiantes y 19 docentes.

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos de este estudio fueron principalmente tres:

Entrevista: Se aplicaron a un total de 16 estudiantes.

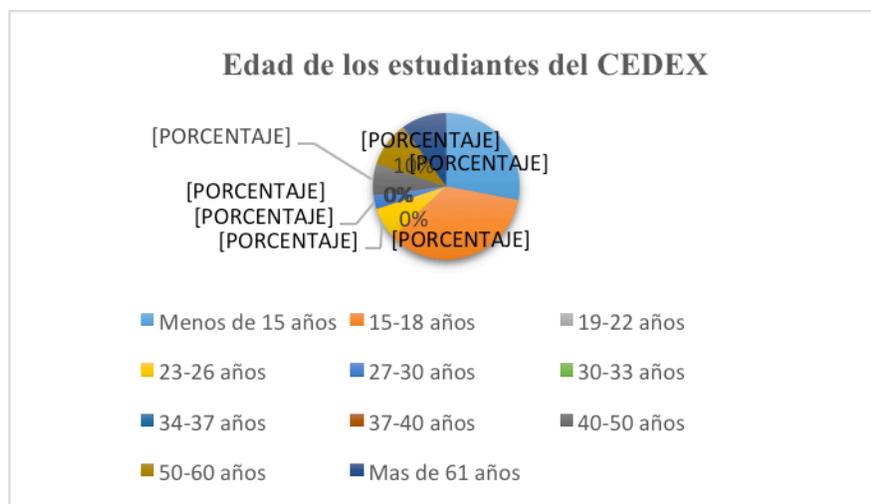
Cuestionarios: Se diseñaron dos cuestionarios: uno para estudiantes y otro para docentes. Participaron 24 estudiantes. Se aplicaron 19 cuestionarios a igual número de docentes.

Grupo de enfoque: Se aplicó a los docentes el mismo día que los cuestionarios. Asistieron 19 docentes.

4. Resultados

Interpretación de cuestionario y entrevistas de las y los estudiantes

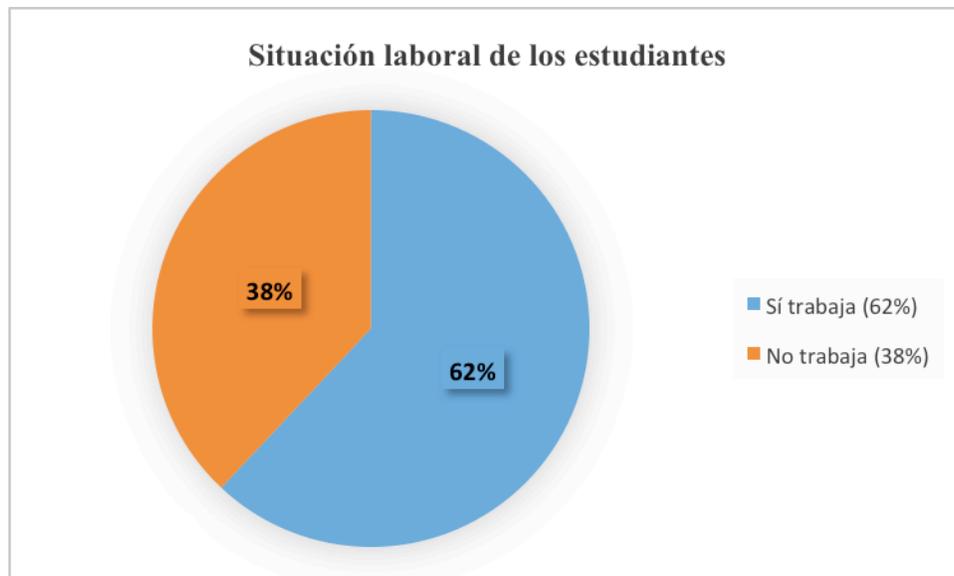
Las siguientes gráficas son elaboración propia. En éstas mostramos resultados de la aplicación de los cuestionarios, que combinamos abajo de las mismas, con las entrevistas que aparecen como testimonios.



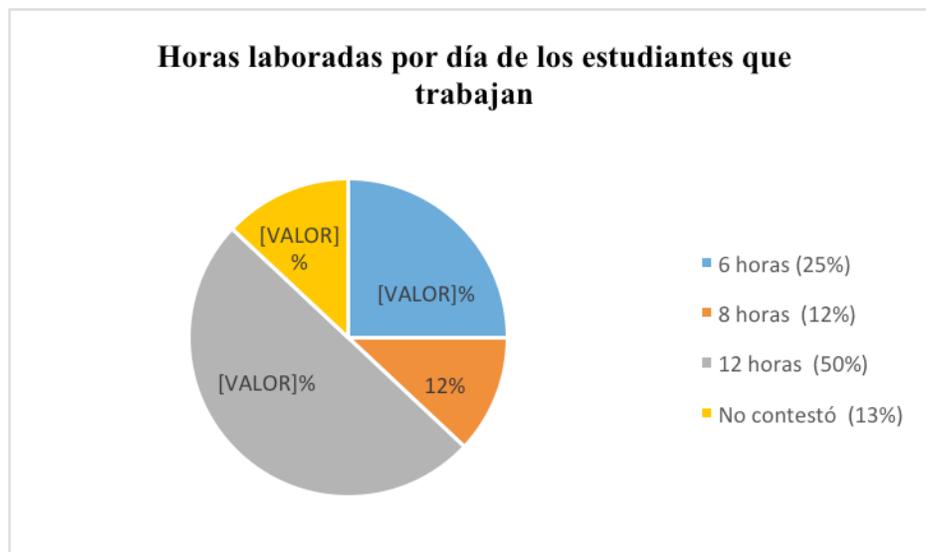
Gráfica 1. Edad de los estudiantes del CEDEX

En la gráfica 1 se muestra la diversidad de edades del alumnado: un 35% de estudiantes está entre los 15 y 18 años; el 7% se encuentra entre los 23 a 26 años, un 3% entre 27 y 30 años; un 7% de los estudiantes se están en un rango de edad de 40 a 50 años; y el 10% tiene entre 50 a 60 años. Es importante aclarar que en la gráfica se incluyó la opción de “otros” en donde se insertaron alumnos menores de 15 años con un porcentaje del 28%. Esta última información fue proporcionada por autoridades de la institución.

En las siguientes gráficas, 2 y 3 se muestra dónde trabajan y su situación socioeconómica



Gráfica 2. Situación laboral de los estudiantes



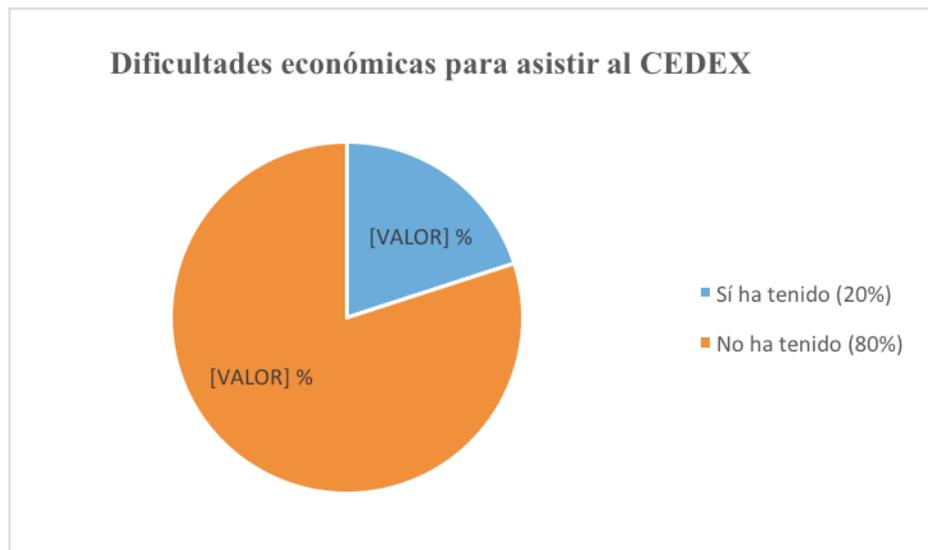
Gráfica 3. Horas de trabajo por día de los estudiantes en activo

- “...sí, en casa como niñera...” (participante 8)
- “...soy comerciante y llevo 12 años trabajando ahí, y desde niño...” (participante 5)
- “...no, trabajaba antes...” (participante 12)
- “...trabajo 8 horas...” (participante 2)
- “...depende 5, 6 horas...” (participante 13)
- “...6 horas...” (participante 4)
- “...Son 6 horas...” (participante 1)

Como se puede ver en las gráficas y en testimonios, la mayor parte de los estudiantes, el 62%, trabaja. De igual manera las horas diarias que laboran los sujetos de estudio oscilan entre 6 y 12 horas teniendo mayor incidencia quienes trabajan 12 horas (50%).



Gráfica 4. Gastos al día de los estudiantes



Gráfica 5. Dificultades económicas para asistir al CEDEX

“...en el dinero no, pero en el CEDEX si porque me cuesta trabajo alivianarme y estar al cien...”

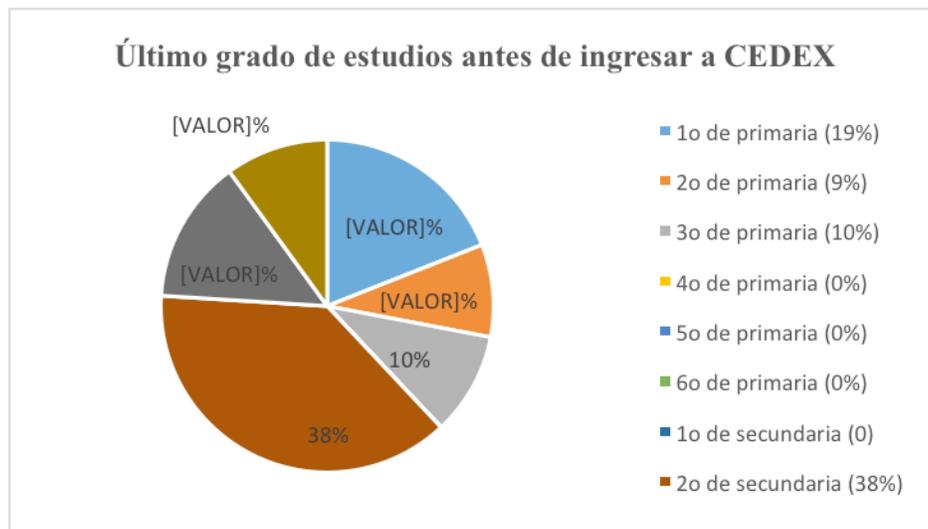
(participante 6)

“...gasto \$20 pesos las rutas cobran mucho...” (participante 10)

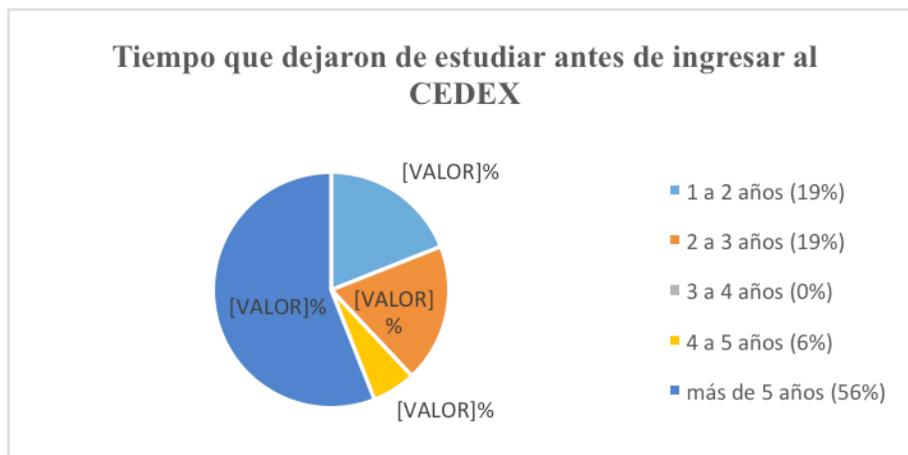
“... el transporte público cobra \$6.5 pesos y ya por dos pues son mínimo \$13 pesos...” (participante 5)

“...Entre 16 y 20 pesos...” (participante 2) “... me voy y me vengo caminando pues no tengo dinero para los pasajes...” (participante 7)

Se puede ver que el 3% de los estudiantes gasta de \$50 a \$ 100 pesos en sus pasajes; el 4% de \$ 30 a \$ 50 pesos y por último el 11% de \$ 10 a \$ 30. Éstos últimos son los que viven cerca del centro, y algunos de ellos dijeron que preferían irse caminando para no gastar. Es en este sentido en que se dan las inasistencias, por motivos de dinero, o bien no lo tienen o porque lo tienen que destinar a otras prioridades.



Gráfica 6. Último grado de estudios antes de ingresar al CEDEX



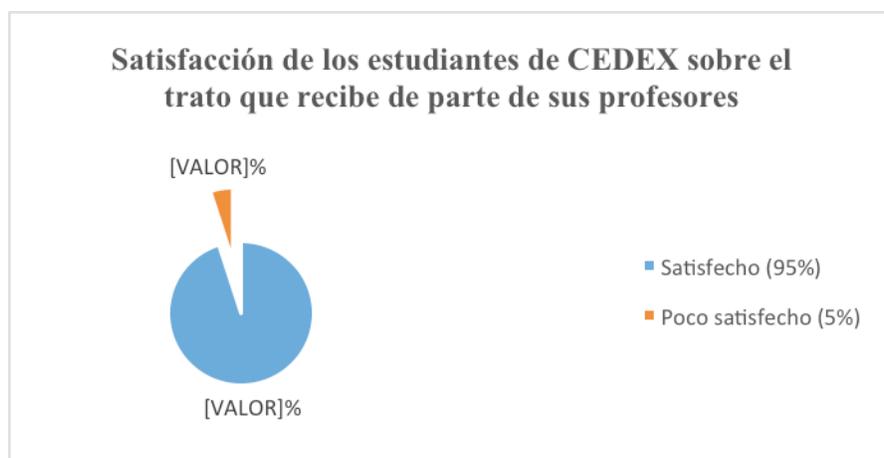
Gráfica 7. Tiempo que dejaron de estudiar antes de ingresar al CEDEX

- “...mis papás me sacaron de la escuela cuando iba en tercero de primaria...” (participante 8)
 “... me tuve que salir en segundo de secundaria...” (participante 1)
 “...estaba en tercero justamente cuando yo estaba aprendiendo silabas en tercero de primaria...” (participante 3)
 “...fue hace poco pues tuve problemas de calificaciones...” (participante 14)
 “... ya hace más de 15 años que me salí...” (participante 6)

En los cuestionarios y entrevistas se observó que dejaron trancos sus estudios de educación básica, con mayor incidencia en segundo y tercer grado de primaria (gráfica 6), lo que representa el 19% y 14% respectivamente de la población de los alumnos jóvenes y adultos del CEDEX. De igual manera se puede observar que el 56% de la población dejó de estudiar un promedio de 5 años.

El propósito de esta descripción es mostrar las particularidades que tienen los sujetos. La experiencia escolar y de frustración; debido a no haber tenido la posibilidad de terminar sus estudios en tiempo y

forma. Estas circunstancias hacen que esta población sea merecedora de una educación de calidad no solo para que puedan concluir su escolaridad, sino para que puedan empoderarse en términos de su autoestima y reposicionamiento social.

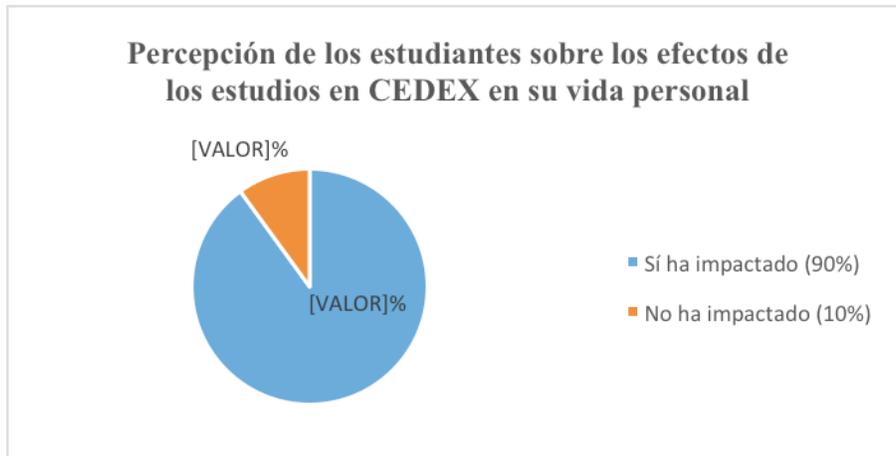


Gráfica 8. Satisfacción de los estudiantes de CEDEX

- “...sí porque trabajo en las mañanas...” (participante 5)
- “...sí, es horario es muy bueno... flexible...” (participante 7)
- “...yo me siento bien aquí...” (participante 1)
- “...pues bien, me explican bien...” (participante 14)
- “...bien, excepto uno que bueno más que nada siento yo que no nos tiene paciencia...” (participante 16)
- “... ¡no! o sea, no por eso sino porque no quiero que me enseñen cosas más difíciles o sea también sería padre ¿no? pero así me quedo estoy bien...” (participante 14)
- “...sí claro, muy satisfecho (participante 11)

De acuerdo a la información de los cuestionarios, el 95% de los estudiantes (gráfica 8) coincidió en estar satisfechos con el trato que reciben por parte de sus maestros, dado que éstos se muestran accesibles y pacientes con ellos. En cuanto a la flexibilidad de horarios las y los alumnos están satisfechas con CEDEX, ya que sus llegadas están sujetas a terceros: hijos, adultos mayores o bien familiares con enfermedades crónicas, lo que los obliga a ausentarse hasta por semanas.

Sobre el impacto que CEDEX tiene en sus vidas dijeron:



Gráfica 9. Percepción de los estudiantes sobre los efectos de los estudios en CEDEX en su vida personal

“...sí que ya me siento más segura” (participante 2)

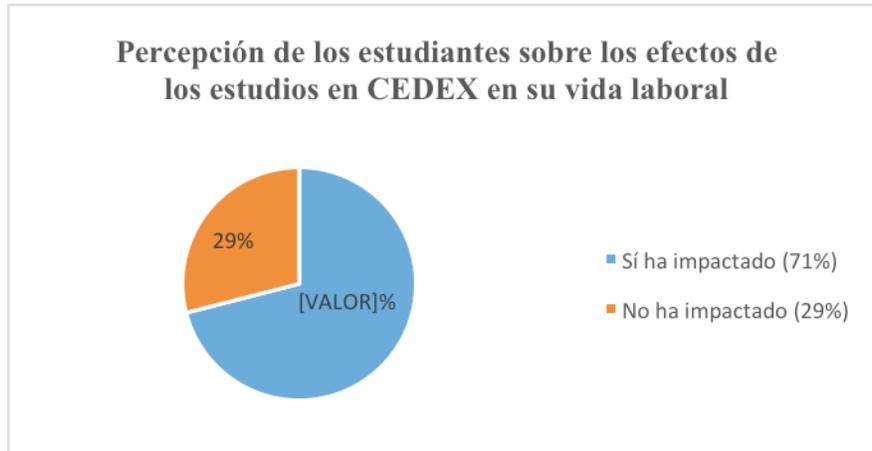
“...sí, y lo pongo en práctica...” (participante 7)

“... estudiando aquí estoy terminando algo que no pude en mi niñez y esto me hace feliz...” (participante 10).

“...me gustaría estudiar para abogada y poder cumplir mi sueño [...] por eso regresé a la escuela y es un buen comienzo...” (participante 15).

En cuanto a los efectos que tiene su asistencia al CEDEX en su vida personal, el 90% expresó que sí les ha traído beneficios, y en las entrevistas además comentaron, que su motivación era tener un documento en el que diga que han concluido su educación primaria o secundaria. Asimismo, expresaron que la conclusión de sus estudios les daría la oportunidad de seguir estudiando. En cuanto al 10% restante, expresó que solo asistía a CEDEX con la intención de obtener un certificado, ya que el estudiar no les traía ningún beneficio.

Sobre los aportes de CEDEX en su vida laboral contestaron:



Gráfica 10. Percepción de los estudiantes sobre los efectos de los estudios en CEDEX

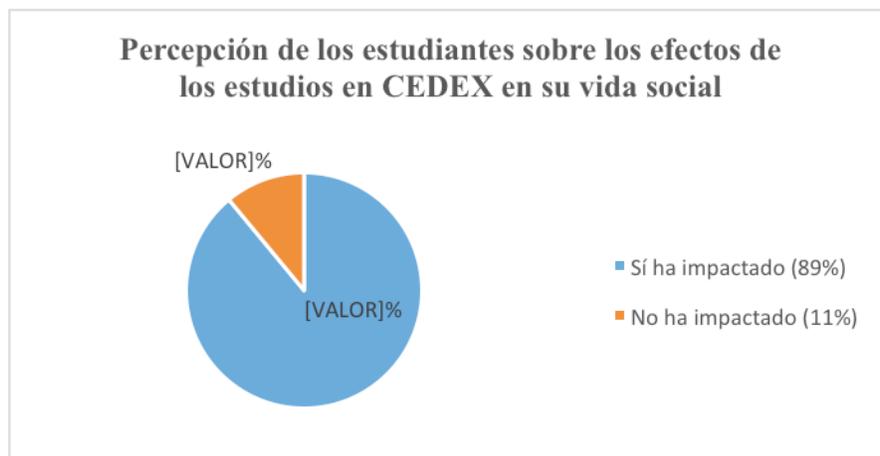
“...sí, claro que sí, ahora en mi trabajo ya puedo entender bien y se hacer las cuentas y he podido ganar un poco más en mi trabajo...” (participante 11)

“...sin duda, hoy entiendo mejor lo que me piden en mi empleo y puedo opinar mejor y hacer mejor mis actividades...” (participante 16)

“... solicité un empleo y no me lo dieron pues pedían tener la secundaria, vine aquí a CEDEX y la reinicié y me dieron el trabajo, pero debo entregarles el certificado cuando la termine...” (participante 9)

El 71% de los alumnos respondieron que sentían una mejora al aplicar los conocimientos en el ámbito laboral; un estudiante más mencionó que el estar realizando sus estudios en el CEDEX le permitió obtener un empleo, pues le pedían tener estudios mínimos de secundaria. Sin duda uno de los fines de la educación más importante es preparar a la población para el mundo del trabajo y de esta manera contribuir a que los individuos logren, entre otras cosas, la movilidad social a través del aprender a hacer.

De los efectos que tiene CEDEX, en su vida social contestaron:



Gráfica 11. Percepción de los estudiantes sobre los efectos de los estudios en CEDEX en su vida.

“...pues ahora no me cuesta tanto trabajo tener amistad con gente con mayor educación..., antes sí...” (participante 3)

“Sí claro. Gracias a los conocimientos que me dan puedo tener pláticas más interesantes con otras personas...” (participante 12)

“...antes me costaba trabajo entender lo que me decían las personas [...], ahora con más educación ya entiendo mejor lo que me platican...” (participante 9)

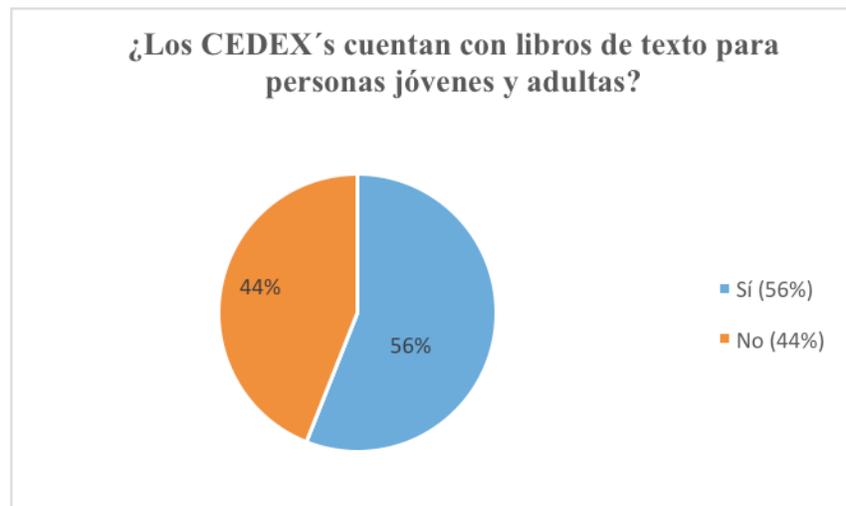
“...sí, le digo a mi hijo por ejemplo ya sé un poquito más de las matemáticas. Cuando voy al tianguis ya hago bien las cuentas. Antes pedía me hicieran las cuentas o las hacía en la calculadora, ahora yo las hago con mi lápiz y papel...” (participante 4)

El 89% contestó que sí ha habido un cambio en su vida, y agregaron en entrevistas que sus amigos y conocidos estaban contentos de que hubieran retomado sus estudios, y eso se reflejaba en su persona. Expresaron sentir mayor seguridad para expresarse, que ya no estaban tan “acomplejados”, que sentían que la sociedad ya “los aceptaba”.

Estas apreciaciones pueden interpretarse como parte de la marginación que esta población ha venido padeciendo, no solo por parte de la sociedad, sino y sobre todo por parte del Estado educador a través del poco o nulo compromiso con este programa educativo. Esta sensación que se les dificulta expresarla verbalmente, las y los docentes nos comentaron las diversas formas en que el sistema educativo no los considera. A continuación, presentamos en gráficas y entrevistas, cómo se viven las y los educadores en su centro de trabajo.

Interpretación de cuestionarios y grupo de enfoque de las y los docentes

Esta segunda parte del análisis corresponde a las respuestas que dieron los docentes de los tres CEDEX's participantes. La pregunta de investigación fue: ¿Cuáles son las condiciones en las que se desarrolla su práctica docente? Los instrumentos aplicados al grupo de profesores fueron un cuestionario y un grupo de enfoque. En ambos participaron 19 maestros. Las categorías originales de esta parte del análisis fueron adaptadas a la estructura de artículo. En cuanto a los años de servicio la frecuencia se presenta entre 8 y 15 años (72%); un 67% tiene estudios de Normal Superior; un 11% otras licenciaturas; y solo un 17% ha estudiado un postgrado. Como se puede apreciar la planta docente que está desempeñándose en CEDEX es relativamente joven y con estudios universitarios. En lo que se refiere a sus condiciones laborales, aproximadamente las tres cuartas partes consideraron que la cantidad percibida no corresponde al trabajo que realizan. Con relación a lo expuesto el 56% de los docentes indicaron que una manera de complementar su salario era con otro empleo, pero el 55% no quiso decir cuál era su otro trabajo; el resto indicó que se desempeñaban como docentes, pero en escuelas privadas. En cuanto a los apoyos didácticos dijeron:

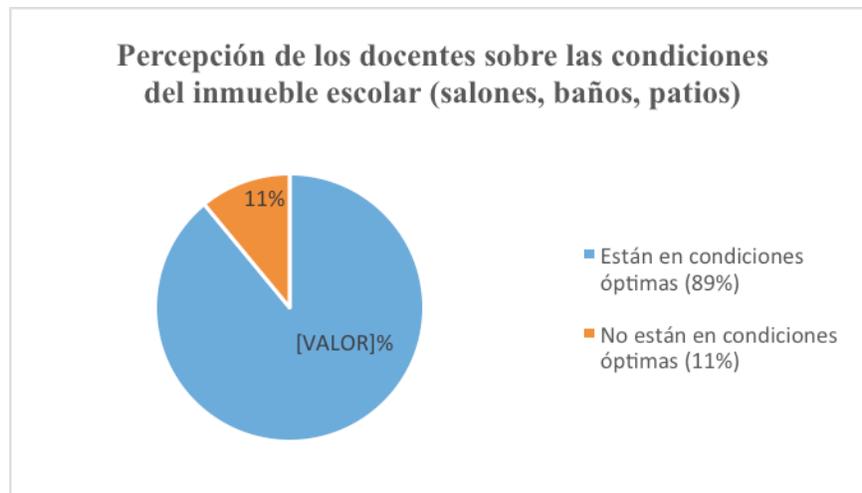


Gráfica 12. Libros de texto en CEDEX para personas jóvenes y adultas

“... no tenemos libros especiales para estudiantes de CEDEX... usamos otros que hay en la dirección y que tienen temas que pueden ayudar. Hacen falta libros para este programa...” (docente, 16)
“...hay unos libros viejos que usábamos antes y que ahora aún usamos, pero están desactualizados...” (docente 4)
“... no, no hay libros específicos para nuestros estudiantes...” (docente 7)

El 56% de docentes expresaron que sí contaba con bibliografía especializada (gráfica 12), mientras que el 44% restante comentó lo contrario. Sabemos que generalmente en los cuestionarios las respuestas pueden ser casi en automático. Sobre este supuesto se preguntó lo mismo, pero la supervisora y la directora de uno de los planteles y ellas no sólo contestaron que no contaban con material especializado para trabajar con jóvenes y adultos, sino que además nos mostraron sus libros, y cabe aclarar que éstos además de ser para básica regular, estaban en mal estado.

En el mismo sentido se preguntó sobre el inmueble y muebles y las respuestas fueron:



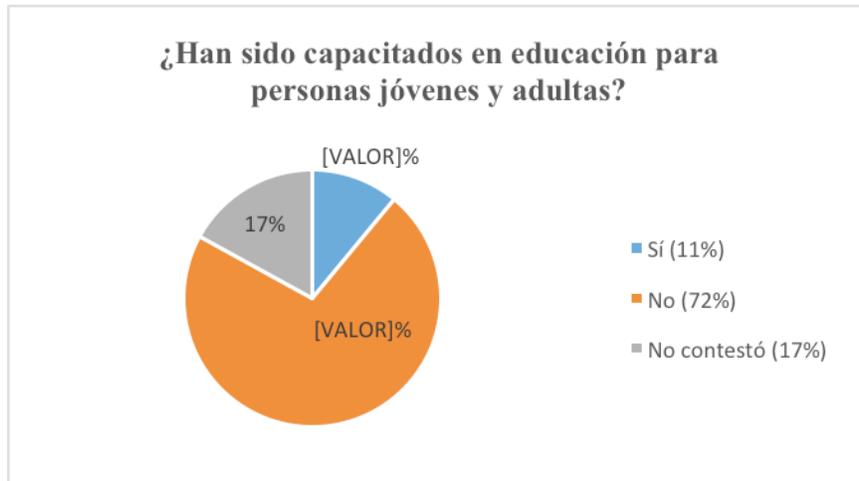
Gráfica 13. Percepción de los docentes sobre las condiciones del inmueble escolar

“... sí están en buen estado, bueno a veces no hay agua en los baños, o se tapan, pero bueno no es siempre...” (docente 7)
“... sí lo están, pero el hecho de que estemos en un tercer turno hace que recibamos las instalaciones muy sucias...” (docente 3)
“... aunque todo está bien, pero el hecho que seamos del tercer turno hace que la escuela no esté muy bien. Antes de nosotros están los del matutino y los del vespertino, pero el hecho es que cuando llegamos las instalaciones están muy sucias. (docente 16)
“... los de la mañana nos han cerrado los baños y tenemos que usar los otros, los de los alumnos, pero tenemos que pagar a una persona para que los limpie...” (docente 9)

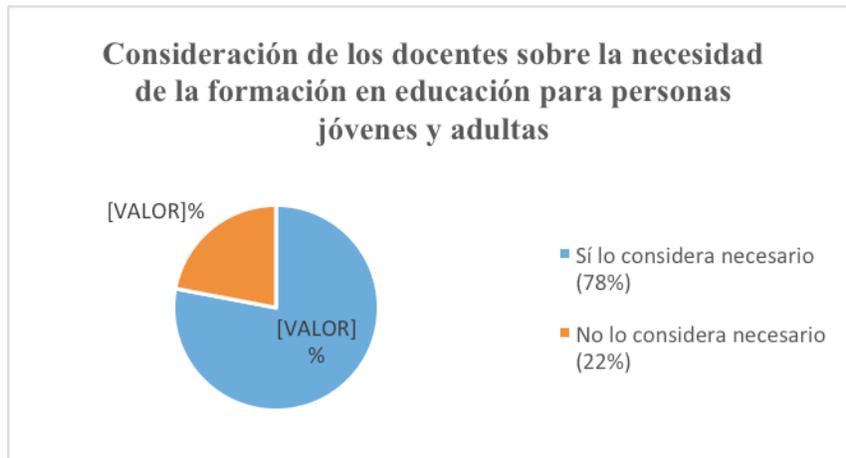
La mayoría de los docentes afirmaron (gráfica 13) que las instalaciones están en buen estado, también hubo un 11% que indicó lo contrario. Durante la estancia del grupo de investigación a los CEDEX's, se pudo apreciar que las instalaciones presentan algunos problemas, si bien no en su estructura, sí hay una ausencia de mantenimiento: pintura y resane en las paredes, barandales oxidados y algunos de los sanitarios tienen fugas de agua. Respecto al mobiliario de los salones de clase (butacas, mesas, sillas, escritorios, pizarrón), también presentan deterioro por falta de mantenimiento.

Durante las reuniones con la supervisora, directoras y docentes en el grupo de enfoque expresaron que los CEDEX's funcionan en un tercer turno y que el personal docente y directivos de los turnos matutinos y vespertino les molestaba compartir las instalaciones, argumentando que los alumnos de sistema CEDEX eran “desordenados” y “sucios”, que los deberían de cambiar de la ciudad y pasar a los municipios. Tanto la supervisora, directoras y las y los docentes dijeron que no se sentían aceptados por sus propios compañeros de contra turno, que no eran tratados como parte de sistema educativo; y que esto inevitablemente era transmitido a las y los educandos.

Por último, se habló sobre su profesionalización:



Gráfica 14. Han sido capacitados en educación para personas jóvenes y adultas



Gráfica 15. Consideración de los docentes sobre la necesidad de formación en educación para personas jóvenes y adultas

“... sí creo que necesitamos saber más como se trabaja con esta población” (docente 5)

“... en la normal no me enseñaron a trabajar con estudiantes con estas características...” (docente 10)

“... no es fácil enseñarles... tienen intereses muy diferentes... si me gustaría saber más al respecto...”
(docente 3)

El 79% de los docentes expresó la falta de capacitación y/o actualización sobre temas específicos en educación para jóvenes y adultos. En las entrevistas comentaron que se han enfrentado a la ausencia de capacitación y formación en cuanto a cómo aprende esta población y de que estar capacitados podrían responder mejor a las necesidades de sus educandos.

5. Conclusiones

El impacto que tienen los CEDEX's en las personas jóvenes y adultas en su vida personal, laboral y social es importante, pero no insuficiente. En el mismo sentido el trabajo docente de las y los educadores es arduo, pero limitado; finalmente para avanzar en lo mencionado, implica la formación inicial y continua, de las y los educadores, y que se vincula directamente con la profesionalización, y que es lo constituye una de las grandes líneas de estrategia para avanzar en la EPJA. Otro aspecto importante a resaltar es que las y los jóvenes y adultos en situación de extraedad son sujetos que cuentan con amplios saberes y que han venido afinando a lo largo de su vida; no obstante, y lejos de valorar estos aprendizajes son estigmatizados. Morón (2011) señala, sobre el concepto de extraedad, que este solo pone de manifiesto una condición de exclusión, al atribuirles a las personas tal condición, queda fuera de cuestionamiento los diversos componentes tanto del sistema educativo como social y la estructura socio-económica nacional (p. 36). En este mismo sentido, y retomando la idea de Gloria Hernández (2014), es urgente tomar la noción ampliada de EPJA para que deje de identificarse la educación de adultos con la acción compensatoria y remedial.

Esto hace imperante plantear que se consideren los Derechos a la Educación de Calidad. Es necesario que se emprendan acciones que tengan que ver con la toma de conciencia, no solo por parte de las autoridades educativas para abatir las inequidades expuestas, sino también por parte de la población que es vulnerada económica, social y culturalmente. Es necesario que trabajemos desde una óptica pedagógica que permita retomar los saberes de todos aquellos sujetos que han trabajado a lo largo de toda su vida.

La fragilidad en la que hemos colocado la EPJA refleja una injusticia social, y con ella a una población que ha puesto en este caso en CEDEX, sus esperanzas para lograr una movilidad social. Esto se ve reflejado en los tipos de empleos que tienen: temporales, con bajos salarios y sin ningún tipo de prestación, circunstancias que los han obligado abandonar una y otra vez su formación escolar.

El regreso y la permanencia en los CEDEX's por parte de los y las estudiantes en gran medida ha sido por el estímulo que reciben de las y los educadores, quienes trascienden los espacios escolares y se relacionan con sus sujetos desde sus realidades y necesidades. Es también importante el proveer de material específico a las personas jóvenes y adultas; y en el mismo sentido va la profesionalización para los y las educadoras. Esta tiene que llevarse a cabo de manera diferenciada respecto a los docentes encargados de la educación de infantes; y si bien tanto la educación infantil como la de las personas adultas, para ser significativa, debe partir de las necesidades e intereses de quienes aprenden, en el caso de las poblaciones la EPJA, las necesidades son más variadas y en muchos casos, apremiantes.

Otra área es la de Capacitación en y para el trabajo. Es importante recordar que la educación y el trabajo constituyen dos derechos primordiales de la persona y que en el marco del “aprendizaje a lo largo de la vida”, consensado en la CONFINTEA V, deben entenderse bajo la noción de integralidad (Pieck, 2010), dado que es una de las actividades vinculadas a la vida tanto de jóvenes como de adultos. Por esta razón es un componente primordial en la EPJA. Por lo tanto, un programa de Formación para el Trabajo dirigido a jóvenes y adultos debe integrar en su programa curricular, la atención a necesidades de recreación, problemas de salud e integración familiar, entre otros.

Considerando lo anterior, a educación para la vida y el trabajo de las personas jóvenes y adultas (EPJA), durante sus vidas, es un derecho que plantea el Artículo 3º Constitucional, y la puerta para el ejercicio de otros derechos, además de tener un impacto en el bienestar de ellos y ellas y de la población

mexicana en su conjunto, lo cual constituye un eje central del actual gobierno. Por lo mismo, es fundamental promover este campo educativo como política de Estado, tal y como se hizo en el periodo posrevolucionario (GIPE, 2019).

En este sentido, y con base en los resultados, consideramos de vital importancia considerar la integralidad de la vida de las personas jóvenes y adultas, lo que significa trabajar la capacitación en y para el trabajo, pero de manera integral; promoción social, cultural, equidad de género, interculturalidad, derechos humanos y educación ciudadana y democrática para contribuir a la transformación de las personas jóvenes y adultas, pues es claro los múltiples roles en los que se desempeñan y por tanto las contribuciones sociales y económicas que hacen en el día a día al país.

Por lo tanto la propuesta, y apoyándonos en la idea de Valdés y Flores Crespo (2015), formar “redes políticas” (p. 62), dado que da cabida a la multiplicidad de actores que intervienen en la EPJA, y con ello hacer alianzas entre las diversas instituciones que atienden a esta población como las de educación superior, la academia, la sociedad civil, con una articulación intersectorial orientada a favorecer el desarrollo de las personas; es decir, intervenir de manera coordinada entre las instituciones con acciones destinadas, total o parcialmente, para llevar a cabo un “pacto” con el Estado y con ello dar respuesta a demandas y necesidades; que en este caso es: la modificación a la Ley General de Educación actual, para impulsar la educación con personas jóvenes y adultas desde los enfoques de derechos y de educación a lo largo de la vida.

Referencias

- Aguilar, H., et al. (2012). El estado de la educación. En Guevara Niebla, G. (coordinador). *La catástrofe silenciosa* (13-27). México: Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Diseño de la Especialización en Proyectos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas para el Desarrollo Social*.
- Añorve, G, et al. (2019). *Propuesta de modificación a la Ley General de Educación actual para impulsar la educación con personas jóvenes y adultas desde los enfoques de derechos y de educación a lo largo de la vida*. (Propuesta presentada en la Cámara de Diputados, documento Inédito). Grupo de incidencia para la educación A.C. Ciudad de México.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa
- Bauman, Z. (2016). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolaños, R. (2014). Orígenes de la educación pública en México. En Solana, F. et al. (coordinadores). *Historia de la educación pública en México (1876 – 1976)*. (pp. 11-40). México: Fondo de Cultura Económica.
- Campero, C. (2017). *Hacia una Perspectiva Integral de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Portal de Educación. (2018) *¿Qué son los CEDEX?* Ciudad de México. Recuperado de <http://portaldeeducacion.com.mx/articulos/centros-de-educacion-extraescolar-cedex.htm>
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en Proceso*. México: Editorial Siglo XXI.
- Guevara, G. et al. (2012). El estado de la educación. En Guevara Niebla, G. (coordinador). *La catástrofe silenciosa* (pp. 29-95). México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, Gloria (2014). Políticas en EPJA en América Latina y el aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Decisio*. Núm. 39, pp. 12-17. México: CREFAL. Recuperado de: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_39/decisio39_saber2.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2019). Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/sistemas/panorama2015/web/Contenido.aspx#Morelos17000>
- Larroyo, F. (1976). *Historia comparada de la educación en México*. México: Editorial Porrúa.
- Ornelas, C. (2013). *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México: Siglo XXI.

- Pieck, E. (2009). Educación de personas jóvenes y adultas y trabajo. Un campo. Revista *Decisio*. Núm. 23, pp. 3-13. México: CREFAL.
- Rodríguez, G. (2010). Metodología de la investigación cualitativa. Barcelona: Aljibe.
- Ruiz Morón, D. y Lizabeth Pachano (2011). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*. No. 78, pp. 33-69. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Sen, A. (1999) El futuro del Estado del bienestar. En: *La Factoría*, No. 8. Recuperado de <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/amartya.htm>.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. España: Editorial Planeta.
- Sen, A. (2004). Capital humano y capacidad humana. En: *Cuadernos de Economía*, Vol. XVII, No. 29. Pp. 60-72. Colombia: UN.
- Secretaría Educación Pública (2010). Criterios Generales para el Ingreso y Acreditación de los Alumnos en situación de Extraedad, a las Escuelas de Educación Primaria. Recuperado en: www.controoescolar.sep.gob.mx.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York: Book Print.
- UNESCO (1997). *Quinta Conferencia Mundial de Educación de Adultos. La Declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*. UNESCO. Hamburgo.
- UNESCO (2009). *Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Vivir y aprender para un futuro viable: El poder del aprendizaje de adultos*. Marco de Acción de Belém. UNESCO Belém do Pará.
- UNESCO (2018) *CONFINTEA VI: Revisión a Medio Término*. 25-27 Octubre 2017 Suwon, República de Corea. Informe de la conferencia. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261523>
- Valdés, R. et., al. (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia a construcción de sentidos comunes en la diversidad*. Chile: Organización de Estados Iberoamericanos-Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- Zorrilla, M. (2013). Paradoja y compromiso por el cambio educativo en México. Mirar la Educación Básica con otros ojos. En Solana, F. (coordinador). *Educación bajo la lupa*. (pp. 34-57). México: Siglo XXI.

Financiación

El presente artículo no cuenta con financiación específica para su desarrollo y/o publicación.

Conflicto de interés

Ausencia de conflicto de interés: Los autores de este artículo autorizamos la publicación de esta obra para que sea publicada por la Revista de Estilos de Aprendizaje siempre y cuando no sea utilizada con fines de lucro.



© 2020 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative