



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales

*EL ASESOR EDUCATIVO DEL INEA. DOS ESTUDIOS DE CASO  
EN EL MEDIO URBANO*

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRÍA EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

PRESENTA:  
**MARIA IGNACIA LABBÉ CONCHA**

TUTORA:  
**MTRA. AURORA LOYO BRAMBILA**  
IIS-UNAM

MÉXICO, D.F. Octubre 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **A Soledad, Estela y Ana**

*Mis ángeles de guarda en esta aventura mexicana.*

## **A mi familia**

*Por su apoyo incondicional y palabras de aliento en este proceso.  
En especial a mi tata Andrés que me ha cuidado en esta etapa.*

## **A los asesores educativos del INEA**

*Por su vocación y compromiso en construir un México más justo.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Esta investigación fue posible gracias al financiamiento otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Agradezco la asesoría, guía, orientación y compañía de la Mtra. Aurora Loyo Brambila durante este proceso de dos años. Su retroalimentación constante y cariño hicieron que pudiera finalizar este trabajo. Gracias al Dr. Jorge Bartolucci por sus conocimientos sociológicos y su persistente preocupación, sus clases y nuestras conversaciones han sido una tremenda fuente de inspiración. Agradezco también a la Dra. Graciela Messina por la disposición, orientación y complicidad en estos años, su dedicación a la educación de jóvenes y adultos han rectificado que la investigación-acción en EPJA son mi camino profesional. Gracias al Dr. Sebastián Plá por su lectura y sentido crítico y al Dr. Casanova por su disposición y lectura en este último periodo.

Esta tesis es también resultado del intercambio y apoyo entre compañeros y amistades, es por esto que agradezco la retroalimentación de mis compañeros de Seminario en especial de Juan Carlos y Karina, esta última me ha enseñado a comprender y querer la disciplina sociológica, gracias además por su incondicional amistad. A Jano, Patty y Cynthia, por su cariño y por ser mis cómplices en esta etapa. También agradezco el impulso constante de Zeltzin, Hannah y Kari, y de mis amistades en Chile que han seguido paso a paso este proceso.

Le doy las gracias a mis compañeros de IPECAL y a los Matus-Lorenzo por el cariño de estos años, pero sobretodo le agradezco a mi familia por sus energías, consejos y compañía en este desafío. Mamá, Papá, Tole, Mauchi, Caro y Jorge, este resultado hubiese sido imposible sin ustedes.

Por último agradezco al Coordinador de Zona Benito Juárez del INEA, Lic. Fernando Villamil por abrirme las puertas a ambas plazas comunitarias, por su gentileza y preocupación constante. Gracias también a Isabel y Judith por ser ejemplos a seguir, y a los asesores entrevistados por su disposición y entrega en la hermosa y compleja tarea que realizan día a día.



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I: EL REZAGO EDUCATIVO EN MÉXICO. UN PANORAMA GENERAL</b>	<b>17</b>
1.1 EL REZAGO EDUCATIVO	17
1.1.1. <i>El fenómeno en cifras</i>	19
1.1.2. <i>El factor internacional</i>	26
1.1.3. <i>Las acciones ante el rezago educativo</i>	29
1.2. LA CREACIÓN DEL INEA	33
1.2.1. <i>La estrategia de las Plazas Comunitarias (PC)</i>	38
1.2.2. <i>El Modelo Educación Vida y Trabajo (MEVyT)</i>	41
1.3. EL REZAGO EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO	48
1.3.1 <i>El rezago en el Distrito Federal</i>	51
1.3.2 <i>El rezago en la delegación Benito Juárez</i>	53
<i>A MODO DE RESUMEN</i>	56
<b>CAPÍTULO II: EL ASESOR EDUCATIVO DEL INEA</b>	<b>58</b>
2.1 QUIÉNES SON Y QUÉ SE HA ESCRITO DEL TEMA	59
2.1.1 <i>El asesor urbano</i>	62
2.1.2 <i>El asesor urbano en las PC</i>	65
2.2 LAS EXPECTATIVAS	74
<i>A MODO DE RESUMEN</i>	77
<b>CAPÍTULO III: EL ASESOR EDUCATIVO EN LAS PLAZAS DE LA COORDINACIÓN BENITO JUÁREZ</b>	<b>79</b>
3.1 LA COORDINACIÓN BENITO JUÁREZ DEL INEA	85
3.2 LA PLAZA COMUNITARIA 8 DE AGOSTO	88

3.3 LA PLAZA EXTREMADURA	94
3.4 LOS ASESORES DE LA COORDINACIÓN BENITO JUÁREZ	100
3.4.1 Trayectorias y esperanzas	101
3.4.2 Los otros y la creatividad	105
3.4.3 El modelo y la formación	109
3.5 LA MISMA COORDINACIÓN, DIFERENTES REALIDADES: LAS PC EN COMPARACIÓN	112
3.5.1 Los reglamentos de las PC y de los asesores educativos	113
<i>A MODO DE RESUMEN</i>	117
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>119</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>130</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>137</b>
1. Modificaciones MEVyT	137
2. Guía de Entrevista	139

## ÍNDICE DE ELEMENTOS GRÁFICOS

### GRÁFICOS

Gráfico 1: Tasa de alfabetización de México en comparación.	21
Gráfico 2: Rezago educativo v/s matrícula escolar.	22
Gráfico 3: Porcentajes de rezago educativo de la población de 15 años y más entre 1970-2010.	23
Gráfico 4: Tasas de población de 15 años y más en rezago educativo por grupos de edad, 2010.	24
Gráfico 5: Población de 15 años y más en rezago según sean hablantes o no de una lengua indígena, por entidad federativa. 2010.	26
Gráfico 6: organigrama institucional del INEA	35
Gráfico 7: esquema curricular del MEVyT hispanohablante del INEA	43
Gráfico 8: esquema curricular del MEVyT indígena bilingüe del INEA	44
Gráfico 9: mapa de la ciudad de México	54
Gráfico 10: elementos que influyen en la experiencia de un asesor urbano del INEA	74
Gráfico 11: elementos que inciden en la práctica del asesor educativo del INEA	84
Gráfico 12: diagrama del flujo de trabajo de las PC	87
Gráfico 13: ubicación de la PC 8 de Agosto	88
Gráfico 14: diseño de la PC 8 de Agosto	89
Gráfico 15: ubicación de la PC Extremadura	94
Gráfico 16: diseño de la PC 8 de Agosto	95
Gráfico 17: modelo previo al 2006	137

### TABLAS

Tabla I: Rezago de la población de 15 años y más en educación básica, 1970-2010.	23
Tabla II: Categorías del rezago en México.	25
Tabla III: Población atendida por el INEA en sus diferentes niveles entre 2000 y 2012.	36
Tabla IV: Organización por ejes de los módulos del MEVyT.	45
Tabla V: Fases MEVyT acotado 10-14.	46

Tabla VI: Educandos atendidos por el INEA a enero 2016.	50
Tabla VII: Rezago educativo en el Distrito Federal, 1970-2010.	51
Tabla VIII: Población de 15 años y más en situación de rezago por entidades federativas seleccionadas, 2010.	52
Tabla XIX: Rezago educativo en la Delegación Benito Juárez.	55
Tabla X: Asesores a nivel nacional y DF.	63
Tabla XI: Sistema de gratificaciones 2015 INEA.	71
Tabla XII: Asesores de la Coordinación Benito Juárez del INEA.	86
Tabla XIII: Muestra para entrevistas de asesores CBJ.	86
Tabla XIV: Aspectos físicos de las PC.	113
Tabla XV: Servicios permanentes de la PC de Servicios Integrales.	114
Tabla XVI: Servicios educativos ofrecidos.	114
Tabla XVII: Según su definición en las Líneas de Operación del DF 2015 (LODF).	115
Tabla XVIII: Asesores de la CBJ y cumplimiento de normas.	116

## **FOTOGRAFÍAS**

Fotografía 1: Entrada Principal PC 8 de Agosto.	90
Fotografía 2: Sala de cómputo PC 8 de Agosto.	91
Fotografía 3: Pasillo principal PC 8 de Agosto.	91
Fotografía 4: Sala presencial PC 8 de Agosto.	92
Fotografía 5: Sala audiovisual PC 8 de Agosto.	92
Fotografía 6: Entrada Principal PC Extremadura.	96
Fotografía 7: Acceso a PC Extremadura.	96
Fotografía 8: Pasillo Principal PC Extremadura.	97
Fotografía 9: Sala de cómputo PC Extremadura.	97
Fotografía 10: Sala presencial PC Extremadura.	98
Fotografía 11: Sala audiovisual PC Extremadura.	98

## INTRODUCCIÓN

**E**l objetivo de este estudio es comprender la práctica del asesor educativo en el contexto de dos plazas comunitarias del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), en la Ciudad de México. Este contexto está mediado por una serie de características específicas: una *ciudad global*<sup>1</sup> cuyas condiciones sociales y educativas<sup>2</sup> dispares hacen compleja su dinámica, una apuesta educativa por parte de una institución —el INEA— y un sujeto que se inserta en un espacio concreto creado con fines específicos.

El actual modelo educativo con que opera el INEA y la ejecución de éste en las plazas comunitarias<sup>3</sup> son, de alguna forma, una innovación educativa que responde a una demanda que, en el medio urbano, tiene el objetivo de disminuir el rezago educativo por medio de la certificación de aquellos que no han finalizado la educación secundaria.

Al respecto, el valor de esta tesis radica en la escasa investigación sobre cómo opera la figura solidaria<sup>4</sup> del asesor educativo del INEA en una realidad capitalina que, si bien presenta un alto índice de escolaridad, esconde un fenómeno históricamente asociado al analfabetismo: el rezago educativo.

En términos generales, el tema de educación para jóvenes y adultos se sintetiza aquí en una pregunta de investigación concreta: ¿cómo es el quehacer de los asesores

---

<sup>1</sup> Este término hace referencia a una ciudad post industrial con un alto grado de globalización, urbanización e influencia en cuanto centro operativo de grandes empresas, telecomunicaciones y fenómenos culturales. El concepto fue difundido por la socióloga neerlandesa Saskia Sassen (1999).

<sup>2</sup> Esto implica una diversidad en términos económicos, sociales, étnicos, religiosos etc. El CONEVAL (2010) revela que el 28,7% de la población del DF está en condición de pobreza.

<sup>3</sup> Estrategia institucional que se abordará más adelante.

<sup>4</sup> Este término es extraído del INEA y hace referencia a aquellas personas que voluntariamente apoyan en las tareas educativas. Este estudio tiene como protagonista al asesor educativo, figura solidaria que realiza la labor de enseñar y acompañar a jóvenes y adultos que no han finalizado sus estudios básicos.

educativos de las plazas 8 de Agosto y Extremadura del INEA, en la Delegación Benito Juárez? A partir de esta cuestión surgen otras inquietudes e intereses: las trayectorias, motivaciones, relaciones y estrategias de los asesores educativos; aspectos que, sin duda, inciden en su experiencia y que permitirán conocer y comprender a esta figura en un contexto específico. En este sentido, se busca articular tres dimensiones de análisis: sus trayectorias, sus relaciones y su actuar dentro de una institución concreta que tiene un modelo educativo vigente que lo rige. Es decir, se busca articular aspectos subjetivos, intersubjetivos y estructurales que se combinan para explicar el quehacer del asesor educativo del INEA.

Esta investigación pretende además ser un puente entre aspectos micro y macro que sólo pueden ser articulados desde una mirada convergente que tiene sentido cuando se asume que las ciencias sociales, en específico la sociología, puede y debe analizar las relaciones sociales que aparecen en terrenos pedagógicos y por lo tanto, educativos<sup>5</sup>.

Sin embargo, antes de continuar es necesario plantear algunas premisas y la necesaria justificación metodológica para comprender por qué y cómo abordaré dicha cuestión. Las premisas son las siguientes:

- En el asesor educativo recae la misión institucional. Éste es la figura central en la apuesta del INEA; su protagonismo se basa en la necesidad que tienen los estudiantes de una figura de apoyo y retroalimentación.
- Para analizar la propuesta educativa del INEA es necesario observar la experiencia del asesor educativo no sólo en términos escolares/pedagógicos, sino también en términos sociológicos para así comprender su posición e interacción dentro de la institución.
- Analizar la experiencia de los asesores permitirá comprender cómo funciona, en el nivel micro, el modelo educativo y la institución.
- Por último, la sociología de la educación puede arrojar luz respecto a la dinámica social que existe en las unidades más reducidas del INEA: los círculos de estudio en las plazas comunitarias.

Pero, desde dónde voy a observar y construir esta problemática, esta suerte de “encadenamiento” entre el pensamiento y una realidad poco conocida (Zemelman, 2009).

---

<sup>5</sup> Este trabajo se enmarca en la Sociología de la Educación que como diría Guerrero Serón (2003) es la disciplina que abarca el “estudio de todos los agentes, procesos, instituciones y estructuras que tienen que ver con la educación en la sociedad”.

Primero, urge aclarar que esta es una investigación cualitativa, centrada en la experiencia de los sujetos, para lo cual recurro a técnicas propias de este enfoque: la entrevista semiestructurada y la observación participante. Sobre esta última, cabe destacar que realicé labores de asesora educativa entre mayo y octubre de 2015, en la Plaza Extremadura. Asimismo, dada la escasa bibliografía en torno al tema, así como el hecho de que se abordan dos plazas Comunitarias en la Coordinación Benito Juárez del INEA, advierto que se trata de un estudio *exploratorio y de caso*, aunque por supuesto haré una contextualización sobre el fenómeno del rezago educativo en México.

A decir de Creswell (2007), también es importante explicitar los supuestos filosóficos en que se funda cualquier investigación en ciencias sociales. En este sentido, parto del supuesto ontológico de que la naturaleza es múltiple y subjetiva, por lo que me basaré en los postulados de la sociología comprensiva, intentando “explicar de modo objetivo el sentido del actuar social a través de un estudio intersubjetivo de las experiencias sociales de las que surge” (Farfán, 2009: 213). Buscaré, pues, interpretar la acción social, el sentido susceptible de ser comprendido que le dan los actores a su realidad. Como señala Weber (1958), *la realidad social es un ente que no tiene sentido propio fuera del que le dan los sujetos que la producen y reproducen*. Sobre este punto me gustaría citar a Schütz (1974a):

“[...] el sentido de una acción difiere inevitablemente a) para el actor; b) para su asociado, que participa con él en una interacción y por consiguiente comparte con él un conjunto de significatividades y propósitos, y c) para el observador que no toma parte en tal relación. Este hecho tiene dos consecuencias importantes: primero, que en el pensamiento de sentido común sólo tenemos la posibilidad de comprender la acción del Otro de manera suficiente para nuestro propósito a mano; segundo, que para aumentar esta posibilidad, debemos investigar el sentido que tiene la acción para el actor” (p. 52).

El actuar de los asesores educativos, planteo, requiere una investigación del sentido, de sus propósitos, motivaciones, medios, fines y efectos. Aunque también considero la postura de Crozier y Friedberg (1990) en cuanto a que el actor “no existe fuera del sistema que define la libertad, que es la suya, y la racionalidad que puede emplear en su acción. Pero el sistema no existe porque hay un actor; únicamente él puede generarlo y darle vida, y solo él puede cambiarlo” (p. 11).

Al respecto, cabe preguntarse: ¿cómo es la racionalidad de los asesores educativos en las plazas estudiadas? ¿Cómo es su práctica y qué acciones llevan a

cabo? Estas preguntas buscan indagar sobre el sentido que los asesores dan a su labor, lo que es clave para comprender su posición y quehacer diario, y así poder mirar una apuesta educativa en un sujeto concreto. El sentido que dan los asesores a su trabajo me permitirá comprender quiénes son y por qué interpretan de una determinada forma su práctica educativa; permitiéndome, además, cuestionar cómo incide la organización y la estructura de la plaza comunitaria en su actuar y qué relaciones se dan en esta dinámica.

Me baso también en la postura de Jorge Bartolucci (2000) respecto a la sociología:

“[...] en tanto ciencia empírica de la acción, ésta intenta comprender las intenciones de los hombres en el curso de actividades concretas, así como también sus intereses y el sentido subjetivamente enlazado con su conducta a lo largo del tiempo que dura la relación con ellas” (p.).

¿Qué intenciones tiene el asesor al ejercer su rol? ¿Cómo el asesor percibe el modelo educativo del INEA? ¿Cómo y desde dónde lo interpreta? ¿Cómo se prepara? ¿Qué dificultades enfrenta en el día a día? Las respuestas a estas preguntas serán indicios que permitirán comprender cómo se articula la propuesta educativa del INEA con la población en condiciones de rezago educativo, pues el asesor educativo es el puente visible entre una institución concreta y una demanda potencial que refleja un fenómeno social específico.

Como mencioné, este es un estudio exploratorio dada la ausencia de trabajos desde esta perspectiva. El escaso interés de la sociología de la educación hacia la propuesta del INEA, y especialmente hacia la figura del asesor educativo, ha influido para que esta investigación permanezca en un nivel descriptivo. Recorro al método de estudios de caso, el cual, según Creswell (2007), recurren a múltiples fuentes para recolectar información, centrándose en las descripciones y desarrollando el análisis a lo largo del reporte final.<sup>6</sup> He elegido este método de investigación empírica porque “permite procedimientos inductivos y deductivos, se orienta tanto a captar los aspectos subjetivos como los objetivos de la vida social, y considera la existencia de un mundo exterior aunque no existe una única y definitiva verdad sobre el mismo” (Neiman y Quarante, 2006: 222). Además, el método permite combinar métodos cuantitativos y cualitativos, así como múltiples procedimientos de análisis; por ejemplo, a través de la interpretación

---

<sup>6</sup> Creswell (2007) señala las partes con las que debe contar el reporte o informe final de una investigación basada en un estudio de caso: introducción, descripción del contexto y del caso, desarrollo de ciertos aspectos, afirmaciones extraídas del análisis y conclusiones.

directa o mediante la construcción de categorías. En este sentido, es recomendable el uso de la “triangulación”, es decir, la combinación de más de un método de investigación para recolectar más de un tipo de información. Este recurso ayuda a aumentar la validez del trabajo, y por tanto la calidad del mismo, sin olvidar la importancia de la constante coherencia y vinculación entre los objetivos y preguntas de investigación, y la necesaria sistematización de los procesos de recolección y análisis.

Las características anteriores se ven reflejadas en esta investigación. Por un lado, la observación participante como asesora educativa en una plaza comunitaria me permitió realizar un proceso inductivo y reflexivo, mientras que, por otro, la revisión de las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), así como el análisis de las entrevistas realizadas a los asesores educativos, constituye ya un trabajo de triangulación. “El potencial excepcional de la investigación basada en estudios de caso reside precisamente en la oportunidad que ofrece para llevar adelante esta *mezcla metodológica*, una oportunidad que le permite al investigador la posibilidad de examinar el fenómeno desde múltiples perspectivas” (Dooley, en Neiman y Quaranta, 2006: 230).

También incorporaré a mi aproximación metodológica las riquezas de la etnografía en la investigación educativa. Ésta permite el conocimiento de realidades particulares, como es el caso de las plazas comunitarias de la Coordinación Benito Juárez, permitiendo “conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto en particular” (Rockwell, 1985: 13). El enfoque etnográfico permite observar los fenómenos sociales que ocurren en diferentes órdenes, los imponderables de lo cotidiano y la interacción de los actores ante ciertos eventos educativos.

La apuesta está en cómo me acerco a la realidad social. Mi elección es investigar un proceso particular que se relaciona con una totalidad mayor que de alguna manera lo determina. La mediación entre las situaciones cotidianas y las estructura sociales requerirá de la construcción de un “presente histórico”, de incorporar diferentes órdenes sociales, como el político, el económico y el histórico, en la comprensión del fenómeno del rezago educativo y del contexto en el que surge el INEA.<sup>7</sup> ¿Cómo el modelo educativo vigente en el INEA intenta responder a la problemática del rezago educativo? ¿Cómo esto se pone en marcha, se aplica, en las asesorías educativas? ¿Qué interacciones sociales se generan a partir de esta situación?

---

<sup>7</sup> Un referente para esta perspectiva será el estudio del CCH realizado por Bartolucci y Rodríguez (1983).

Las herramientas metodológicas son la observación participante, la observación activa y la aplicación de entrevistas. Respecto a la primera, en marzo del 2015 se me ofreció participar como asesora educativa en la Plaza Extremadura del INEA. Durante el mes de abril fue mi capacitación y en mayo inicié mis labores. Esta experiencia sensibilizó mi perspectiva y me permitió delimitar mi campo de estudio. Experimentar el día a día, me permitió una descripción enriquecida de la realidad, un acercamiento a eso que Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983) reconocen como “vida cotidiana”. Este concepto “delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares”. Son esos sujetos particulares, los asesores de las plazas comunitarias estudiadas, los que mostraron lo heterogéneo de su labor, el sentido de lo que hacen en un contexto puntual y las apropiaciones reales y potenciales que reflejan en su actuar. El análisis de lo cotidiano en las plazas comunitarias apunta a ese nivel explicativo de la realidad. Una realidad que muchas veces es contradictoria, lo que recuerda el carácter contingente de la acción humana, propio de la libertad y autonomía, pero sólo existente dentro de un sistema, como bien señalan Crozier y Friedberg (1990). Asimismo, considerando que la dinámica que se genera en las asesorías es muy particular, la técnica de observación participante es adecuada en este tipo de estudios. No es lo mismo trabajar como maestra en una escuela tradicional u observar clases en un aula regular que trabajar como asesora educativa con el modelo que plantea el INEA. Las asesorías son momentos particulares que sólo he podido comprender a cabalidad por medio de mi participación como asesora. Estar en los zapatos de los sujetos que entrevisté me permitió comprender gran parte de sus estrategias y motivaciones, además pude observar de manera directa las dinámicas y relaciones que se generaban en los espacios de las plazas comunitarias.

Otra ventaja de la observación participante es, señala Guber, que ésta “no es solo una herramienta de obtención de información sino, además, de producción de datos en virtud de la presencia de un proceso reflexivo entre los sujetos estudiados y el sujeto cognoscente” (Guber, en Ameigeiras, 2006: 125). Esa generación de contenidos *in situ* es única y me permitió captar la experiencia de los asesores educativos en las respectivas plazas.

El uso de entrevistas semi estructuradas a los asesores educativos me pareció pertinente al considerarlas como instrumentos de un proceso social, y su producto como un resultado social. Al ser la entrevista un “proceso de comunicación interpersonal,

inscrito en un contexto social y cultural más amplio” (Valles, 1997: 190), me permitió escuchar, desde los propios actores, sus percepciones, historias e interpretaciones acerca de su labor. “La esencia de la entrevista es la escucha, una escucha atenta que se apoya en el lecho que le brinda esa apertura de la atención provocada por la pregunta” (San Martín: 2000: 107). Este tipo de entrevista generó la posibilidad de una flexibilidad necesaria en estos estudios exploratorios.

Individuo, sociedad y proceso son parte de un mismo tejido social que se articula desde las interacciones significativas de los participantes. Es por eso que esta investigación se estructura de la siguiente manera: el primer capítulo es un marco contextual que permitirá comprender qué es el fenómeno del rezago educativo y cómo el estado mexicano se ha hecho cargo de éste, siendo el INEA la principal institución responsable. El segundo capítulo ahonda en el asesor educativo del INEA, qué se sabe de él y qué circunstancias lo rodean. El tercer capítulo explicita el contexto específico de las plazas comunitarias (PC, en adelante) y cómo es la experiencia en la voz de los sujetos. El cuarto capítulo hace una comparación entre las PC y analiza, por medio de una lista de cotejo, si cumplen o no con la reglamentación que rodea a las PC y a los asesores educativo. Por último, el quinto capítulo trabaja las conclusiones y recomendaciones y realiza una propuesta teórico-conceptual del concepto de “experiencia educativa” para estas figuras concretas.



# CAPÍTULO I

## EL REZAGO EDUCATIVO EN MÉXICO: UN PANORAMA GENERAL

*Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva,  
que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir  
quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma.*

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

**E**l asesor educativo es la figura solidaria del INEA que tiene la labor de facilitar el aprendizaje y motivar a aquellos jóvenes y adultos que no han concluido sus estudios. Se define como figura solidaria a toda

[...] persona que voluntariamente apoya las tareas educativas de las personas jóvenes y adultas. Participa a través de los patronatos que conforman la red solidaria sin fines de lucro y sin establecer ninguna relación laboral con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos o con los Institutos Estatales de Educación para Adultos (ROP INEA, 2015).

Esta figura está al servicio de ese sector de la población en condiciones de *rezago educativo*, y es quien debe instrumentar y apoyar en la ejecución del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT). El asesor educativo es, en suma, quien trabaja para reducir el fenómeno social que se describirá en este capítulo.

El propósito de este capítulo es, entonces, describir qué es el rezago educativo, cómo el sector público ha realizado estrategias para enfrentarlo y, en este contexto, cuál es la propuesta específica del INEA ante este fenómeno.

### 1.1 EL REZAGO EDUCATIVO

El rezago educativo es un término relativo que responde a ciertas características de los diferentes sistemas educativos nacionales. En México, se encuentra en situación de rezago educativo la *población de 15 años y más que no sabe leer ni escribir y/o que no ha*

*iniciado o concluido su educación primaria o secundaria.*<sup>8</sup> De esta definición se desprende que el segmento de la población que no sabe leer ni escribir, es decir, las personas analfabetas,<sup>9</sup> forman parte de un rezago aún más grave, el “rezago extremo”.

La educación primaria y secundaria constituyen la educación básica en México, y es una obligación del Estado impartirla. Esta obligación se enmarca en el derecho a la educación, estipulado en el artículo tercero de la Constitución Política Mexicana: “todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado —federación, estados, distrito federal y municipios—, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, que son de carácter obligatorio” (art. 3). Sin embargo, fenómenos como la pobreza y desigualdad social hacen que muchos niños y jóvenes no accedan a la educación mínima, y si lo hacen corren el riesgo constante de no asistir y abandonar la escuela.<sup>10</sup>

La literatura indica que el rezago educativo es un fenómeno social multifactorial, asociado principalmente a la condición de pobreza y a las desigualdades del ingreso entre la población. A esto se le suman factores de género, étnicos y de ubicación geográfica que generan exclusión educativa, la cual se manifiesta en aspectos como el acceso a la educación, la inasistencia a la escuela, la repetición de niveles, la extraedad (estudiantes mayores a la edad normativa de acuerdo a su grado) y el abandono escolar.

Este fenómeno se ha definido también como la suma del rezago acumulado y el rezago en formación. El primero corresponde a la población mayor de 15 años que no ha accedido o concluido la educación básica, en tanto que el segundo se refiere a aquellos jóvenes y niños que estando en edad de asistir a la escuela no lo hacen, siendo

---

<sup>8</sup> A las personas con baja escolaridad se les asocia con el concepto de “analfabetismo funcional”, es decir, aquellos que dado su escaso manejo de las habilidades de lectura, escritura y cálculo, no pueden emprender las actividades para las que la alfabetización es necesaria ni para la actuación eficaz en su grupo y comunidad, y que no puede desarrollar actividades cotidianas de forma eficiente por el escaso manejo de habilidades de lectura, escritura y cálculo. Las definiciones del concepto son amplias. En los años sesenta, la UNESCO construye un concepto de *analfabetismo funcional*, que se refiere a toda persona que carece de “competencias básicas mediante la experimentación y el aprendizaje orientado al trabajo” (Cobos, 2014: 39). También se considera analfabeta funcional a aquellas personas que no logran acreditar más de dos años en primaria, pues según Narro y Moctezuma (2012), existen investigaciones que afirman que si no se alcanza el tercer año de primaria las habilidades de leer y escribir se pierden.

<sup>9</sup> En el año 1958 se celebró en París una conferencia de la UNESCO en donde se definió como analfabeta a toda persona que “no posee las competencias que le permiten leer y escribir un texto sencillo en su vida diaria” (Cobos, 2014: 38).

<sup>10</sup> El informe 2014 del INEE advierte que los niños y jóvenes que trabajan 20 horas o más son considerados como población vulnerable, ya que asisten menos a la escuela, incluso “su tasa de asistencia escolar es inferior a la de los niños más pobres o a la de quienes tienen un jefe de hogar sin instrucción” (INEE, 2014b: 102).

propensos a formar parte del rezago acumulado.<sup>11</sup> Es decir, los no inscritos, los que no asisten y los que abandonan el sistema educativo son los niños y jóvenes que pasarán a ser parte de la población en condición de rezago educativo.

El concepto es también contemplado por el marco normativo de la educación mexicana. Al referirse a las competencias de las autoridades educativas con respecto a la población vulnerable, la Ley General de Educación (LGE) señala que éstas: “Prestarán servicios educativos para atender a quienes abandonaron el sistema regular y se encuentran en situación de rezago educativo para que concluyan la educación básica y media superior, otorgando facilidades de acceso, reingreso, permanencia, y egreso a las mujeres” (art. 33).

No obstante, el concepto de rezago implica una noción negativa, asociada al retraso o al aplazamiento, y no invita a cuestionar los factores sociales que hay detrás de esa realidad. Hablar de rezagados es incorporar en una categoría de inferioridad a sujetos en igualdad de derechos. Es interesante la percepción de Emilia Ferreiro (1998) en relación a un discurso oficial que, reflejado en campañas y programas, remite a un lenguaje militar y de salud pública: “erradicar el analfabetismo”, “la batalla contra el analfabetismo”, lo que no necesariamente genera una sensibilización, sino que refuerza el sentimiento de “inferioridad, exclusión y marginalidad y genera un reflejo de culpabilidad, como si ellos [los sujetos en ‘condición de rezago’] fueran los propios causantes de su carencia” (s/p). El concepto también tiene una connotación negativa en el sentido de que aquellos que quieren volver a estudiar lo harán en espacios “de segunda”, asociándose así la educación de adultos a una educación compensatoria o remedial, con menos recursos y de menor calidad que la educación regular o formal.

### ***1.1.1 El fenómeno en cifras***

Comenzaré con una cita de Casanova (2014) para luego introducir una serie de datos dramáticos que apuntan hacia una alarmante paradoja:

México está entre las quince economías más prósperas del mundo; cuenta con un sistema educativo que atiende a más de 35 millones de alumnos en todos sus niveles; tiene desde hace 90 años una secretaría dedicada a la educación pública; y tiene, desde hace más de tres décadas, un instituto dedicado a la educación de adultos (Casanova, 2014: s/p).

---

<sup>11</sup> Según el INEGI a los 13 años se espera que los jóvenes hayan concluido un grado de nivel secundaria, el Censo 2010 reveló que más de la mitad no lo logra.

Y sin embargo, según datos del último Censo de Población y Vivienda, en 2010 existían en México 31.9 millones de personas en la condición de rezago educativo, de los cuales 5.4 millones eran analfabetas, es decir, que se encontraban en una situación de rezago todavía más grave.

A manera de ejemplo, baste mencionar algunas de las consecuencias de no saber leer ni escribir en las sociedades contemporáneas. En el año 2010, la CEPAL publicó el estudio *Impacto social y económico del analfabetismo*, el cual señala que el analfabetismo aumenta la vulnerabilidad socioeconómica presente y futura, ya que los sujetos en esta situación tienen mayores dificultades de inserción social a nivel personal y familiar, presentan limitaciones de empleabilidad, tienen poco conocimiento de sus derechos y obligaciones, y presentan problemas de salud, higiene y nutrición, lo que tiene efectos en su comportamiento sexual y reproductivo. También tienen menos expectativas y aspiraciones educacionales para sí mismos y para sus hijos, presentan una baja participación en la educación de sus hijos y, en general, sienten una falta de reconocimiento social, baja autoestima, autonomía y poca reflexión crítica. Muchos de estos efectos se replican en la población con baja escolaridad, también socialmente marginada. Incluso, según parámetros internacionales, no terminar la secundaria implica no contar con las competencias mínimas requeridas para “enfrentar los retos del porvenir, para analizar, razonar y comunicar las ideas eficazmente y para continuar aprendiendo a lo largo de la vida” (Yurén, Cruz, Estrada, Araújo-Olivera, y Cruz, 2005: 4).

En este sentido, habría que cuestionar la responsabilidad que tiene la propia escuela en el fenómeno del rezago educativo. Al respecto, un estudio señala que “el dispositivo escolar y el *habitus* docente no están respondiendo a la forma de aprender de los sujetos en situación de pobreza (...) y por ello, están propiciando el abandono de la escuela o el fracaso de aquellos que quieren aprender mediante la actividad, la experiencia y la reflexión” (Yurén, Cruz, Estrada, Araújo-Olivera, y Cruz, 2005).<sup>12</sup>

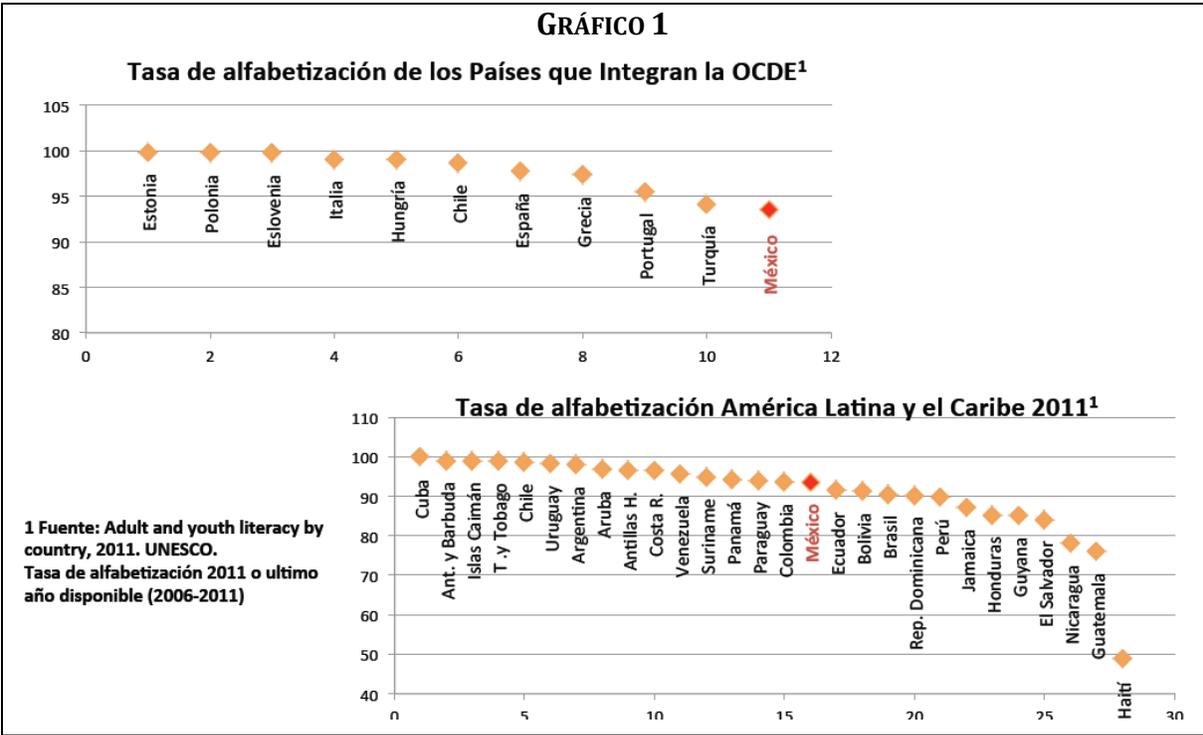
Por supuesto, el rezago educativo no es un fenómeno exclusivamente mexicano. En América Latina se estima que 8% de los adolescentes y jóvenes menores de 25 años no lograron completar cuatro años de escolarización, por lo que se consideran como analfabetas funcionales; y la cifra se eleva hasta el 14% entre la población de 25 a 34 años. Asimismo, de acuerdo con datos del Sistema de Información de Tendencias

---

<sup>12</sup> En este sentido, cabe destacar que, según el informe de CONEVAL 2014, la pobreza pasó de 45.5% a 46.2% entre 2012 y 2014, es decir, que en 2014 había 2.5 millones más de personas que entraron a esta condición (CONEVAL, 2015).

Educativas en América Latina (SITEAL), en la región más de 40 millones de personas adultas no saben leer ni escribir (Poy, 27 de noviembre de 2014), y según una encuesta realizada en 2011 por el Instituto de Estadística de la UNESCO, el 55% de la población analfabeta en América Latina y el Caribe son mujeres, en tanto que 27% son indígenas (UIS-UNESCO, 2013).

En materia de alfabetización, el gráfico 1 muestra la posición de México en comparación con otros países.

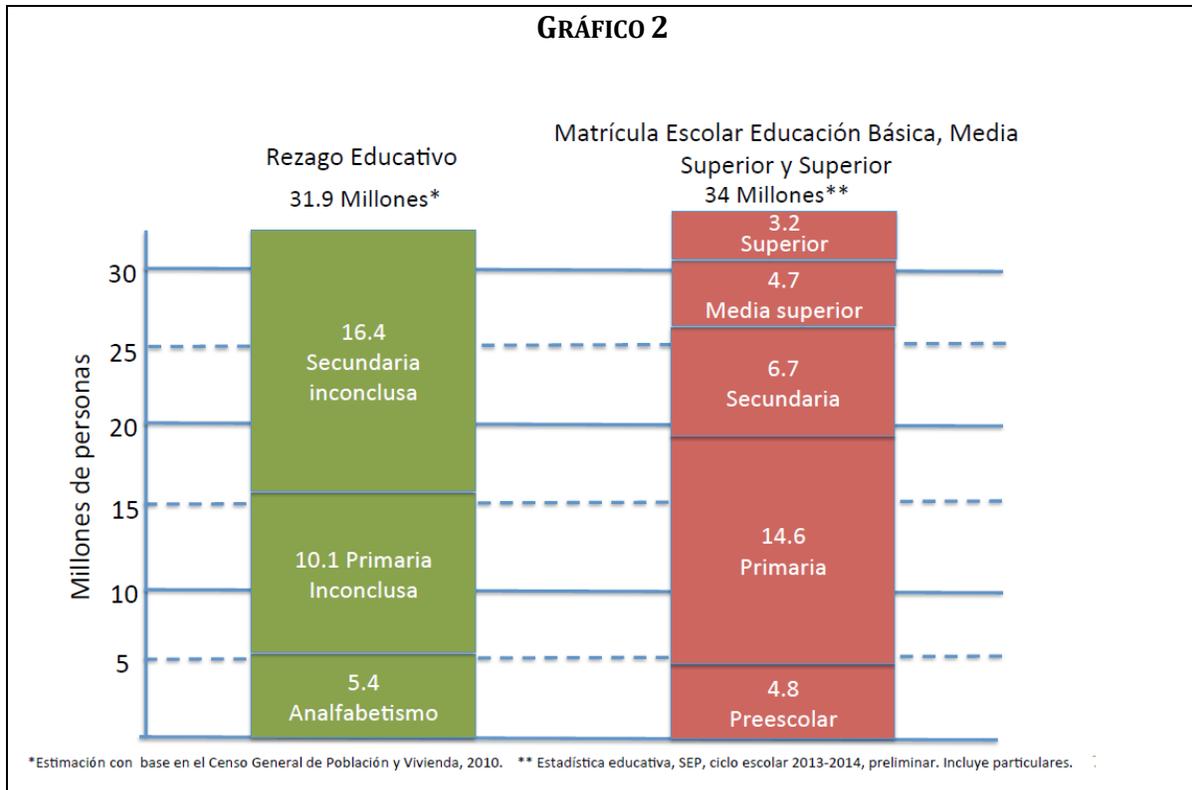


Fuente: Extraído de INEA (2014: 8)

Para mirar con mayor detalle el fenómeno del rezago educativo en México, recurriré a algunos datos del Censo de Población y Vivienda de 2010, mismos que también han sido utilizados por el INEA, principal institución a cargo de la educación de jóvenes y adultos.

Como se observa en el gráfico 2, en 2010 la matrícula total en los niveles educativos básicos, primaria y secundaria, fue de 21.3 millones de estudiantes, mientras que existían 32 millones de personas en situación de rezago.

**GRÁFICO 2**



Fuente: Extraído de INEA (2014: 7).

Otro dato que arroja el Censo de 2010 es que el sector en condición de rezago educativo representaba el 41% de la población mayor de 15 años. Además, puede observarse que si bien en los últimos 40 años el analfabetismo y la población sin primaria reducen su peso relativo, los números absolutos siguen siendo similares. El componente que más ha contribuido al aumento del rezago, en términos absolutos, es el de la población sin secundaria terminada: en 40 años ésta pasó de 4.8 a 16.4 millones de personas (Narro, Martuscelli, y Barzana [coords.], 2012) (tabla I y gráfico 3).

**TABLA I**

**Rezago de la población de 15 años y más en educación básica, 1970-2010**

Año	Población total de 15 años y más	Población de 15 años o más							
		Analfabetas	%	Sin primaria terminada	%	Sin secundaria terminada	%	Rezago total	%
1970	25 938 558	6 693 706	25.8	11 063 021	42.7	4 822 789	18.6	22 579 516	87.1
1980	37 927 410	6 451 740	17.0	9 442 220	24.9	9 202 459	24.3	25 096 419	66.2
1990	49 610 876	6 161 662	12.4	11 642 527	23.5	11 921 824	24.0	29 726 013	59.9
2000	62 842 638	5 942 091	9.5	11 716 715	18.6	14 898 655	23.7	32 557 461	51.8
2010	77 818 746	5 393 665	6.9	10 099 600	13.0	16 452 148	21.1	31 900 157	41.0

Nota: Para conservar los mismos criterios, en 2010 no se incluyeron en este cuadro a los menores de 15 años que no asisten a la escuela, mismos que pasarán a formar parte del rezago cuando superen los 15 años de edad.

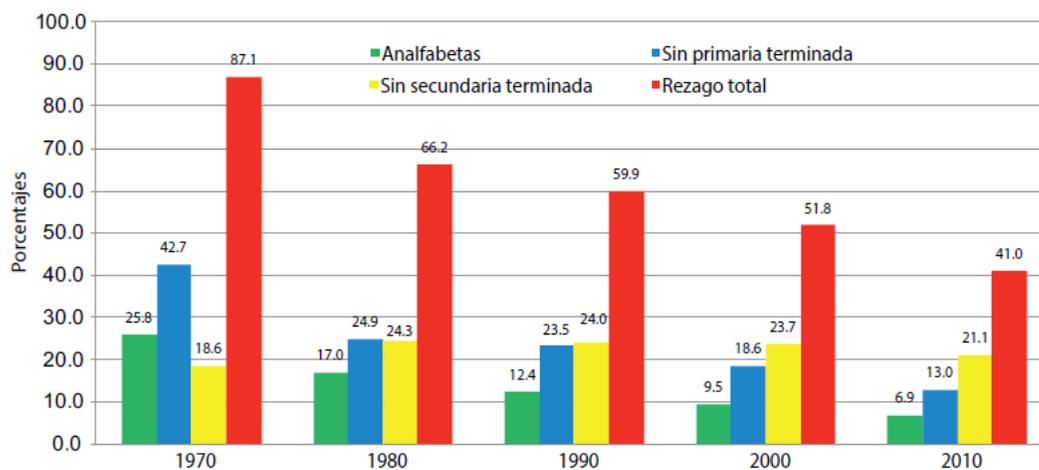
Fuente: 1970 a 2000, INEA con base en Censos de Población y vivienda, varios años.

2010, estimación propia con base en el Censo de Población y Vivienda de 2010 (no se incluyeron lo no especificados).

Fuente: tomado de Narro, Martuscelli, y Barzana (2012): [Capítulo 5].

**GRÁFICO 3**

**Porcentajes de rezago educativo de la población de 15 años y más entre 1970-2010**

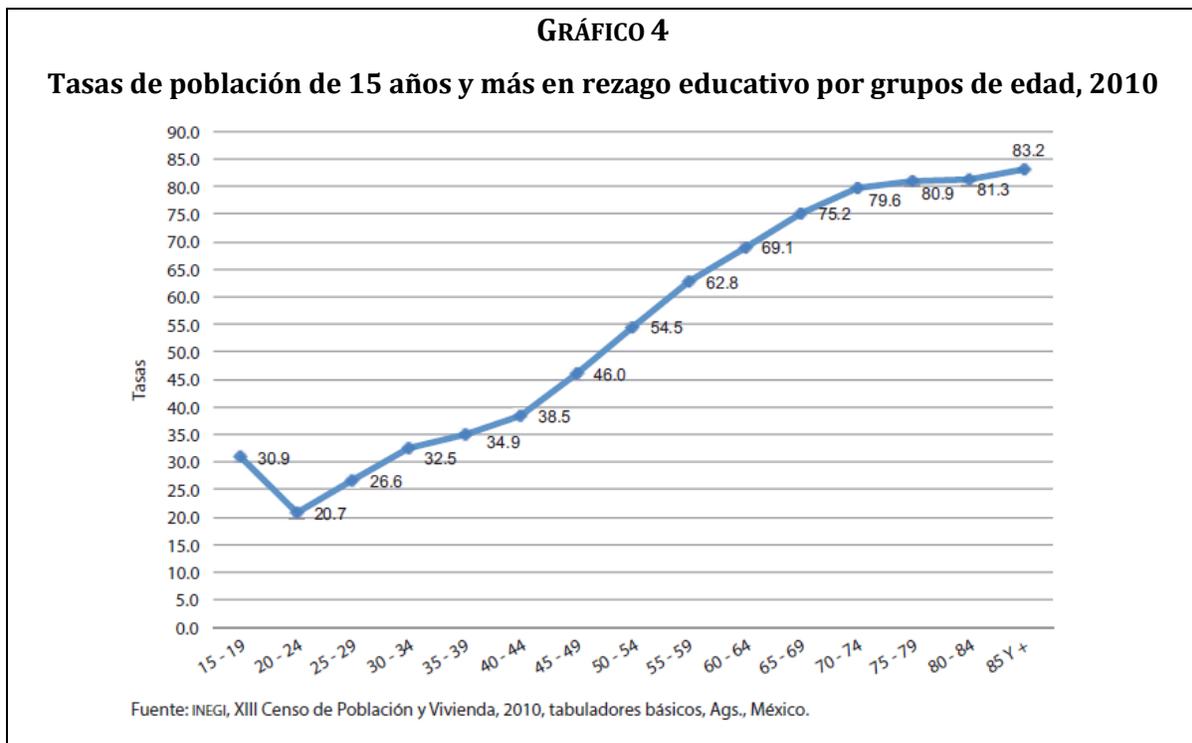


Fuente: tomado de Narro, Martuscelli, y Barzana (2012): [Capítulo 5].

Como es de esperar, este fenómeno se acentúa cuando las edades aumentan. Esto responde en parte a la evolución histórica del sistema educativo y a que los niveles se han vuelto obligatorios.<sup>13</sup> Sobre este punto, Roberto Rodríguez (2013) señala que:

<sup>13</sup> El CONEVAL (2015) define la carencia del rezago educativo de esta forma: De acuerdo con la Norma de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano (NEOEM), se considera con carencia por rezago educativo a la población que cumpla los siguientes criterios: o tiene 3 a 15 años, no cuenta con la educación básica

Al considerar que la obligatoriedad de la secundaria se implantó en México en 1993 y que, por lo tanto, dentro del volumen total de rezago subsiste una población que no cursó la secundaria cuando este nivel de estudios estaba fuera de la definición normativa de obligatoriedad, el (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) INEE propuso una Norma de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano (NEOEM), en la que se precisa esta dimensión del fenómeno. Al restar al volumen del rezago la población para la cual la secundaria no era obligatoria, esto es a los nacidos antes de 1982 que no terminaron la secundaria, la cifra queda en poco más de 22 millones de personas (p. 5).



Fuente: tomado de Narro, Martuscelli, y Barzana (2012: [Capítulo 5]).

Por otro lado, la distribución de los componentes del rezago cambia drásticamente de acuerdo con las edades: “dos tercios del rezago de los mayores de 50 años se debe al analfabetismo o a la no conclusión de la primaria; antes de los 50 años la situación se invierte: 60% del rezago se debe a la no conclusión de la secundaria” (Narro, Martuscelli, y Barzana [coords.], 2012: 131)

---

obligatoria y no asiste a un centro de educación formal; o tiene 16 años o más, nació antes de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria vigente en el momento en que debía haberla cursado (primaria completa), o tiene 16 años o más, nació a partir de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria (secundaria completa).

**TABLA II**  
**Categorías del rezago en México**

	Edad	Generación de Nacimiento	Población Total (millones)	Población en Rezago		Rezago por analfabetismo y primaria en el grupo	Rezago por secundaria en el grupo	Sobrerrezago femenino	Rezago rural %	Rezago indígena %	Asistencia escuela %	Rezagados económicamente activos %
				Absoluta (millones)	%							
<b>Rezago Histórico</b>	50 +	Antes de 1960	19.7	13.1	66.2	66.5	33.5	12.5	91.3	93.3	0.7	40 (56)*
<b>Rezago Transicional</b>	35 - 49	1960 - 1974	21.3	8.4	39.2	45.0	55.0	11.5	72.1	80.3	1.4	60 (77)
<b>Rezago Reciente</b>	15 - 34	1975 - 1995	38.0	10.6	28.0	28.3	71.7	-5.5	47.6	60.0	17.0	50 (56)
<b>Total Nacional</b>	15 y +		79.0	32.1	40.6	48.5	51.8	6.7	65.2	75.5	6.3	48 (62)

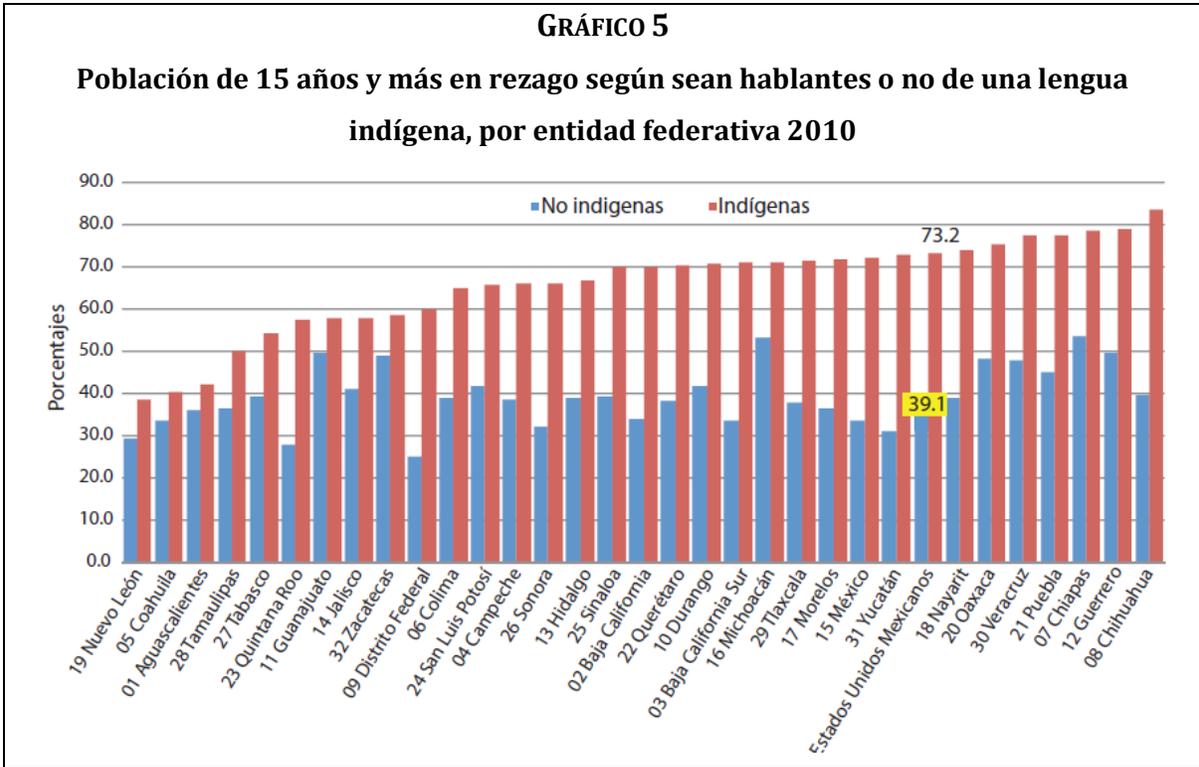
\* En paréntesis el porcentaje de población económicamente activa total de la población que no está en rezago educativo.  
Fuente: estimaciones propias con base en INEGI, XIII Censo de Población y Vivienda 2010, Ags., México.

Fuente: tomado de Narro, Martuscelli, y Barzana (2012: [Capítulo 5]).

En cuanto a la población indígena:

[...] comprende a 12% de la población nacional en rezago educativo con casi cuatro millones de hablantes en esta situación. Esta cifra representa, asimismo, 73% de la población indígena mayor de 15 años. Es decir, tres de cada cuatro indígenas mexicanos están en condición de rezago educativo (Narro, Martuscelli, y Barzana [coords.], 2012: [insertar página]).

Es importante señalar que, según datos de la Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018 del INEA (SEP-INEA, 2014), el analfabetismo indígena es equivalente al que se observaba hace 40 años, es decir, el analfabetismo indígena representa el 27% del analfabetismo total del país. En otras palabras, uno de cada cuatro indígenas es analfabeta, mientras que uno de cada veinte hispanohablantes lo es. Este fenómeno se acentúa si incorporamos la variable de género: una de cada tres mujeres indígenas es analfabeta, mientras que una de cada dieciséis mujeres hispanohablantes lo es. El gráfico 5 muestra esta situación por entidad federativa.



Fuente: tomado de Narro, Martuscelli, y Barzana (2012: [Capítulo 5]).

**1.1.2 El factor internacional**

Para comprender cómo el fenómeno del rezago educativo ha sido tratado, es necesario reconocer las diferentes instancias que aparecen e influyen tanto a nivel nacional como internacional. Es interesante ver cómo la lógica compensatoria de las respuestas gubernamentales no responde a la forma en que los organismos internacionales tratan la temática más amplia: la educación para jóvenes y adultos.

La educación de personas jóvenes y adultas denota el conjunto de

procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera jóvenes y adultas desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad (UIS-UNESCO, 2013:7)

Esa es la definición que proporciona el Instituto de Educación a lo Largo de la Vida (*UIL-Institute of Lifelong Learning*) de la UNESCO y que, como vemos, procura ver a la educación como un proceso que, en palabras de Martínez de Morentin (2006), tiene un

“carácter multidisciplinar orientado a favorecer la educación permanente para todos y el aprendizaje eficaz a lo largo de toda la vida” (p.113).

La principal instancia de discusión e influencia sobre este tema es la reunión internacional que organiza la UNESCO cada diez años, llamada *Conferencia Internacional de Educación de Adultos* (CONFINTEA). Uno de sus primeros frutos de la CONFINTEA fue en 1949, con la creación de los Centros de Educación Fundamental para América Latina, y que 1951 llevaría a la fundación del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), con sede en México. Este hecho fue el inicio del predominio de México en materia de educación de jóvenes y adultos.

Años más tarde, durante la CONFINTEA celebrada en Canadá en 1960, se introdujo el término *educación permanente*, el cual se refiere a una opción educativa frente la escuela institucionalizada. El concepto se relacionaría luego con la idea de *educación liberadora*, planteada por Paulo Freire, la cual busca la transformación de la realidad por medio de aprendizajes y vivencias; ello luego del fracaso de las políticas de abatimiento del analfabetismo, al vincularlo “unilateralmente” con el mundo del trabajo. En este sentido, escribe Cobos (2014), los trabajos del pedagogo “contribuyeron a descentralizar el enfoque productivo y a vincular los programas de alfabetización con los contextos específicos de las personas en condición de analfabetismo” (p. 39).

Sin embargo, no sería sino hasta 1965 cuando se celebrara en Teherán el *Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Eliminación del Analfabetismo*, en donde se denunciarían las altas tasas de analfabetismo a nivel mundial, creándose así el *Programa Mundial de Alfabetización* de la UNESCO, en el año de 1966.

Diez años después resonó esta preocupación en México, con la creación y publicación de la Ley Nacional de Educación para Adultos (LNEA), en 1975. Esta ley estipula que:

[...] la educación general básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y está destinada a los mayores de quince años que no hayan cursado o concluido estudios de primaria o secundaria. La educación para adultos, dice, es una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población (art. 2).

Este es uno de los principales hitos en materia de alfabetización en México, ya que el problema se plantea en términos oficiales. Además, incorpora dos elementos que serán trabajados en los próximos capítulos: el *autodidactismo* y la *solidaridad social* como medios educativos.

Es importante destacar que en el año 1979 se aprobó el inicio del *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*,<sup>14</sup> siendo el tema del analfabetismo en la región una de las principales preocupaciones dada la cifra de 45 millones de personas analfabetas.

En los años noventa, un nuevo hito internacional incorporaría un nuevo concepto en el panorama educativo de la época, la llamada *educación para todos* (UNESCO, 1990), la cual se basa en el derecho fundamental de acceso a la educación y en las necesidades básicas de aprendizajes de y para todo el mundo. Ya en vísperas de la celebración de la quinta CONFINTEA, en 1997, se realizó una reunión regional para la preparación de dicha cita,<sup>15</sup> donde se introdujo la perspectiva de *educación a lo largo de la vida*, es decir un proceso continuo de educación que busca combinar los cuatro aprendizajes fundamentales: *aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser*.<sup>16</sup> Este cambio en la perspectiva de la educación es destacable, ya que serviría de antecedente para políticas públicas que, en adelante, buscarían promover el aprendizaje permanente en las poblaciones. “La concepción de que teníamos un momento para educarnos y otro para trabajar se rompe, no hay un solo lugar para aprender, se aprende en el trabajo y en la vida misma, se aprende en la participación ciudadana”, dice Sylvia Schmelkes (en Castro, 2011: 11). Este concepto de educación a lo largo de la vida fue exaltado en la *Declaración de Hamburgo*, donde además se rectificó la necesaria amplitud de la llamada educación de adultos, sería entonces educación para jóvenes y adultos.

Otros impulsos importantes en la materia fueron el Marco de Acción de Dakar (2000-2015), que acordó reducir el analfabetismo, permitir el acceso a la educación básica y que la educación para todos fuera una obligación de cada Estado, y el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas

---

<sup>14</sup> Este proyecto fue resultado de la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe celebrada en México, para mayor detalle revisar la Declaración México.

<sup>15</sup> El principal producto de esta reunión celebrada el año 1997 en Brasil fue el Marco de Acción Regional de la Educación para Jóvenes y Adultas en América Latina y El Caribe (2000-2010).

<sup>16</sup> Estos aprendizajes fueron resultado de la llamada Comisión Delors convocada por la UNESCO en 1997, para mayor detalle consultar el texto “La educación encierra un tesoro”.

(2007-2015). Sin embargo la UNESCO publica el año 2015 el documento *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* donde afirma que para el 2011, “cerca de 775 millones de adultos seguían estando considerados como insuficientemente alfabetizados” (UNESCO, 2015:43).

También cabe destacar que México fue sede de la reunión regional preparatoria para la sexta CONFINTEA y, posteriormente, de la reunión de seguimiento del Marco de Acción de Belem, en el año 2011.

La discusión y preocupación por parte de organismos internacionales, en especial de la UNESCO, permite tener en cuenta la influencia de ciertas acciones que el gobierno mexicano ha realizado a lo largo de su historia y que buscan configurar las estrategias para dar respuesta al fenómeno del rezago educativo.<sup>17</sup>

### ***1.1.3 Las acciones ante el rezago educativo***

La educación de adultos se ha hecho presente desde el dominio español en México, época en que se consideraba que educar era evangelizar, por lo que las acciones se centraban en convertir a la población indígena al catolicismo, esto por medio de los frailes y misioneros de las diferentes órdenes religiosas. Posteriormente se creó la Academia de Primeras Letras para Adultos para que los indígenas aprendieran a leer y escribir, y con los años se crearían otras instituciones como la Escuela Industrial de Artes y Oficios, para propiciar la formación de la población, entre otras instituciones.

El Porfiriato estableció un estado interventor fuerte, pero

[...] a pesar de que la educación recibió durante la primera década de este siglo el equivalente al 4.5% del PIB, la población analfabeta era aún de más de 75% y la tasa de escolaridad para la primaria rondaba en 30%. De una población de poco más de 15 millones de habitantes, 78.5% no sabía leer ni escribir. (Salinas, Romero, 1993: 66)

En el Porfiriato hubo acciones en torno a la educación de adultos, sin embargo fue principalmente en las ciudades donde estas propuestas se cristalizaron " (...) fue el Distrito Federal el que tuvo el mayor número de escuelas y alumnos. En 1877 había seis escuelas nocturnas con 77 alumnos y a fines del Porfiriato había 46 planteles con 5.353 estudiantes" (INEA-Colmex, 1994: 271) Esta concentración urbana se reflejó también en

---

<sup>17</sup> En este punto hace falta problematizar las diferentes respuestas ante el fenómeno: ¿están dirigidas a erradicar el rezago educativo o a propiciar una educación para jóvenes y adultos?

los escasos logros en cuanto la disminución del analfabetismo, "en 1895 sólo 15% de la población sabía leer y escribir, cifra que apenas aumentó a 20% en 1910" (Speckman, 2004: 224)

Ante esta realidad, una de las demandas de la Revolución Mexicana fue la de la difusión y el acceso a la educación, siendo el principal resultado la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el año 1921. Desde estos años hubo dos grandes antecedentes relacionados con la educación de adultos: las Misiones Culturales<sup>18</sup> y las Campañas de Alfabetización. En manos del Secretario José Vasconcelos, se iniciaron las primeras acciones concretas: creación de escuelas, campañas y la promoción de primeros misioneros.

Otro gran esfuerzo aparece en el gobierno de Lázaro Cárdenas, con la creación en 1937 de la Campaña Nacional de Educación Popular y del Departamento de Educación Obrera.<sup>19</sup> Ya desde los años cuarenta el problema del rezago educativo fue un tema recurrente; en su primer periodo como Secretario, Jaime Torres Bodet impulsó la Campaña de Alfabetización, retomando algunos caracteres de la propuesta Vasconceliana. En el año 1948 se creó la Dirección de Alfabetización y Educación Extraescolar, dependiente de la SEP. Posteriormente, con el retorno de Bodet a la SEP, se ejecutó en 1959 el *Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México*, mejor conocido como "Plan de once años" cuyo objetivo fue ampliar en educación primaria. A finales de 1958 la cobertura en este nivel era de 55.52%, para 1963 había llegado al 68.15 y en 1981 alcanzó el 96% de la demanda potencial en educación primaria.

Ante este crecimiento Torres Bodet tenía la preocupación de qué efectos tendría tener esta gran masa de alumnos con estudios, qué pasaría en la enseñanza media y cómo respondería el mercado frente a la demanda ocupacional. Esta tendencia se agudizó con la explosión demográfica del siglo XX, pues tan sólo entre 1921 y 1950 la población pasó de 14.3 a 25 millones de habitantes, incrementándose de manera notable durante la segunda mitad del siglo XX hasta el punto de cuadruplicarse.

El aumento de la cobertura, las reformas educativas, las campañas de alfabetización y la obligatoriedad de los niveles han sido respuestas a una situación que

---

<sup>18</sup> Su institucionalización ocurrió el año 1923 con el presidente Álvaro Obregón, el año 1926 se creó la Dirección de Misiones Culturales.

<sup>19</sup> Esta época estuvo marcada por la concepción socialista de la educación.

alarmaba por su aumento. A continuación detallaré algunas iniciativas que apuntaron a la disminución del rezago educativo.

Es desde la década de los setenta cuando las acciones en torno a la educación de adultos se vuelven más sistemáticas, un ejemplo de esto es la creación de los CEA (Centro de Educación de Adultos), en el año 1968. Los primeros cuarenta centros fueron de carácter experimental y buscaron alfabetizar y ofrecer educación primaria semi-abierta y acelerada a los mayores de 15 años. Estos centros eran liderados por maestros normales en horarios vespertinos y se enseñaba con libros de primaria para niños. En 1971 los CEA cambiaron a Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), aunque siguiendo una lógica similar (vespertinos y con materiales para niños), hasta que en 1975 se implementaron los primeros planes de estudio y materiales diseñados especialmente para adultos. Además, los CEBA formaron parte de otra iniciativa de la época: la reutilización de los antiguos internados de primaria para programas de primaria acelerada y de enseñanza ocupacional,<sup>20</sup> los cuales experimentaron con estrategias de radioprimeria y telesecundaria.

Con el objetivo de promover la educación extraescolar, en 1971 se crea el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), que elaboró el proyecto de Sistema Abierto de Enseñanza (SAE),<sup>21</sup> y del que vinieron propuestas curriculares, materiales específicos para asesores, programas radiofónicos, educación básica para indígenas, entre otros. En 1975, y a cargo de esta institución, se publicaron los primeros libros de Primaria Intensiva para Adultos y de Secundaria Abierta para Adultos, los cuales trabajaban las áreas de Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, con tres tomos por cada área.

Como se mencionó anteriormente, los esfuerzos desplegados dieron lugar a un marco legal y normativo con la promulgación de la LNEA (1975), y vigente hasta el día de hoy. Dicha ley se plantea los siguientes objetivos:

- I. Dar bases para que toda persona pueda alcanzar, como mínimo, el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación general básica, que comprenderá la primaria y la secundaria.

---

<sup>20</sup> Participaron también los Centros Regionales de Educación Fundamental (CREF) y los Centros de Enseñanza Ocupacional para Adultos (CEO)

<sup>21</sup> Estas propuestas educativas se podrían acreditar y certificar desde el año 74 con el Sistema Nacional de Acreditación y Certificación de los Sistemas Abiertos.

- II. Favorecer la educación continua mediante la realización de estudios de todos los tipos y especialidades y de actividades de actualización, de capacitación en y para el trabajo, y de formación profesional permanente.
- III. Fomentar el autodidactismo.
- IV. Desarrollar las aptitudes físicas e intelectuales del educando, así como su capacidad de crítica y reflexión.
- V. Elevar los niveles culturales de los sectores de población marginados para que participen en las responsabilidades y beneficios de un desarrollo compartido.
- VI. Propiciar la formación de una conciencia de solidaridad social.
- VII. Promover el mejoramiento de la vida familiar, laboral y social (art.4).

Con la instauración de la LNEA inicia la ejecución del *Plan Nacional de Adultos*, creado por el Sistema Nacional de Educación de Adultos. Este sistema de educación abierta convivió con otras instancias educadoras como el CEBA, las misiones, las escuelas nocturnas, etc.

Así, en el marco de los programas de gobierno, aparece en 1978 el *Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados*, siguiendo las líneas internacionales de “Educación para Todos”, y que incluía a la recién creada Dirección General de Educación de Adultos. Posteriormente, el programa llamaría Programa Nacional de Educación de Adultos, encargado de coordinar acciones, estrategias y materiales para la educación de adultos. Sin embargo, a pesar de los programas e iniciativas creadas, el Censo de 1980 mostraba datos alarmantes: 16% de la población era analfabeta, mismos que motivaron la creación del Programa Nacional de Alfabetización, en 1981.

Otra iniciativa que vale la pena mencionar es la creación, en 1971, del Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE), organismo público descentralizado que tuvo como principal misión “llevar los beneficios de la educación básica a las comunidades que hasta ese momento no contaban con servicios educativos” (CONAFE, 2016). Si bien el foco de esta institución está en la atención de infantes, el CONAFE atiende a jóvenes en situación de rezago social y educativo por medio de instructores comunitarios, haciendo énfasis en población indígena y del medio rural. Desde el 1992, el Gobierno Federal, por medio del CONAFE, ejecutó una serie de *programas compensatorios* que apoyaron a los servicios de educación inicial no escolarizada y al sistema de educación básica (preescolar, primaria y secundaria en su modalidad telesecundaria) de los diferentes estados. Algunos de éstos fueron: Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) (1991-1996); Programa de Apoyo para la Escuelas en Desventaja (PAED) (1992-1996); Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI) (1993-1997); Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) (1995-2000); Programa para Abatir el

Rezago Educativo en la Educación Inicial y Básica (PAREIB) (1998-2006) y Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PACAREIB) (2007-2011) (Mijangos, 2009).

Describir estas acciones hace reflexionar sobre el hecho de que hablar de educación de jóvenes y adultos implica abarcar una temática difusa y muy amplia. Respecto a la presencia de esta modalidad educativa en la sociedad, Graciela Messina (2015) explica cómo se van entremezclando las iniciativas y apuestas en cuatro espacios:

- A. un espacio público que se inicia como educación elemental o primaria de adultos hasta devenir educación básica, donde se transita de las modalidades no formales a las abiertas;
- B. un espacio público organizado en torno de las campañas de alfabetización;
- C. un espacio público no formal de educación para el trabajo (misiones, brigadas, proyectos);
- D. un espacio privado de educación para el trabajo, formal en lo pedagógico y orientado al mercado formal de trabajo, que se realizan en y por las empresas, donde el estado opera como promotor y supervisor. (s.p.)

Estos cuatro espacios contienen innumerables proyectos e iniciativas en México, sin embargo, un esfuerzo por conciliarlos y la propia materialización de la LNEA ocurrió cuando el 31 de Agosto de 1981 se crea el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) como organismo descentralizado de la administración federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Uno de los antecedentes de la creación del INEA fue la creación del Programa Nacional de Alfabetización (PRONAL) ejecutado en abril de 1981.

## **1.2 LA CREACIÓN DEL INEA**

El INEA nace bajo el cobijo de la SEP, liderada entonces por Fernando Solana, para atender a la población mayor de 15 años que no había concluido su educación básica. Este propósito fue ejecutado mediante un programa educativo que planteaba “el tratamiento de los contenidos y temas, considerando experiencias, saberes y conocimientos de las personas, y enfatizando el aprendizaje sobre la enseñanza al reconocer que las personas a lo largo de su vida han desarrollado la capacidad de aprender” (INEA, 2016). En términos concretos, esta propuesta educativa es la que, a la fecha, se denomina Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT), y sobre la que profundizará más adelante.

La propuesta educativa del INEA tiene su fundamento legal en el artículo tercero constitucional, la LGE y el decreto de creación del instituto, del 31 de agosto de 1981. La LGE establece que:

[...] la educación de jóvenes y adultos está destinada a individuos de 15 años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica y comprende, entre otros, alfabetización, educación primaria y secundaria, así como la formación para el trabajo con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación —dice— se apoyará en la participación y la solidaridad social (art. 43).

Esta última, la solidaridad social, es uno de los ejes de la institución. La acción de las figuras solidarias, en especial la del asesor educativo, y sus implicaciones, se desarrollarán en el segundo capítulo. En cuanto a su misión institucional, cabe destacar que el INEA es la institución pública que

[...] norma, promueve, desarrolla y brinda servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria; y que facilita la formación para el trabajo, para que jóvenes y adultos incrementen sus capacidades, eleven su calidad de vida y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Fuente: Sitio web INEA / Misión).

Los objetivos del INEA pueden diferenciarse como sigue:

-General: Contribuir a asegurar una mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa, mediante la disminución del rezago educativo.

-Específicos: Otorgar servicios educativos gratuitos de calidad en la alfabetización, primaria y secundaria, con el apoyo del MEVyT a la población de 15 años y más en condición de rezago educativo para que concluyan su primaria y secundaria con el propósito de:

- Reducir la población en condición de analfabetismo.
- Abatir el incremento neto anual del rezago educativo.
- Impactar en la disminución del rezago educativo (ROP INEA, 2014).

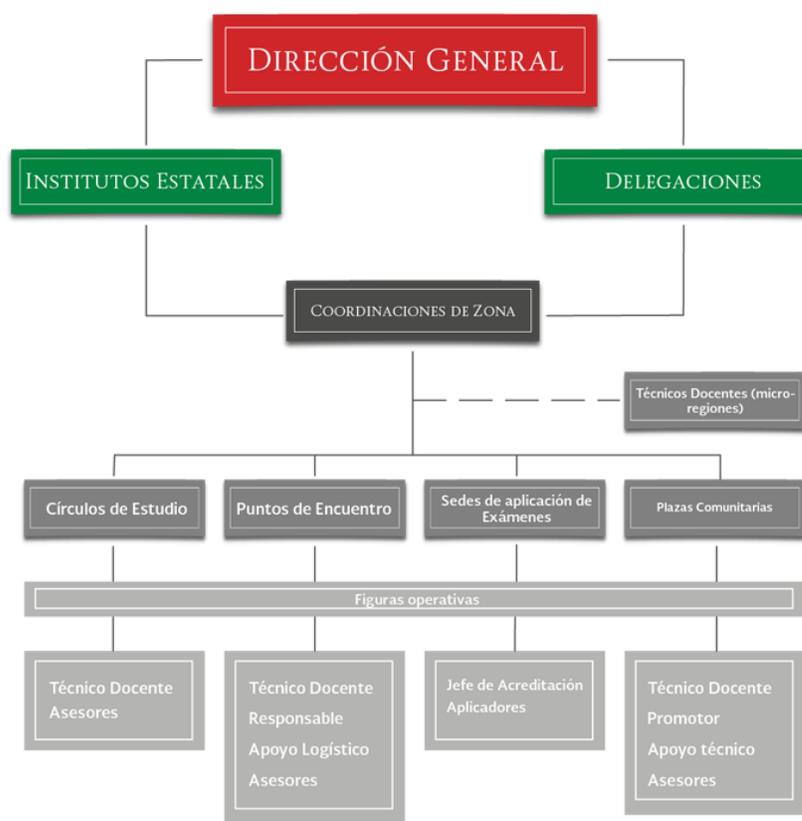
El INEA ha pasado por diferentes etapas e intenciones que responden en parte a los programas sectoriales educativos de cada gobierno. Algunos hitos han sido la federalización,<sup>22</sup> la creación de sistemas automatizados de registros y certificaciones, las alianzas con otros programas públicos y la generación de estrategias de localización —plazas comunitarias y modelos educativos—, como es el caso del programa vigente del MEVyT.

---

<sup>22</sup> Reflejada en la presencia de los Institutos Estatales de Educación de Adultos.

En términos generales, el Instituto funciona por medio de una estructura en donde trabajan figuras institucionales y figuras solidarias. Las primeras tienen una relación laboral formal con la institución, mientras que las segundas trabajan como voluntarios a partir de estímulos con base en su productividad. La atención a los estudiantes se realiza en diferentes instancias, como círculos de estudio, puntos de encuentro y plazas comunitarias. Los círculos de estudio son grupos de estudiantes que se reúnen para aprender con el apoyo de un asesor, son la unidad mínima de operación y pueden trabajar de forma independiente o estar asociados a algún punto de encuentro o plaza comunitaria. El gráfico 6 presenta el organigrama institucional.

**GRÁFICO 6**  
**Organigrama institucional del INEA**



Fuente: tomado del sitio electrónico del INEA:

En términos prácticos, el INEA atiende a jóvenes y adultos mayores de 15 años, los cuales deben inscribirse con una serie de documentos en las instalaciones del INEA;

luego se les asigna el nivel de estudio por medio de los resultados obtenidos a través de los exámenes diagnósticos y/o la presentación de boletas para convalidar módulos. Los Técnicos Docentes<sup>23</sup> orientan a los usuarios que definen bajo qué vertiente del modelo trabajarán. Los estudiantes podrán acceder a asesorías para resolver dudas y/o trabajar sus respectivos módulos.

En cuanto a la evolución de la atención, se puede observar que si bien la atención ha aumentado con los años, el egreso de los niveles es menor al 50%. Además, si se considera que en 2010 la demanda potencial era de 31.9 millones de personas, entonces puede decirse que el INEA atiende a menos del 10% de esta población.

**TABLA III**  
**Población atendida por el INEA en sus diferentes niveles entre 2000 y 2012**

Año	Educandos atendidos				Egresados			
	Alfabetización	Primaria	Secundaria	Totales	Alfabetización	Primaria	Secundaria	Totales
2000	287,857	379,559	485,629	1,153,045	194,520	314,756	506,313	1,015,589
2001	311,036	304,529	468,376	1,083,941	87,112	121,315	201,901	410,328
2002	305,579	295,959	663,482	1,265,020	84,940	102,927	177,767	365,634
2003	305,579	295,959	663,482	1,265,020	75,834	116,040	198,890	390,764
2004	408,919	252,814	684,523	1,346,256	96,298	120,450	244,994	461,742
2005	637,149	245,257	709,073	1,591,479	80,393	109,930	219,555	409,878
2006	717,938	283,216	687,745	1,688,899	113,183	152,722	309,086	574,991
2007	390,207	305,084	690,153	1,385,444	86,191	135,349	288,868	510,408
2008	367,645	309,179	744,016	1,420,840	74,699	141,417	279,835	495,951
2009	281,306	280,845	701,039	1,263,190	84,122	134,964	269,530	488,616
2010	229,923	273,737	672,521	1,176,181	83,927	131,005	269,734	484,666
2011	231,445	281,908	719,430	1,232,783	82,154	143,127	303,590	528,871
2012	214,541	278,114	704,893	1,197,548	91,954	164,836	366,655	623,445

Fuente: tomado de Narro, Martuscelli, y Barzana (2012: 143).

En 2011 la SEP realizó una serie de recomendaciones al INEA, mismas que se plasmaron en el *Documento de Posicionamiento Institucional*<sup>24</sup>. Este informe apunta algunos aspectos susceptibles de mejora: la focalización de la población objetivo, dice, aún no es la adecuada, en el sentido que antes del 2011 el INEA buscaba reducir la población en rezago educativo en términos muy amplios. Por ejemplo, su meta en 2010

<sup>23</sup> Según las Reglas de Operación 2015 son definidos como: Personal institucional del Instituto Estatal de Educación para Adultos o Delegación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, responsable de ejecutar la planeación, organizar, coordinar, instrumentar, vincular, supervisar, promover, difundir y dar seguimiento a los servicios educativos que ofrece el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y los Institutos Estatales de Educación para Adultos, en las microrregiones que les son asignadas, de conformidad con los lineamientos específicos de operación del programa y el Contrato Colectivo de Trabajo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

<sup>24</sup> Este documento responde al “Mecanismo para el seguimiento de los aspectos susceptibles de mejora derivados de los informes y evaluaciones externas a programas federales de la APF”, publicado por el CONEVAL, la SHCP y la SFP el 08 de marzo de 2011.

fue reducir en 66% la cantidad de personas con rezago, es decir, atender a 22 millones de personas, lo que representaba una meta inalcanzable. Ante esta recomendación, en 2011 el INEA cambió su población objetivo, analizando su demanda real e histórica, su capacidad de respuesta y su presupuesto asignado. Se propuso atender a 2 millones 700 mil personas, sin embargo, su presupuesto fue reducido en 400 millones (un 40% en comparación con 2014), por lo que su meta tuvo que ser modificada a 2,5 millones de personas para el 2012.<sup>25</sup> Para el año 2015 su meta fue atender a 2.4 millones de personas en condiciones de rezago.

Por su parte, el Plan Educativo Nacional elaborado por la UNAM, en 2010, afirma que:

Al cumplir 30 años el INEA (1981) hace un balance en el que destaca que en ese lapso ha logrado que más de 20 millones de mexicanos mayores de 15 años concluyan su educación básica (660 mil como promedio anual). Si bien en términos porcentuales el rezago ha disminuido desde la creación del INEA de 66 a 40% en 2010; en términos del número de personas ha crecido de 25 millones a casi 32” (Narro, Martuscelli, y Barzana, 2012: Capítulo 5).

El objetivo de este trabajo no es realizar un análisis institucional, sin embargo hay un llamado vigente a evaluar la eficiencia de las acciones y políticas educativas para también reflexionar sobre cómo el fenómeno del rezago educativo se amplía y reproduce a pesar de los esfuerzos e iniciativas públicas.

Según un estudio realizado por Schmelkes y Street (2015), el actual modelo educativo del INEA es denominado como un “modelo de reclutamiento”, es decir, la institución recluta tanto a los estudiantes como a los instructores, los asesores educativos. No obstante, más que una crítica, cabe destacar que esta forma de funcionamiento se centra en el cumplimiento de metas, para lo cual es necesario contar con estudiantes y personal suficiente, dejando de lado, sin embargo, aspectos fundamentales como la calidad en los procesos educativos.

Como se mencionó anteriormente, la propuesta del INEA está basada en dos grandes pilares: el fomento del autodidactismo y la participación social, esta última entendida a partir del carácter de “voluntario” de las figuras solidarias. Ambos cimientos son discutibles y han generado críticas por parte de los actores internos y externos del

---

<sup>25</sup> El cuadro presentado fue elaborado en Octubre del 2012, según la Ficha de Monitoreo del Programa que realiza CONEVAL, el año 2012 la meta de atención fue de 2,648,659 y fue superada en un 137,13%.

sistema. En el próximo capítulo se problematizarán las condiciones en que trabajan los asesores.

Por el momento sólo describiré las condiciones físicas y curriculares con las que trabaja el INEA, es decir, las Plazas Comunitarias y el programa MEVyT, respectivamente. Esto con el fin de comprender la estructura y el contexto que rodea la labor del asesor educativo, y así poder acceder a la experiencia y racionalidad de los sujetos, entendiendo que existe un entorno que limita su libertad de acción.

### ***1.2.1 La estrategia de las plazas comunitarias (PC)***

Una de las maneras de materializar la apuesta educativa del INEA fue mediante la creación de las plazas comunitarias (PC), éstas son definidas como un “espacio educativo abierto a la comunidad, con equipo de cómputo, Internet, discos compactos, videos y libros, así como servicio de asesoría educativa, para que las personas aprendan, se desarrollen, acrediten y certifiquen su primaria o secundaria” (ROP, INEA, 2015). El INEA creó estos espacios<sup>26</sup> como una estrategia para combatir el rezago educativo; en el periodo 2000-2006 se hizo énfasis en la orientación tecnológica de las estrategias por lo que, además de concretarse la creación de estos lugares, nació también el portal CONEVYT-INEA (CONEVyT, 2016), sitio web que reúne la oferta de educación y capacitación para jóvenes y adultos. Específicamente las plazas nacieron en 2001 y su objetivo original fue convertirse en un espacio educativo abierto a la comunidad, innovador, inclusivo y tecnológico que sirviera no sólo para la conclusión de la educación básica sino como un espacio de capacitación para el trabajo y acceso a las TIC´s.

Creadas en el sexenio de Vicente Fox, las PC, denominadas también "puntos de encuentro del siglo XXI", formaron parte del programa e-México.<sup>27</sup> Su nombre se deriva de "Comunitaria porque es para la comunidad y plaza porque tiene muchos portales" (Castro, 2011: 190). El objetivo de las plazas fue ofrecer el modelo educativo vigente, pero también "proporcionar capacitación para el trabajo, proyección de videos educativos y acreditación en línea, entre otros servicios" (Castro, 2011: 193). Sus propósitos institucionales son: lograr que la población joven y adulta en rezago educativo cuente con espacios adecuados y acceso a la tecnología para que puedan completar su educación básica y tengan alternativas de formación para el trabajo; reducir la brecha digital en la

---

<sup>26</sup> La instalación de las plazas fue fruto de la participación de los sectores públicos, privados y sociales

<sup>27</sup> Programa gubernamental iniciado el año 2000 para reducir la brecha digital de la población.

población de México; lograr que las comunidades tengan acceso a la información de la Red Mundial y se beneficien de la comunicación por Internet. Actualmente hay 2469 PC en todo México y en algunos lugares de Estados Unidos, dentro de los servicios que ofrecen las PC está:

- Alfabetización, primaria y secundaria.
- Acceso a la comunicación utilizando el correo electrónico, los foros de discusión, y la creación de comunidades virtuales.
- Acceso a variados medios informativos en el Internet. Y en general, al uso de los recursos disponibles en Internet.
- Acceso a los diversos servicios ofertados en el Portal Educativo Conevyt.
- Uso de videos educativos.
- Uso de sus espacios para el desarrollo de proyectos comunitarios y para el apoyo de programas sociales **(INEA, Guía para la operación del Proyecto de Plazas Comunitarias, Sitio electrónico, 2016).**

Las PC son centros ubicados en lugares estratégicos que de alguna forma permiten dar cauce educativo a los propósitos del INEA. Existen plazas institucionales que son operadas por el INEA y que pueden ser plazas de atención educativa; también hay plazas de servicios integrales y en colaboración, es decir, en convenio con otra institución. En el caso de esta investigación, ambas plazas de la Delegación Benito Juárez son comunitarias de servicios integrales, es decir, que dependen directamente de la Coordinación de Zona y está asociada a un área de influencia que puede abarcar varias microregiones. Los servicios brindados en una plaza pueden ser aprovechados por más de un Técnico Docente, estos espacios son liderados por un Responsable de Plaza, quién se encarga de la coordinación y administración de los servicios en la plaza, y deberían tener además un promotor y un apoyo técnico para su pleno funcionamiento.

Además de los servicios generales que proporcionan las PC, las PC de Servicios Integrales son sede permanente de incorporación y registro de jóvenes y adultos al INEA, distribución de módulos del MEVyT, exámenes en línea, formación y capacitación de figuras institucionales, solidarias, educandos y comunidad en general.

Para tener una idea del espacio físico de lo que es una PC, se presenta su composición:

- Sala(s) presencial (es) dónde se realiza la asesoría individual o grupal, los grupos de educandos pueden compartir algún proceso de aprendizaje, además de iniciar la organización de un proyecto o la presentación de un examen en papel.
- Sala de usos múltiples, es un espacio educativo en el que transmiten videos de acuerdo a los intereses y necesidades de los jóvenes y adultos participantes. Permite apoyar los procesos educativos mediante recursos audiovisuales y material bibliográfico.
- Sala de cómputo, aula con computadoras en red y con acceso a través de Internet a información, materiales, cursos, ejercicios, bibliotecas digitales, instituciones educativas, programas de capacitación para el trabajo y sitios electrónicos que complementan la formación de los educandos (INEA, 2016).

Si bien el propósito inicial del programa fue cerrar la “brecha digital” entre la población, las PC se han convertido en espacios educativos dedicados a las personas que no han concluido sus estudios. Según Bracamonte (2012), es escasa la investigación respecto a las PC, y la existente es variada en cuanto su metodología y sus propósitos. Dentro de su análisis, el autor menciona el trabajo de Porras y Salinas que señalan que la incorporación de las TIC’s en los procesos educativos, uno de los propósitos de las PC, se realiza de manera discursiva más que práctica, y que la presencia de computadores e internet se ha convertido en un ancla para atraer a personas a los servicios educativos del INEA, más que ser un fin en sí mismo. Asimismo, el aprendizaje de TIC’s es considerado “extracurricular” en comparación con el programa de educación básica. Por otro lado Ruiz (2008) concluye que las PC son espacios donde se ofrecen alternativas, apoyos y beneficios a los jóvenes y adultos que asisten, “no sólo un lugar para obtener el certificado de secundaria, sino un lugar de encuentro entre pares; un sitio en dónde han aprendido a valorarse y saber que sí son capaces de aprender” (p. 103).

Como vemos las PC son lugares de encuentro donde interactúan jóvenes y adultos que son estudiantes del INEA con otras figuras de la institución, entre ellas el asesor educativo. Para fines de esta investigación, en el tercer capítulo se presentarán las características de las PC de la Coordinación Benito Juárez para luego analizar cómo inciden ciertas condiciones estructurales en la experiencia de los asesores educativos.

### **1.2.2 El Modelo Educación Vida y Trabajo (MEVyT)**

En esta investigación la propuesta educativa del INEA tiene un papel central. Se le reconoce al modelo educativo vigente, el MEVyT, por ser un modelo innovador y que, en palabras de Sylvia Schmelkes (2010), “representa un enorme salto cualitativo en relación con formas de atención previas desde dos puntos de vista: reconoce la diversidad de las poblaciones joven y adulta de nuestro país y les ofrece materiales de primera calidad” (p. 583). Lo anterior se confirma en mi experiencia como asesora, los materiales son de primer nivel y el éxito de los módulos diversificados, propuesta que se describirá más adelante, refleja una apuesta única en educación de jóvenes y adultos. En las siguientes páginas se describirá el origen, características y evolución de dicha propuesta para posteriormente analizar la práctica del asesor educativo en estos marcos de referencia.

En 1994 una crisis económica redujo el presupuesto en el sector educativo del gobierno del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León. En este contexto, el INEA no pudo implantar durante ese sexenio nuevos programas, pero sí pudo reformar contenidos de los existentes mientras se elaboraba el Modelo Educación para la Vida (MEV). La necesidad de elaborar nuevos programas inicia en 1996, a partir de influencias internacionales para generar opciones diversificadas, atractivas e integrales de estudio para las personas jóvenes y adultas en *rezago educativo*.<sup>28</sup>

Este periodo entonces sería llamado “periodo de transición”, mientras se introducían gradualmente cambios, entre los principales: que fuese un esquema modular (con ejes y niveles), flexible y que se utilizara como método de alfabetización la “palabra generadora”.<sup>29</sup> Un primer antecedente formal del MEV fue la aplicación experimental de un modelo llamado Nuevo Enfoque para la Educación Básica de Adultos. Es en este punto donde surgen opciones de estudio diversificadas acorde a los intereses y necesidades de los jóvenes y adultos, dejando de lado los materiales del corte escolarizado que se usaban anteriormente. Estas nuevas propuestas educativas buscaban tener “una estructura curricular atractiva que potenciara las capacidades de los educandos en sus ámbitos personal, familiar, laboral, social y ciudadano” (Castro, 2011: 165). La nueva propuesta pedagógica tuvo su etapa experimental durante 1999 en siete estados, estableciéndose como único modelo a fines del 2000. Desde ese año se haría

---

<sup>28</sup> El concepto de Educación para Todos nació en estos años, un llamado a una visión ampliada de la educación.

<sup>29</sup> Método de alfabetización impulsado por el educador Paulo Freire.

una especie de “pilotaje” del modelo para llegar a su formato final en 2004 como Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT).

Las Reglas de Operación del INEA definen al MEVyT como un

[...] planteamiento educativo flexible, modular y diversificado que actualmente norma y concreta la oferta de alfabetización, primaria y secundaria que el sector público, con participación de los sectores social y privado, promueve para las personas jóvenes y adultas en México. Se establece mediante el Acuerdo número 363 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 25 de julio de 2005. Para atender de manera pertinente a los diferentes sectores de la población se integra con las vertientes: MEVyT hispanohablante, para población hispanahablante; MEVyT 10-14, para la primaria de niños y jóvenes de 10 a 14 años; MEVyT Indígena Bilingüe, (MIB), para poblaciones indígenas; MEVyT en Braille, para las personas en situación de discapacidad visual y MEVyT Indígena Bilingüe Urbano, (MIBU), para las personas originarias de las culturas indígenas que viven en zonas urbanas. Se estructura con módulos educativos en modalidades impresa y electrónicas (ROP, INEA, 2014).

Se establece que este Modelo es la respuesta del INEA ante las demandas de obtener opciones diversificadas de estudio relacionadas con los intereses de las personas jóvenes y adultas. El modelo se distingue por ser:

- *Diferente*. Es una primaria y secundaria con visión centrada en el aprendizaje y en la persona que aprende.
- *Modular*. Presenta una estructura de módulos de aprendizaje.
- *Flexible y abierto*. Respeta tiempos, ritmos y espacios posibles.
- *Pertinente*. Adopta contenidos, metodologías y actividades adecuadas a los jóvenes y adultos.
- *Potenciador*. Rescata saberes y experiencias personales y colectivas para construir otros aprendizajes y desarrollar habilidades, actitudes y valores.
- *Diversificado*. Presenta una variedad de temas de estudio optativos para los diferentes sectores de población.
- *Actualizado*. Se desarrolla, revisa y mejora continuamente.
- *Integral*. Permite la vinculación entre los niveles de la educación básica (CONEVyT, 2016).

De modo general, el MEVyT pretende que los jóvenes y adultos:

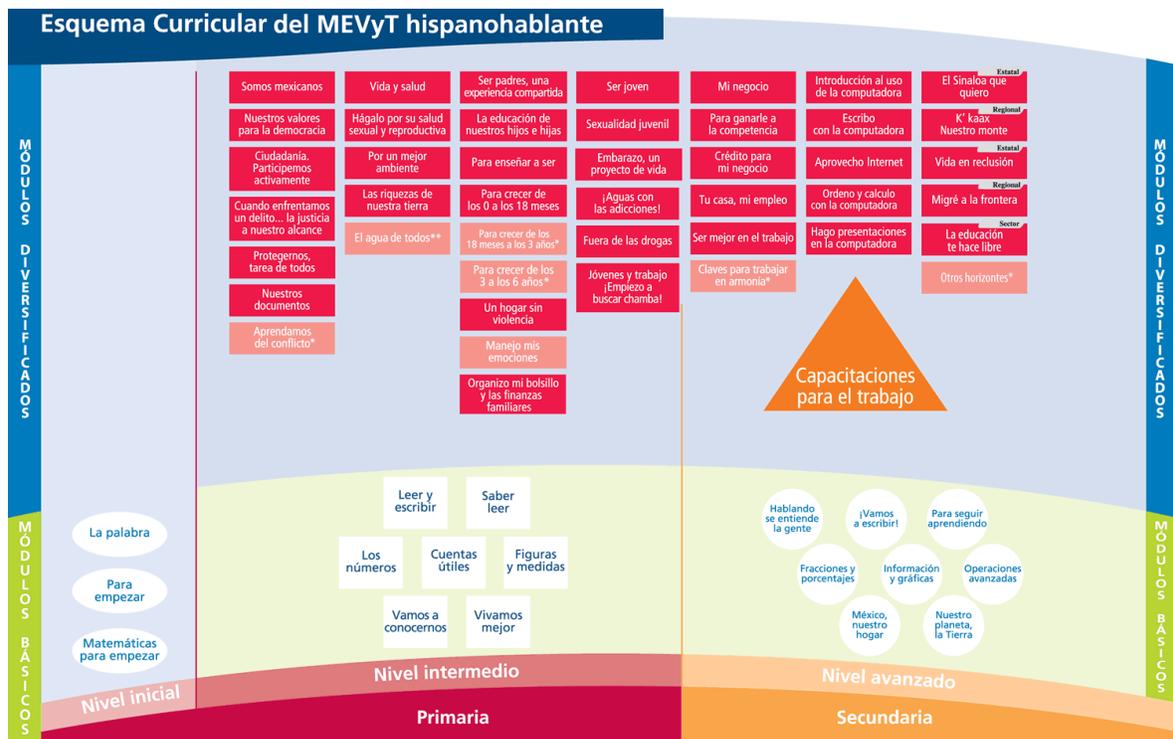
- Reconozcan e integren sus experiencias y conocimientos.
- Enriquezcan sus conocimientos con nuevos elementos.

- Mejoren su capacidad de búsqueda y manejo de información.
- Fortalezcan sus habilidades de lectura, escritura, cálculo matemático, expresión oral y comprensión del ambiente natural y social de su alrededor.
- Expliquen con sus propias palabras los fenómenos sociales y naturales.
- Participen responsablemente en la vida democrática del país.
- Fortalezcan las capacidades, actitudes y valores que les permitan mejorar y transformar su vida y la de su comunidad, con elevación de su autoestima.
- Tomen decisiones razonadas y responsables (CONEVyT, 2016).

Sus características y propósitos son definidas institucionalmente, esto podría traducirse en expectativas y exigencias frente a la demanda de este servicio educativo. Si bien los jóvenes y adultos no conocen necesariamente estos propósitos, sí se les presenta el siguiente esquema curricular:

### GRÁFICO 7

#### Esquema curricular del MEVyT hispanohablante del INEA



Fuente: Tomado del sitio electrónico del INEA. Disponible en [http://www.conevyt.org.mx/cursos/recursos/promo\\_mevyt/Con\\_frames/principal.html](http://www.conevyt.org.mx/cursos/recursos/promo_mevyt/Con_frames/principal.html).

La imagen que se presenta arriba corresponde al actual esquema curricular del MEVyT hispanohablante, sin embargo existe también en el INEA un modelo dirigido a la población indígena que se traduce en el MEVyT Indígena Bilingüe. Este módulo cuenta con 182 módulos de diferentes lenguas como: Amuzgo, Ch'ol, Chatino (Santos Reyes Nopala, Tataltepec, Yaitepec, Zenzontepec), Chainanteco (Ositlán, Ujila y Valle Nacional), Cora, Cuaicateco, Hñahñu, Maya, Mazahua, Mazateco, Mixe, Mixteco, Nahuatl del Sur, Nahuatl (Chicontepec, Guerrero, Huasteca, Sierra Negra, Sierra Nororiental, Sierra Norte), Odami, Ombeayiu, P'urhepecha, Rarámuri, Tenek, Tlapaneco, Tojolabal, Totonaco (Cuetzanal y Espinal), Triqui (Chichahuaxtla y Copala), Tseltal, Tsotsil, Xí'ui, Yokot'an (Central, Este y Sureste), Zapoteco (Costa, Sierra Sur, Sierra Juárez, Sierra Norte, Valles) y Zoque.

### GRÁFICO 8

#### Esquema curricular del MEVyT indígena bilingüe del INEA

#### Esquema Curricular MEVyT



Fuente: Obtenido de CONEVyT. (2016).

El esquema curricular actual se organiza en dos coordenadas, una relativa al nivel-grado que los estudiantes cursan y otra que atañe a los tipos de módulos. La descripción

de los módulos se basan en la información disponible en el sitio electrónico del MEVyT (CONEVyT, 2016).

- En cuanto al nivel, depende del grado de rezago que tienen los estudiantes cuando ingresan al programa; para asignar el nivel se realizan evaluaciones diagnósticas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Ciencias Naturales y Sociales. Los niveles son los siguientes:
  - *Primaria*. Puede ser nivel inicial y nivel intermedio. El nivel inicial corresponde al proceso de alfabetización y el estudiante tiene que cursar los tres módulos básicos: La Palabra; Para Empezar y Matemáticas para empezar. Posteriormente se ingresa al nivel intermedio en donde se deben cursar siete módulos básicos y dos módulos diversificados disponibles para este nivel, aunque existen algunos módulos diversificados solamente disponibles en la modalidad en línea (Cf. INEA, 2016), en tanto que otros aún no están impresos.
  - *Secundaria*. También llamado nivel avanzado, aquí el estudiante deberá cursar 8 módulos básicos y 4 módulos diversificados.
- En lo que se refiere a los tipos de módulos, existen básicos y diversificados. A continuación una pequeña descripción de los propósitos y unidades de cada uno de ellos.

Según la actualización del año 2006 (INEA, 2006), los módulos del MEVyT se organizan en diferentes ejes:

**TABLA IV**  
**Organización por ejes de los módulos del MEVyT**

Por sectores prioritarios de la población	Por temas de interés	Por áreas de conocimiento
Jóvenes Mujeres Indígenas	Familia Salud Trabajo Cultura Ciudadana Alfabetización Tecnológica Regionales Especializados	Lengua y Comunicación Matemáticas Ciencias

Fuente: Elaboración propia a partir del Acuerdo para la actualización del MEVyT (INEA, 2006).

El MEVyT se implementa mediante asesores educativos que trabajan en las PC, círculos de estudio o puntos de encuentro. Además, existen módulos para trabajar el material en línea, imprimirlo o para descargarlo en PDF. También, se puede acceder de manera remota al portal electrónico del MEVyT.

Respecto a la metodología, los cursos del MEVyT se estructuran en torno a un *tema generador*—una clara alusión a la “Palabra Generadoras de Paulo Freire— que busca hacer pensar activamente a los estudiantes y los motiva a aprender más de un determinado tema. Este proceso se consta de cuatro etapas:

- Recuperación y reconocimiento de creencias y saberes previos.
- Búsqueda y análisis de nueva información.
- Comparación, reflexión, confrontación y cambio.
- Síntesis, reconceptualización y aplicación de lo aprendido (CONEVyT, 2016).

Dentro de las modificaciones hechas al modelo se incorpora una vertiente dirigida a la población infantil, creándose el MEVyT acotado para la población de 10 a 14 años:

La primaria con el MEVyT para los niños y jóvenes en rango de edad 10-14 que no pueden incorporarse a la escuela, se puede cubrir con el aprendizaje y acreditación de los conocimientos y competencias previstos para 12 módulos, donde 11 se convierten en básicos y el diversificado se puede seleccionar de la lista acotada que se presenta a continuación **[insertar referencia]**.

**TABLA V**  
**Fases MEVyT acotado 10-14**

FASE 1	FASE 2	FASE 3	MÓDULOS DIVERSIFICADOS
La palabra Para empezar Matemáticas para empezar	Leer y escribir Los números Cuentas útiles Vamos a conocernos	Saber leer Figuras y medidas Somos mexicanos Vivamos mejor Un diversificado	Ser joven ¡Aguas con las adicciones! Fuera de las drogas Un hogar sin violencia Jóvenes y trabajo Organizo mi bolsillo y las finanzas familiares Nuestros valores para la democracia Protegernos, tarea de todos Embarazo, un proyecto de vida Manejo mis emociones

Fuente: Tomado del Acuerdo para la actualización del MEVyT (INEA, 2006).

En tanto modelo educativo, el MEVyT representa una innovación en términos curriculares,<sup>30</sup> y es una apuesta compleja y diferente si lo comparamos con otras experiencias de América Latina. La propuesta de módulos diversificados y la orientación por ejes refleja un interés por atender las particularidades y necesidades de los diferentes grupos sociales, teniendo en cuenta las implicancias de atender a una población heterogénea. Sin embargo, su aplicación y los propósitos que éste busca se ven obstaculizados, en la práctica, por dos aspectos que repercuten en las acciones de los actores, y que ya se han esbozado anteriormente, aunque me referiré a ellos con mayor detalle.

*Sostenerse en la solidaridad social.* Es decir que los sujetos que apoyan a los estudiantes en su nivelación de estudios, los asesores educativos del INEA, no cuentan con una formación específica en pedagogía y tienen, además, el carácter de voluntario, lo que implica no tener una remuneración fija. Esto genera falta de compromiso e improvisación en el quehacer. Como bien se señala Schmelkes (2010): “esta enorme riqueza del diseño curricular contrasta con la falta de atención institucional al sujeto clave para una atención educativa de calidad: el docente” (p. 583). Y es que la LNEA propone sostener la educación de adultos con base en la solidaridad social, recurriendo a voluntarios que no han sido formados para atender a adultos. Esta situación se ve profundizada además por el MEVyT ya que hace partícipe en sus materiales la presencia de figuras solidarias, en específico la del asesor educativo. Aquí se revela una de las contradicciones de la propuesta del INEA: busca reducir el rezago educativo atendiendo a una población con baja escolaridad con el apoyo de personas voluntarias que no tienen la formación suficiente para una adecuada atención.

*Promoción del autodidactismo.* En general la propuesta didáctica del MEVyT y sus materiales abogan por un modelo autodidacta, es decir, que los propios estudiantes sean guía de sus aprendizajes. Los módulos son presentados a los estudiantes en atractivos paquetes que contienen libros, cuadernos, guías y otros materiales, sin embargo, los libros pueden ser abrumadores por la cantidad de información y extensión que tienen. Esto puede generar la desorientación de personas que hace mucho tiempo están fuera de los medios escolarizados,

---

<sup>30</sup> En 2015 el INEA recibió el reconocimiento “Las más Innovadoras del sector público 2015” por el proyecto “MEVyT en línea”, que otorga la Revista Innovation Week Magazine. La nota está disponible en el boletín de prensa del instituto, disponible en: [http://www.inea.gob.mx/boletines/admin/view/detalleBoletines\\_movil.php?id\\_boletin=1016](http://www.inea.gob.mx/boletines/admin/view/detalleBoletines_movil.php?id_boletin=1016).

[...] por una parte, como señala De Agüero (2006), el aprendizaje auto-dirigido o autodidactismo se basa en la hipótesis de que los adultos tienen control de su propio aprendizaje, que establecen sus propios objetivos, deciden qué metodología usar y evalúan su progreso. Pero no hay suficiente investigación que permita confirmar tal hipótesis, particularmente en personas que tienen escasa escolaridad (Ávila, 2013: 80).

Existe, pues, un modelo complejo que por un lado fomenta procesos *autodidactas* a sujetos con baja escolaridad y que busca subsanar dicho escenario con el apoyo de un asesor sin formación específica. Esto lo pude percibir gracias a mi trabajo como asesora: la combinación de autodidactismo y presencia del asesor se refleja en los materiales, muchas actividades de los libros buscan una resolución personal mientras otras instrucciones abogan por la presencia y dirección del asesor. Como es imaginable esto no aplica en los procesos de alfabetización donde la dependencia del estudiante hacia el asesor es completa.

Se presentaron en términos sucintos el fenómeno del rezago educativo y cómo una institución, el INEA, se hace cargo del mismo, con sus fortalezas y debilidades. A continuación se presentará un panorama del sistema educativo mexicano en general para luego profundizar en la Delegación Benito Juárez, lugar donde se concentra esta investigación.

### **1.3. EL REZAGO EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO**

Para el ciclo escolar 2013-2014 el sistema educativo mexicano estaba compuesto por 35 millones 745 mil 871 alumnos en sus tres niveles, de los cuales 72.6% pertenecían a educación básica (primaria y secundaria), 13.1% a media superior y 9.6% a educación superior<sup>31</sup>. La estructura y el marco normativo del sistema educativo responde al derecho a la educación que, como ya hemos mencionado, se estipula en el artículo tercero de la Constitución Política: “todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado — federación, estados, distrito federal y municipios—, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, que son de carácter obligatorio” (art. 3). Sin embargo, fenómenos como la pobreza y desigualdad social generan que muchos niños y jóvenes no accedan a la educación mínima, y si lo hacen corren el riesgo constante de no asistir y abandonar la escuela.

---

<sup>31</sup> Según el Panorama Educativo de México 2014 publicado por el INEE.

Si observáramos una fotografía actual del sistema educativo nacional veríamos que para el ciclo escolar 2013-2014 la tasa de matriculación en el grupo de edad 6 a 11 años (edad normativa para cursar la primaria) fue de un 102.1%, un logro en cuanto a la cobertura; mientras que en el grupo de 12 a 14 años (secundaria) fue de un 94.6%. La asistencia a la escuela también registra altos índices en estos grupos de edad: de 6 a 11 años, 96.7%; y de 12 a 14 años, 91,4%. Mientras que la tasa de abandono en primaria fue de 0.8% y en secundaria de 5,1%<sup>32</sup>; esto equivale a cerca de 800 mil educandos que abandonan anualmente la educación básica y que pasan a formar parte de la población en condición de rezago educativo. En este sentido, resulta interesante señalar que México “tiene una de las menores proporciones de jóvenes de 15 a 19 años matriculados en educación (53%), a pesar de tener la población más grande de este rango de edad de su historia” (OCDE, 2014:1). Menciono este dato porque desde 2012 la educación media superior es obligatoria, y si bien la matrícula en este nivel ha ido en notable aumento en las últimas décadas, también mantiene bajos niveles de cobertura y altos niveles en cuanto al abandono y la eficiencia terminal.

Los no inscritos, los que no asisten y los que abandonan la escuela son los niños y jóvenes que pasarán a ser parte de la población en “rezago educativo”; concepto que aparece en la propia normativa cuando se hace mención a la atención de la población vulnerable en la LGE:

Prestarán servicios educativos para atender a quienes abandonaron el sistema regular y se encuentran en situación de rezago educativo para que concluyan la educación básica y media superior, otorgando facilidades de acceso, reingreso, permanencia, y egreso a las mujeres (art. 33, inciso IV).

---

<sup>32</sup> Ídem.

**Tabla VI**  
**Educandos atendidos por el INEA a enero 2016**

<b>Etapa</b>	<b>Mevyt Hispanohablante</b>	<b>Mevyt Indígena</b>	<b>Total</b>
<b>Alfabetizados</b>	332,935	57,365	390,300
<b>Inicial</b>	622,889	95,928	718,817
<b>Intermedio</b>	347,222	23,475	370,697
<b>Avanzado</b>	623,942	4,757	628,699
TOTAL (inicial, intermedio y avanzado)	1,594,053	124,160	1,718,213

Fuente: SASA en línea y SASA Indígena

Actualmente una de las respuestas públicas ante la situación del rezago educativo es el programa implementado por el INEA. En términos precisos la institución atiende a más de un millón de personas en sus diferentes vertientes y niveles. Lamentablemente, la atención no se asemeja a los niveles de egreso, pues, según el Director Nacional del INEA, la deserción de estudiantes es de un 50%, lo que genera uno de los principales desafíos de esta administración (Rojas, 2014).

Durante este sexenio se ha ejecutado el programa institucional llamado *Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018* (SEP-INEA, 2014). Según fuentes del INEA este es “el esfuerzo en educación para jóvenes y adultos más importante en los últimos 70 años” (INEA, 9 de enero de 2015). La campaña de alfabetización se basa en datos proporcionados por el Censo de Población y Vivienda 2010, donde el rezago educativo se calculaba en 31.9 millones de personas: 16.4 millones con secundaria inconclusa, 10.1 millones de personas con primaria inconclusa y 5.4 millones de analfabetos. Las metas de la campaña son atender a 7.5 millones de personas mayores de 15 años. De éstas, 2.2 millones se alfabetizarán, 2.2 terminarán su educación primaria y 3.1 millones más la secundaria. La idea es reducir el índice de analfabetismo a 3.4% para el 2018, indicador que permitiría declarar al país como “libre de analfabetismo”. Para lograr estos propósitos el INEA se propone movilizar a más de un millón de voluntarios que trabajarán en distintas áreas: asesores, promotores, aplicadores

de exámenes etc.; además se concretarán alianzas estratégicas con el sector público, privado, social, académico, internacional, medios de comunicación y ciudadanía.

Por su parte, en lo referente a la alineación del programa institucional del INEA con el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* y el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, se rescatan los siguientes objetivos:

- Instrumentar la Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo.
- Fortalecer el proceso educativo a fin de elevar la calidad de la enseñanza para adultos.
- Desarrollar estrategias y materiales para brindar servicios educativos pertinentes y diversificados, garantizando la continuidad educativa.
- Desarrollar y mejorar el MEVyT en todas sus vertientes, respondiendo a las expectativas de desarrollo de los adultos (SEP-INEA, 2014: 14-15).

### 1.3.1 El rezago en el Distrito Federal

Esta investigación tiene como objetivo conocer, describir y analizar las motivaciones, estrategias y expectativas del asesor educativo del INEA en dos plazas comunitarias del Distrito Federal. Es necesario, entonces, presentar algunos datos respecto a la evolución del rezago educativo en esta entidad para contextualizar la problemática. Como vemos en la tabla VII, desde los setenta el principal problema ha sido la no conclusión de la secundaria, si bien las cifras han bajado, éste sigue siendo un fenómeno presente.

<b>TABLA VII</b>									
REZAGO DE LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS EN EDUCACIÓN BÁSICA									
INFORMACIÓN CENSAL									
Distrito Federal									
AÑO	POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS	POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS							
		ANALFABETA	%	SIN PRIMARIA TERMINADA	%	SIN SECUNDARIA TERMINADA	%	REZAGO TOTAL	%
1970	4,023,521	404,048	10.0	1,205,203	30.0	1,351,643	33.6	2,960,894	73.6
1980	5,566,827	326,809	5.9	955,268	17.2	1,795,727	32.3	3,077,804	55.4
1990	5,697,831	227,608	4.0	706,836	12.4	1,381,890	24.3	2,316,334	40.7
2000	6,231,227	180,901	2.9	565,746	9.1	1,288,505	20.7	2,035,152	32.7
2010	6,715,516	140,199	2.1	437,748	6.5	1,117,770	16.6	1,695,717	25.2

Fuente: Censos de Población y Vivienda, 1970, 1980, 1990, 2000 y 2010, INEGI. Estadísticas Básicas, SEP

Fuente: Extraído de INEA en Números-Rezago Educativo-Distrito Federal [insertar referencia].

La magnitud del fenómeno no es perceptible a simple vista, pero del total de personas mayores de 15 años que habitan en la Ciudad de México, 65.9% no cuenta con

educación secundaria. Esto genera una brecha significativa en el ingreso siguiente nivel, el medio superior, y responde a las propias dinámicas urbanas, ya que este es un factor relevante para ingresar al mundo laboral. Podemos apreciar en la tabla VIII la dimensión de la población que se requiere atender.

**TABLA VIII**

**Población de 15 años y más en situación de rezago por entidades federativas seleccionadas, 2010.**

Entidad federativa	Porcentaje de analfabetos	Porcentaje sin primaria	Porcentaje sin secundaria	Tasa de rezago total	Volumen total de población en rezago (millones)	Componentes de atención especial	Lugar en rezago total a nivel nacional
07 Chiapas	30.4	32.6	36.9	58.5	1.8	Analfabetismo y primaria	1
08 Chihuahua	9.0	30.1	60.9	40.5	0.9	Secundaria	15
09 Distrito Federal	8.3	25.8	65.9	25.3	1.7	Secundaria	32
11 Guanajuato	16.7	32.0	51.3	49.1	1.8	Analfabetismo, primaria y secundaria	6
12 Guerrero	32.0	27.9	40.1	52.1	1.2	Analfabetismo, primaria y secundaria	4
14 Jalisco	10.7	33.0	56.3	40.9	2.1	Secundaria	14
15 México	12.7	28.3	59.0	34.6	3.7	Analfabetismo, primaria y secundaria	25

Fuente: tomado de Narro, Martuscelli, y Barzana (2012:156).

En cuanto a las respuestas ante el rezago educativo en secundaria, destaca el funcionamiento de los antes mencionados Centro de Educación Extraescolar (CEDEX), que dependen de la Subdirección de Educación de Adultos del Distrito Federal. Los CEDEX ofrecen

[...] servicios de alfabetización, primaria, secundaria, preparatoria abierta, capacitación para el trabajo, apoyo a las tareas de los hijos de los alumnos adultos atendidos, programa 10-14, educación para la vida (salud, adicciones y orientación a padres), actividades culturales, deportivas y recreativas y foros comunitarios (Flores y de la Vega, 3 de agosto de 2012).

Por otro lado la Secretaría de Educación del Distrito Federal (ahora ciudad de México) enfoca su oferta en programas de alfabetización y el ingreso a la Educación Media Superior por medio de la iniciativa “Educación por ti”.<sup>33</sup>

Es relevante, entonces, la tarea que emprende el INEA en esta materia, hoy en día trabaja en la Ciudad de México mediante 45 PC en 21 coordinaciones de zona. Estas coordinaciones corresponden a las diferentes delegaciones, pero hay que tener en cuenta que algunas tienen más de una coordinación dada su densidad de población. Vale la pena observar y analizar cómo se desarrolla la oferta educativa específica del INEA (MEVyT) y analizar el quehacer del asesor educativo.

### ***1.3.2 El rezago en la delegación Benito Juárez***

La delegación Benito Juárez (DBJ) cuenta con 360 mil 478 habitantes que viven dentro de sus 56 colonias. Esto equivale al 4.4% de la población total de la Ciudad de México. La edad promedio de sus habitantes es de 33 años y la población flotante es de 1.5 millones, aproximadamente. La delegación Benito Juárez colinda con las Delegaciones Miguel Hidalgo y Cuauhtémoc al norte, Coyoacán al sur, Iztapalapa e Iztacalco al este y al oeste con Álvaro Obregón, como vemos en el siguiente mapa es una delegación bastante “céntrica”:

---

<sup>33</sup> Desde su nacimiento, en 2007, se han realizado tres grandes esfuerzos por subsanar la deuda educativa que tiene frente a poblaciones marginales como analfabetos, indígenas, discapacitados, migrantes etc. El primero fue el proyecto Centros de Transformación Educativa, luego pasaría al programa de Alfabetización Cero y por último el vigente programa de Alfabetización Diversificada.

## GRÁFICO 9

### Mapa de la Ciudad de México



En términos educativos, la DBJ cuenta con uno de los índices más altos de la Ciudad de México, el 98.9% de su población está alfabetizada y el grado promedio de escolaridad es de 12.6, en comparación a los 10.5 que presenta la Ciudad de México en su conjunto. En cuanto a los servicios educativos que ofrece la DBJ, podemos encontrar 488 planteles educativos, de los cuales casi el 70% son privados<sup>34</sup>. Estos datos no consideran la presencia de dos PC, pero sí incluye las dos universidades de la tercera edad ubicadas en la delegación.

El rezago educativo de la DBJ es el más bajo de la Ciudad de México: sólo un 10.2% de su población está en esta condición (Tabla XIX).

---

<sup>34</sup> Estos datos fueron extraídos del sitio web de la Delegación Benito Juárez.

**TABLA XIX**  
**Rezago educativo en la Delegación Benito Juárez**

Población de 15 años y más	Analfabeta	%	Sin primaria terminada		Sin secundaria terminada	
				%		%
<b>306. 968</b>	1.712	0.6	7.404	2.4	22.135	7.2

Fuente: Censo de Población y Vivienda, 2010.

En el ámbito internacional, la Organización de las Naciones Unidas, a través del Programa para el Desarrollo reconoce a la Delegación Benito Juárez como el municipio con el mayor Índice de Desarrollo Humano (IDH) en todo el país, lugar que ocupa por ser el primer lugar nacional en el Índice de Educación (Romero, 2013: 63).

Sin embargo, estos datos se refieren a los habitantes de la Delegación y no incluye a aquellos que trabajan en ésta. Por otra parte, al revisar el Índice de Desarrollo Social (IDS) (Secretaría del Desarrollo Social, 2016) de las colonias donde están ubicadas las PC, podemos ver que la Colonia 8 de Agosto presenta los niveles más bajos de la Delegación (medio/3), mientras que la Colonia Extremadura Insurgentes se sitúa por encima (alto/4). La colonia 8 de Agosto tiene casi el doble de habitantes (2,704 habitantes) que Extremadura, pero el índice de rezago educativo es bastante similar: 0.98 y 0.99, respectivamente. Una explicación para esta realidad, y que fue constatada en mi experiencia como asesora, es que mucha de la población que atiende el INEA en esta zona es parte de la población flotante, es decir, personas que trabajan en la zona y que estudian en la PC más cercana a su centro de trabajo. La situación es más o menos clara en la plaza Extremadura, a unos pasos de la Avenida Insurgentes; mientras que la Plaza 8 de Agosto absorbe población de la delegación Álvaro Obregón, cuyas características socioeconómicas son otras. La principal población que llega a esta Coordinación es joven, de entre 15 y 35 años, principalmente con secundaria incompleta; esto se debe tanto a factores económicos como a otros relacionados con *bullying*, discapacidad, “talento escolar” e incluso por orientaciones religiosas.<sup>35</sup>

Algunas preguntas que surgen tras esta descripción son: ¿cómo actúa el INEA en la Delegación con menor rezago educativo del país? ¿Quiénes son los asesores

---

<sup>35</sup> Mi experiencia como asesora educativa hace que pueda confirmar estos datos.

educativos? ¿De dónde vienen? ¿Por qué deciden realizar su voluntariado aquí? ¿Su forma de actuar es igual en ambas plazas? De no ser así, ¿por qué?

## **A MODO DE RESUMEN...**

Como vimos, el rezago educativo es un fenómeno social relativo, aunque en México se considera en condición de rezago a la población de 15 años y más que, o no sabe leer ni escribir, o no ha iniciado o concluido su educación primaria o secundaria. El rezago es un fenómeno multifactorial, siendo la pobreza el elemento más importante. Actualmente, en México existen 31.9 millones de personas en condición de rezago educativo, de los cuales 5.4 millones son analfabetos. Este último, el analfabetismo, es la forma de rezago más grave, y entre sus efectos se encuentran las limitaciones de empleabilidad, el bajo conocimiento de los derechos y obligaciones de la población en esta condición, los problemas de salud, la baja autoestima y la falta autonomía, entre otros.

En México, 31.9 millones de personas se encuentran en situación de rezago educativo, de las cuales 16.4 millones tienen la secundaria inconclusa, 10.1 la primaria inconclusa y 5.4 son analfabetos. Si bien el fenómeno ha ido disminuyendo con los años, siguen siendo alarmantes la cantidad de jóvenes que sigue sin secundaria y de población indígena en condición de rezago, tres de cada cuatro en este último caso.

Algunos esfuerzos que buscaron mitigar este fenómeno han sido las campañas de alfabetización y la generación de políticas públicas, como la promulgación de la Ley Nacional de Educación de Adultos (LNEA) en 1975 y, posteriormente, la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), en 1981. Éste último ha tenido como estrategias la creación de plazas comunitarias (PC) y un *currículum* innovador, llamado Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), implementado por los *asesores educativos*, la figura solidaria que tiene como objetivo atender a la población en rezago.

Para poder lograr su misión, el INEA trabaja por medio de institutos estatales y, en la Ciudad de México, por medio de coordinaciones. En este contexto, la Coordinación Benito Juárez despliega su actuar en dos PC que deben enfrentar el rezago educativo urbano, constituido principalmente por población sin secundaria finalizada.

He querido cerrar este capítulo con una pequeña fotografía del estado actual de la educación en México, y en específico de la Delegación en la cual se realizó el trabajo de campo: la Benito Juárez. En el siguiente capítulo se profundizará en la realidad de los

asesores educativos del INEA: qué se ha investigado sobre ellos, cómo son los asesores de este programa en el contexto urbano y qué se espera de ellos en términos normativos.

## CAPÍTULO II

### EL ASESOR EDUCATIVO DEL INEA

*Debemos preocuparnos por trazar experiencias, en vez de doctrinas*

HANNAH ARENDT

La educación de jóvenes y adultos es un tema poco investigado en México, al menos en términos oficiales<sup>36</sup>. El último estado de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) señala que entre 2002 y 2011 se reportaron sólo 257 documentos de educación para jóvenes y adultos publicados en México, apenas 31 más que en el periodo 1992-2002 (COMIE, 2013). En lo que respecta a los educadores, si bien su estudio alcanza una proporción considerable dentro del ámbito de la educación de jóvenes y adultos,<sup>37</sup> éstos son realizados fundamentalmente por el propio INEA, y son en su mayoría de tipo descriptivo. Los que no lo son señalan, desde una mirada pedagógica o psicológica, la falta de profesionalización de los asesores, y no pocas veces victimizando al asesor por las condiciones en que labora. Es por esto que surge la necesidad de comprender la experiencia del asesor desde una mirada relacional, que entienda su actuar como una interacción entre condiciones estructurales y humanas en un contexto específico: la plaza comunitaria.

---

<sup>36</sup> Valdría la pena cuestionar también cuántas investigaciones hay de educación de jóvenes y adultos en México fuera de los datos oficiales del COMIE. El acervo bibliográfico del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina (CREFAL) ubicado en Pátzcuaron, Michoacán nos pueda dar una pista de esta realidad.

<sup>37</sup> El tema “Educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas” alcanzó el 27% del total de investigaciones de sobre educación de jóvenes y adultos durante el periodo 2002-2011, según **[insertar la referencia]**. Los temas recurrentes de estas investigaciones fueron: procesos de formación, perfil de los educadores, condiciones laborales y de trabajo, y construcción de la identidad de educadores de jóvenes y adultos.

## 2.1 ¿QUIÉNES SON Y QUÉ SE HA ESCRITO DEL TEMA?

Para responder esta cuestión he querido citar algunos trabajos que son relevantes y pertinentes para este estudio, sin embargo antes es necesario explicitar cómo entiende el INEA lo que es un asesor educativo, foco de este capítulo. En el glosario de las Reglas de Operación del Programa Atención a la Demanda de Educación para Adultos se define al asesor/a educativo/a como:

[...] figura solidaria que facilita el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, estimula su motivación, les brinda apoyo académico y retroalimentación continua para favorecer su aprendizaje, permanencia y mantener su participación en el estudio, así como fomentar la participación colaborativa (ROP INEA, 2015).

Asimismo, la LNEA hace referencia a que el asesor “es auxiliar voluntario del proceso de educación para adultos y tiene a su cargo: I. Promover interés por el estudio II. Organizar y orientar círculos de estudio, y III. Conducir personas analfabetas y educandos en general” (art. 13). Más adelante se problematizará esta definición y se contrastará con las prácticas de los asesores de las PC estudiadas. Refirámonos ahora a lo que dice la literatura al respecto.

En un estudio realizado por Galván en 2008, *El alfabetizador, entre imaginarios, su realidad y sus esperanzas*, se indagaron los motores y las expectativas laborales de los asesores. Ahí se reconoció que “su labor les daba satisfacción; porque de esa manera ayudaban a las personas a desarrollarse en la vida; se sienten útiles y satisfechos” (Galván, 2009: 8), sin embargo sus expectativas económicas son ganar un mejor salario, consolidar su formación y obtener más recursos que apoyen su labor educativa. En este sentido, se reconoce: “al no contar con incentivos económicos, o éstos son bajos, [los asesores] acogen y valoran los satisfactores emotivos como compensación” (Galván, 2009: 10).

Una investigación realizada por el INEA (2013) concluyó que los asesores educativos

[...] se asumen como profesionistas de la educación, pero antes que nada como personas, para ellos un factor de importancia decisiva es la relación cordial, comprensiva y de respeto hacia los educandos; es lo que favorece el cambio de actitudes respecto a los aprendizajes, e incrementa la participación y permanencia de los educandos activos en el INEA, la reincorporación de los inactivos, proceso que lleva a la certificación (p. 103).

Esto reafirma lo que años antes un estudio también realizado por el INEA (1994) mostró: la relevancia del asesor educativo como factor de motivación “para que el adulto tenga interés en estudiar, mayor comprensión de las explicaciones, más deseo de permanecer y para que se facilite la aplicación de lo que aprende en su vida diaria” (s/p).

Por otra parte, esta investigación tiene un importante referente en la investigación de Ruiz (2008), la cual analizó a estudiantes jóvenes y adultos de 19 plazas comunitarias en cuatro delegaciones del Distrito Federal por medio de entrevistas a profundidad y de la aplicación de 283 cuestionarios. Algunas de las conclusiones de este estudio fueron las siguientes: los estudiantes valoran y reconocen la labor educativa de los asesores con los que tienen fuertes vínculos, entre ellos la cercanía emocional. La atención personalizada fomenta el compromiso para que los estudiantes concluyan sus estudios, y por ende la permanencia en la oferta del INEA.

También es necesario mencionar que el libro *Entretejiendo miradas*, de Carmen Campero (2004), el cual, si bien se centra en los Técnicos Docentes, figura institucional del INEA, nos da luces de ciertas realidades que afectan también a los asesores educativos, como son la falta de profesionalización y las condiciones en que laboran, además de la necesaria construcción de identidad que, según la autora, se relaciona directamente con la formación, “ya que propicia compartir conocimientos y experiencias sobre su labor, así como la misma experiencia de formarse” (Campero, 2004: s/p).

Las investigaciones anteriores afirman lo relevante que es la figura del asesor educativo. De hecho, si miramos la lógica de funcionamiento del INEA, el asesor educativo es la cara visible de la institución ante el educando, sujeto en la condición de rezago educativo. Un estudio realizado en 2002 por el INEA reveló que un 80% de los estudiantes manifestaba que sí necesita el apoyo del asesor educativo para aprender, también afirmaron que un 58% estudia mejor si tiene un asesor educativo que lo apoye (INEA, 2002).

Los trabajos anteriores mencionan la necesidad de superar el estatus de “voluntario” del asesor educativo y arribar hacia su profesionalización. Sin embargo, una publicación reciente profundiza en otros aspectos que también constituyen un interesante antecedente para este estudio. Para el artículo “Tres visiones de la educación de adultos en México: los funcionarios, los instructores y los adultos”, Schmelkes y Street (2015) entrevistaron a 39 asesores alfabetizadores del INEA, analizando algunas categorías socioeconómicas de los asesores educativos, así como sus los objetivos, necesidades y

expectativas respecto a los programas de alfabetización. Las autoras encontraron que los asesores asumen que la docencia es para ellos sólo una actividad a realizar mientras están solteros; sin embargo un 68% dijo haber aceptado esta labor porque les gustaba enseñar y ayudar a otros. También criticaron el alto nivel de burocracia que hay en las instituciones y afirmaron que existe desinformación y apatía respecto a temas como la cultura política. Por su parte, las autoras señalan que los asesores conocen parcialmente el Programa Nacional de Alfabetización y que siguen los procedimientos dictados por la institución paso a paso. En lo que respecta a los estudiantes, dicen que existe una percepción vertical de ellos, incluso “los adultos se ven como objetos, no como sujetos, de actividad pedagógica”, [además de que] “el pensamiento crítico respecto al programa está ausente, y hay poca conciencia de la complejidad del fenómeno educativo” (Schmelkes y Street, 2015: 199). Los alfabetizadores explican la pobreza por el analfabetismo y consideran que es complejo atender debidamente la heterogeneidad de sus estudiantes. El artículo identifica que la visión que los alfabetizadores tienen de los estudiantes es negativa, se les ve como pobres, ignorantes y analfabetos, además de que limitan los beneficios del programa: es suficiente con que los estudiantes aprendan a leer y escribir su nombre. Y aunque los asesores tienen poca información de los resultados del programa,<sup>38</sup> sí culpan a los estudiantes por los problemas derivados del programa (baja participación, abandono, etc.). Sus propuestas escapan a su ámbito de acción y se limitan señalar la necesidad de motivar a los estudiantes y adecuar los horarios y métodos de enseñanza.

Estas investigaciones nos sirven como antecedente para comprender quién es el asesor educativo. Hoy en día son 80 mil 722 sujetos que, a nivel nacional, se hacen cargo del problema del rezago educativo; una cifra no menor, pero quizás insuficiente ante la dimensión del problema. A continuación se presentarán algunos datos del asesor educativo en el medio urbano y del entorno específico donde se sitúan los protagonistas de esta investigación.

---

<sup>38</sup> Según el estudio, la tasa de eficiencia del Programa Nacional de Alfabetización no es mayor al 30%, y entre los que no abandonan el programa, el logro de objetivos es de apenas un 13% (Schmelkes y Street, 2015: 208).

### ***2.1.1 El asesor urbano***

En el apartado anterior pudimos ver algunas de las características de los asesores educativos. Podemos complementarlas con algunos datos duros que permitirán describir una realidad particular: el asesor educativo en el medio urbano. En el año 2000, el INEA realizó una evaluación institucional de su entonces programa vigente, llamado Modelo de Educación para la Vida (MEV), por medio de 367 entrevistas tanto a estudiantes como a asesores y otras figuras técnicas en los estados de Aguascalientes, Jalisco, Nuevo León y Tamaulipas. De este estudio se pudo concluir que en su mayoría los asesores eran mujeres (72%)

[...] en un rango de edad de 15 a 29 años (62%) y con una escolaridad superior al bachillerato completo (48%). [...] En cuanto a la ocupación de los asesores, destacan los estudiantes con el 42%, los empleados con el 22%, los maestros normalistas con el 11% y las amas de casa con un 11% (INEA, 2000: s/p).

Este estudio también revela que un 43% de los asesores conocieron el programa por los Técnicos Docentes (figura institucional) y que un 78% de ellos participan en la incorporación de jóvenes y adultos al INEA. En 2002 se realizó otra evaluación, esta vez del modelo actual: MEVYT y llevada a cabo en trece entidades federativas, incluyendo al Distrito Federal. Ahí se destaca que 90% de los asesores creen que le dedican suficiente tiempo a sus estudiantes, un 98% revisa los ejercicios y resuelve dudas, y dos terceras partes de los estudiantes calificaron de “muy buena” la atención y apoyo brindados por los asesores (INEA, 2002).

Sin embargo, dentro de esta labor existe una preocupante realidad: el abandono, “deserción”, de los asesores.<sup>39</sup> Y es que, según el informe anterior (INEA, 2002), el abandono de los asesores, o su ausentismo en general, es la tercera causa del abandono de los estudiantes (12% de los estudiantes abandonan por la ausencia de asesores).

Por otra parte, según Alma Constantino (2007), en promedio 80% de los asesores tiene menos de un año en los círculos de estudio, lo que implica una capacitación poco constante y, por ende, una escasa profesionalización. Este fenómeno se puede explicar por la tesis de Schmelkes y Street (2015) sobre el modelo mexicano de “reclutamiento”,

---

<sup>39</sup> El abandono de los asesores, o su ausentismo en general, es la tercera causa de abandono de los estudiantes. En el estudio del año 2002 se dice que un 12% de los estudiantes abandonan por la ausencia de asesores (INEA, 2002).

es decir, que el funcionamiento de la institución depende del reclutamiento de asesores y estudiantes. Respecto a los asesores, el proceso es complejo y eso explicaría el abandono. Muchas veces se acude al servicio social de estudiantes universitarios, por lo que dar asesorías es una actividad de tiempo limitado. Entre varios asesores existe un alto grado de irresponsabilidad, baja motivación y escaso compromiso, en parte explicado por la falta de salarios. De alguna forma, “la institución está dispuesta a pagar por reclutar pero no por enseñar” (Schmelkes y Street, 2015: 211). Además existe una noción de “baja eficacia” de los asesores en cuanto a las metas de propio sistema, número de personas atendidas y que salen de la condición de rezago educativo. Como vemos, no se cuestiona el grado o nivel de aprendizaje de los estudiantes y existe lo que Schmelkes y Street (2015) llaman “juego de simulación”. Lo importante es que el programa exista y que siga funcionando en vez de saber el *cómo*.<sup>40</sup>

Volviendo a los asesores educativos, el siguiente cuadro presenta algunos datos comparativos entre los asesores a nivel nacional y los del Distrito Federal.

**TABLA X**  
**Asesores a nivel nacional y DF, según sexo, rango de edad, escolaridad y años de estudio**

	TOTAL	Sexo		% en rango de 19-29 años	% con Licenciatura completa	% con 1-5 años de servicio
		Mujeres	Hombres			
<b>Nacional</b>	83,368	75.0	25.0	42.0	-	73.6
<b>Distrito Federal</b>	1,610	68.1	31.9	24.2	25.7	

Fuente: Información y Estadística. INEA. Agosto 2015.

En general, el reclutamiento de asesores en las zonas urbanas está ligado a la búsqueda de estudiantes universitarios que tienen que realizar su servicio social o a personas que quieran ser voluntarias como personas retiradas o que estén en edad activa pero que vean la asesoría como una actividad extra programática.

<sup>40</sup> Las autoras tienen una interesante perspectiva al respecto: pareciera que la educación de jóvenes y adultos en México, al menos en materia de alfabetización, “es una de las maneras más fáciles y baratas que el Estado tiene de legitimarse” (Schmelkes y Street, 2015: 213). Ya que el programa existe, la oferta antecede a la demanda, y ocurre que muchas veces a los estudiantes se les busca y se les ofrecen montos por exámenes aprobados, pero no hay un grupo o institución a las cuales rendirle cuentas. El INEA no es una institución constantemente evaluada por agentes externos.

Lo anterior describe cómo son en términos generales los asesores. Sin embargo, en términos formales no existe un “perfil deseable” del asesor educativo. Tampoco existen normas que regulen su entrada y salida. Cualquier persona mayor de 15 años puede ser asesor educativo, el único requisito es contar con secundaria completa y presentar ciertos documentos, pudiendo dejar de serlo en el momento que lo desee. Al poder regular la presencia de esta figura relevante para el funcionamiento del modelo de educación de jóvenes y adultos se genera una especie de “limbo institucional”. Asimismo, dicha situación, implica un grado de libertad a los asesores que muchas veces se puede vincular a la irresponsabilidad o la falta de compromiso en su actuar. Que no existan grandes exigencias ni monitoreo para ser asesor educativo puede ser visto como un atractivo para reclutar fácilmente a voluntarios, pero en el largo plazo la falta de estímulos, como el económico y de capacitación, lleva a una alta rotación del personal.

En el sitio web del INEA aparecen las siguientes exigencias-requisitos para ser asesor:

- Tener 15 años o más.
- Entregar dos copias de: Acta de nacimiento o Clave Única de Registro de Población (CURP), comprobante de secundaria, preparatoria o estudios superiores.
- Comprobante de domicilio.
- Dos fotografías tamaño infantil.
- Copia de identificación oficial (o de tu tutor en caso de que seas menor de edad).
- Carta de Presentación de Servicio Social de tu institución educativa.
- Acudir de 3 a 5 horas a los cursos de inducción que brinda el INEA al centro más cercano a tu plantel o domicilio (INEA, 2016).

Es pertinente mencionar que estos requisitos pueden responder a una apuesta institucional que puede ser vista para algunos como una riqueza, los asesores son sujetos cercanos a sus estudiantes en términos sociales y culturales, no es extraño toparse con un vecino o líder de la comunidad que ejerza como asesor educativo. Sin embargo, esta accesible puerta de entrada debiese estar acompañada de procesos formativos pertinentes y continuos para asegurar una educación de calidad a los jóvenes y adultos que participan del programa.

Pero, ¿a qué se enfrentan los asesores en las zonas urbanas? En primera parte, los asesores son, desde 2014, obligatoriamente capacitados con un curso de inducción. Luego son asignados a una Coordinación de Zona, generalmente escogida por los

asesores en función de la distancia respecto a sus trabajos u hogares, ya sea a un espacio educativo o a una unidad operativa: círculo de estudio, punto de encuentro en algún lugar de la Coordinación<sup>41</sup> o una plaza comunitaria.

En términos generales, un asesor educativo en alguna urbe o medio urbano se enfrenta a las mismas condiciones que cualquier persona que trabajan cotidianamente: congestión vehicular, ritmo acelerado, por mencionar sólo algunos aspectos. Se supone que con la lógica de las Coordinaciones de Zona los asesores viven o se mueven cerca de sus puntos de encuentros, círculos o plazas comunitarias. Sin embargo, varios de los asesores entrevistados vivían lejos de las PC, lo que implica un gasto económico y de tiempo que muchas veces no es recompensado y que puede ser un factor de desmotivación y, a la larga, de abandono.

### ***2.1.2 El asesor urbano en las PC***

Como hemos visto, el asesor educativo es una figura solidaria, es decir, una persona *que proviene de la sociedad civil y que voluntariamente, sin fines de lucro y sin establecer ninguna relación laboral con el INEA, apoya las tareas educativas de las personas jóvenes y adultas.*

En esta definición institucional destaca el aspecto de voluntario, esta condición de voluntario remite a reflexionar sobre cómo pueden existir fenómenos de solidaridad social en un medio urbano donde la competitividad y el individualismo son la tónica común. Para Díaz (2014), el fenómeno del voluntariado en nuestros tiempos es una especie de ancla que aparece entre la búsqueda de una espiritualidad y la necesidad de una transformación social, definiéndolo como “aquel espacio de interacción social que nace de una motivación libre y desinteresada de compartir y darse a un otro que se sitúa –por lo general– en una situación de marginación o exclusión” (p. 83). En este caso, los jóvenes y adultos que asisten al INEA son el foco de atención de estos voluntarios que trabajan para combatir el rezago educativo. “Se puede dar mucho sin recibir nada, valoro lo que ellos me dan, uno se siente bien cuando la gente va progresando, creciendo”, dijo uno de los asesores entrevistados para esta investigación. En el tercer capítulo se ahondará en

---

<sup>41</sup> Se refiere a un punto donde estén vinculados grupos de jóvenes y adultos. Un ejemplo es el Punto de Encuentro Mixcoac, que trabaja en las dependencias del DIF los días sábados en la mañana con un asesor educativo.

las motivaciones de los asesores, ahí resurgirán razones que reflejarán su condición de voluntario.

Antiguamente el ser “voluntario” estaba asociado a una visión estereotipada de la mujer caritativa de clase alta, sin embargo hoy en día existe una gran heterogeneidad en cuanto los orígenes, formaciones e inclinaciones políticas de los voluntarios existentes. Esto lo confirma mi trabajo de campo y experiencia personal en el INEA, y es uno de los aspectos que rodea de manera constante el quehacer del asesor educativo.

Para definir y comprender qué es un asesor educativo en el medio urbano es necesario remitirnos a la historia, es decir, cómo nace su función, cómo se separa de la figura del docente regular y cómo se va redefiniendo ante las circunstancias temporales, sociales y geográficas.

El asesor educativo urbano tiene sus raíces en los educadores rurales, aquellos que se forjaron después de la revolución gracias a las Misiones Culturales impulsadas por José Vasconcelos, “traían no sólo la letra y el número, también la promesa de un mejoramiento y de una ayuda y el llamado a colaborar en una tarea común” (Vásquez de Knaut, en Ocampo, 2005: 152). El anhelo de llevar educación a cada rincón de México hizo que estos maestros actuaran comunitariamente y no necesariamente con los recursos suficientes, es decir, implicó muchas veces trabajar en condiciones precarias y trabajar con adultos por los altos niveles de analfabetismo que existía en este segmento.

Como señala Rosas (en Galván, 2008) el último auge de este maestro entre la década de los 30 y 40 cuando tuvo que difundir el socialismo en las zonas rurales, luego su figura fue decreciendo para enaltecer al maestro normalista que trabajaba en sectores urbanos. Sin embargo, el maestro urbano tiene asociada ciertas características que se forjaron en el maestro rural como la indiscutible vocación social, el necesario sentido crítico, la creatividad y el ser culto.

Ser asesor es un proceso y éste tiene un peso histórico que no se puede negar, la imagen del maestro misionero es la antesala del concepto de figura solidaria y ha llevado a que socialmente la figura del asesor educativo siga teniendo ciertos rasgos asociados, como el acompañar, motivar y trabajar en contextos adversos.

Otros puntos que influyen en la experiencia de ser asesor educativo son los procesos de capacitación, atención y gratificación que se explicarán a continuación.

**La capacitación.** Según los lineamientos 2015 del DF, todas las figuras solidarias deben capacitarse; recibir una formación inicial antes de iniciar sus actividades “en donde se incluyan las estrategias que permiten integrar los servicios de los tres espacios educativos en la oferta del MEVyT, así como cursos o talleres de actualización y/o formación continua atendiendo a las necesidades de la población en que se encuentra enclavada la Plaza Comunitaria” (INEA-DF, 2015: 124). Lo anterior se logra con el Taller Inducción y de Formación Inicial para Asesores Educativos que puede ser de manera presencial (24 horas), mixta o en línea. Si el asesor ingresa como asesor alfabetizador se le deberá capacitar además con el Taller de Formación Inicial para Alfabetizadores (16 horas).<sup>42</sup> Luego de finalizar el curso inicial es necesario acreditar los conocimientos en una prueba que realiza el Patronato “Pro-educación de los Adultos en el Distrito Federal, A.C”, al ser aprobado se le entrega al asesor una carta de Bienvenida y Compromiso que luego deberá ser entregada en la Coordinación para el registro de asesor y elaboración de la credencial.

De acuerdo a las Reglas de Operación 2015, para los Asesores Educativos la Formación Continua es fundamental, pues debe asegurar la adecuada aplicación de la metodología del MEVyT y que el educando desarrolle las capacidades que les permitan el mejoramiento de sus condiciones en los diversos ámbitos de su vida familiar, laboral y social” (INEA-DF, 2015: 140).

Existe una serie de talleres de formación continua que promueve la unidad de Servicios Educativos:

- Talleres para orientadores educativos para personas con discapacidad.
- Talleres para orientadores educativos 10-14.
- Talleres para orientadores educativos que atienden población indígena en zonas urbanas.
- Talleres para apoyar la atención del MEVyT en línea.
- Talleres impartidos por los formadores especializados: en los ejes temáticos de matemática, lengua y comunicación y habilidades pedagógicas.
- Talleres impartidos por los multiplicadores en ciencias.
- Formación a distancia a través de la red de Asesores Educativos.

---

<sup>42</sup> Para mi experiencia de asesora educativa en la Plaza Extremadura se me capacitó en ambos talleres sin necesariamente ser designada como asesora alfabetizadora.

- Formación continua a enlaces educativos y organizadores de servicios educativos.

Además de lo anterior, existe la oferta de talleres en línea a los que se puede acceder desde el sitio web del INEA. Al menos en términos formales existe una preocupación institucional por la formación de asesores.<sup>43</sup> Según las Reglas de Operación del Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos, se tienen como metas que:

- El 100% de los asesores/alfabetizadores hispanohablantes que ingresaron en 2014 o antes, y que hayan participado en la Formación Inicial, recibirán por lo menos dos talleres de formación continua conforme al esquema establecido.
- El 100% de los asesores que atienden nivel intermedio o avanzado por más de 6 meses (que ya recibieron la Formación Inicial) deberán recibir por lo menos dos cursos de Formación Continua de acuerdo al esquema de formación para estas figuras.

Existen además paquetes de autoformación para los asesores, como por ejemplo “Para saber más del MEVyT” o “Cómo mejorar mi asesoría”.

A pesar de toda la oferta expuesta, en mi experiencia de asesora educativa los cursos de inducción son meramente institucionales donde te capacitan en temas burocráticos y de funcionamiento del INEA, esto contrasta con el sentido pedagógico y práctico del curso de alfabetización donde aprendí a utilizar el método de la “palabra generadora”. Si bien la mayoría de los asesores de las PC de la Coordinación Benito Juárez habían sido capacitados en el momento de las entrevistas, muchos de ellos mencionaban la importancia y necesidad de este aspecto para realizar así una mejor labor.

**Atención.** ¿A quiénes atienden los asesores? Generalmente en el contexto del Distrito Federal se atiende a los jóvenes y adultos en rezago educativo bajo el programa de MEVyT Hispanohablante.<sup>44</sup> Sin embargo, está disponible también el programas MEVyT Indígena Bilingüe Urbano (MIBU) (ROP INEA, 2014, 2015), dirigidos a las personas

---

<sup>43</sup> Más de la mitad de los entrevistados no habían realizado ninguna capacitación, sin embargo admitían que la coordinación sí los había invitado a más de una durante su trayectoria de asesores.

<sup>44</sup> Revisar en el capítulo 1 la malla curricular de esta modalidad.

procedentes de las culturas indígenas del país que viven y están asentados en zonas urbanas diferentes a las de su origen o el de sus padres.

En el caso de esta investigación, los asesores educativos analizados trabajan en Plazas Comunitarias del Distrito Federal, estas tienen como objetivo:

*Ofrecer a los jóvenes y adultos servicios de alfabetización, primaria y secundaria; a las figuras solidarias e institucionales, un espacio útil para la actualización y formación permanente; a la población en general, un sitio equipado para su formación laboral e impulso al desarrollo de competencias y habilidades, que dignifiquen su participación en la comunidad, así como el acceso a las tecnologías de información y comunicación con fines educativos, para la formación, actualización y de apoyo al aprendizaje de manera presencial y a distancia con material impreso o electrónico y apoyo bibliográficos (INEA-DF, 2010).*

Es en este espacio donde el asesor educativo desempeña su labor que institucionalmente está definida con las siguientes acciones<sup>45</sup>:

- Facilita el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, estimula su motivación, les brinda apoyo académico y retroalimentación continua para favorecer el aprendizaje, permanencia y mantener su participación en el estudio.
- Apoya al Técnico Docente en el seguimiento educativo del educando.
- Solicita al Técnico Docente los exámenes que sus educandos vayan a presentar para que este con apoyo del Responsable de Plaza gestiones en la Coordinación de Zona los eventos de aplicación.
- Apoya la promoción y vinculación de los módulos de MEVyT en Línea y Alfabetización Tecnológica entre sus educandos.
- Realiza oportunamente su registro en el Sistema Automatizado de Atención al Educando (SAAE)

Lo anterior corresponde a las labores que debiese cumplir un asesor y que en el próximo capítulo se contrastarán con la práctica de los asesores. En términos prácticos la atención de los estudiantes se lleva a cabo como describiré en la siguiente narración, esta descripción está basada en mi observación participante, y es necesario recordar que cada asesoría es un momento particular, depende del asesor y los estudiantes que asistan, sin embargo existen ciertos patrones comunes, que se relatan a continuación:

---

<sup>45</sup> Lineamientos de Operación INEA DF 2015, página 130.

*El asesor llega a la PC en el día y hora que le corresponde, se registra en la bitácora y generalmente va a la sala presencial y espera a sus estudiantes. En promedio, una asesoría tiene entre 3 y 5 estudiantes, hay días en que llegan 5. Todo depende del compromiso establecido con los estudiantes y la disponibilidad de estos.*

*Es común que los estudiantes tengan módulos diferentes, es decir, cursan niveles distintos, por lo que el asesor tiene que dividir sus labores para atender y resolver las dudas de todos. Esta es la parte más desafiante de esta labor, estar al día con todos y poder generar espacios de aprendizaje en común para todos. Las asesorías duran aproximadamente 2 horas, se apoya al estudiante con el libro que tiene asignado y se refuerzan contenidos con ejercicios o actividades extras. Por lo observado en esta asesoría, se refuerza bastante la lectura y escritura de manera transversal, es decir, aunque no sea un libro de lenguaje el que se está trabajando. En la etapa final de la asesoría se solicita seguimiento en algún tema o la ejercitación de ciertas áreas.*

*Durante este espacio, el asesor no sólo interactúa con sus estudiantes sobre temas académicos, sino que también tocan temas personales para darle un sentido a los aprendizajes en sus vidas.*

**La gratificación.** El asesor educativo es una figura solidaria, es decir voluntaria, sin embargo se ha establecido un sistema de gratificaciones monetarias coordinadas por el Patronato “Pro-Educación de los Adultos en el Distrito Federal, A.C.” que tiende “a estimular la permanencia y profesionalización de los asesores educativos” (ROP INEA, 2015). Se supone que a finales de cada mes los asesores pueden ir a cobrar a las oficinas de *Telecomm* su gratificación, aunque es común que estos pagos se atrasen.<sup>46</sup> A continuación el detalle del sistema de gratificación que es definido anualmente y que se puede consultar en las ROP INEA (2014, 2015). Este esquema fomenta la incorporación, atención, avance y acreditación de los estudiantes.

---

<sup>46</sup> En mi experiencia de asesora educativa los pagos se atrasan de a 3 a 4 meses.

**Tabla XI:**

**Sistema de gratificaciones 2015 INEA**

1. APOYOS ECONÓMICOS PARA ALFABETIZACIÓN Y NIVEL INICIAL				
POBLACIÓN HISPANOHABLANTE				
1.1 APOYO POR INCORPORACIÓN				
Todas las figuras solidarias que incorporen educandos	· Por incorporación	\$100	Por cada educando incorporado.	Solo aplica para educandos que se incorporen en Alfabetización, por única vez, y que presente una evaluación formativa o un examen acreditado.
1.2 APOYO POR ATENCIÓN				
FIGURA	SE PUEDE OTORGAR EL APOYO ECONÓMICO POR:	MONTO	CONCEPTOS DE APOYO ECONÓMICO	CONDICIONADO A:
Asesor educativo nivel inicial	· Atención a círculo de estudio	\$125 mensuales.	Por atención en círculo de estudio, se calcula por separado del monto de apoyos económicos de avance	Siempre que el círculo de estudio se integre como mínimo con cinco educandos, con asistencia y avance comprobable a través de los registros del SASA.
1.3 APOYOS ECONÓMICOS POR AVANCE				
FIGURA	SE PUEDE OTORGAR EL APOYO ECONÓMICO POR:	MONTO	CONCEPTOS DE APOYO ECONÓMICO:	CONDICIONADO A:
Asesor educativo para alfabetización y nivel inicial	· Evaluación formativa, módulo La Palabra	\$200	Evaluación Formativa 1	Presentada
		\$200	Evaluación Formativa 2	Presentada
	· Examen acreditado	\$400	Módulo "La Palabra"	Examen acreditado
		\$250	Módulo "Para Empezar"	Examen acreditado
		\$250	Módulo "Matemáticas para Empezar"	Examen acreditado
	· Conclusión de nivel	\$100	Nivel inicial concluido	Conclusión de nivel
· Continuidad al nivel intermedio	\$100	Pago por continuidad	Acredite un examen de un módulo del nivel intermedio.	

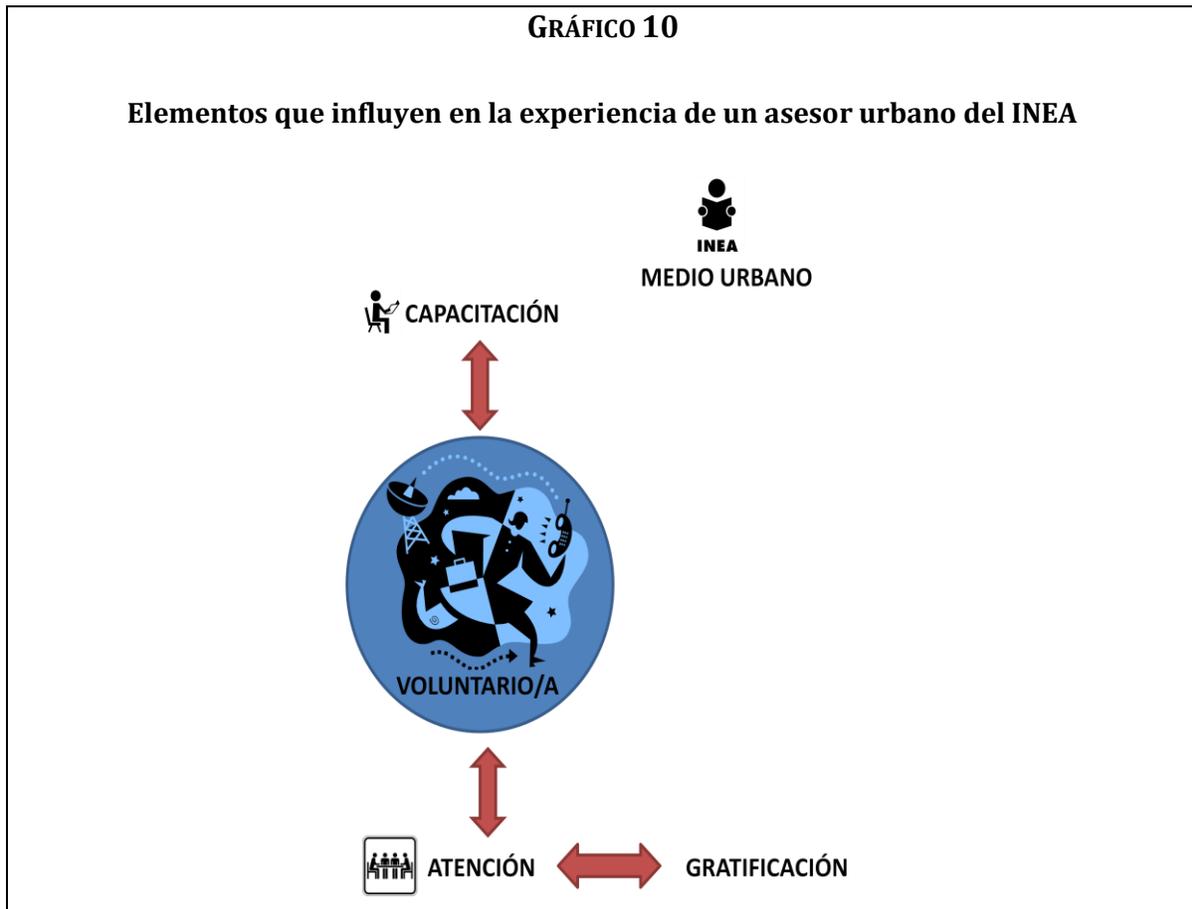
2. APOYOS POR AVANCE NIVELES INTERMEDIO Y AVANZADO				
POBLACIÓN HISPANOHABLANTE				
FIGURA	SE PUEDE OTORGAR EL APOYO ECONÓMICO POR:	MONTO	CONCEPTOS DE APOYO ECONÓMICO	CONDICIONADO A:
Asesor educativo para nivel intermedio y avanzado	· Examen acreditado en papel	\$2,300	La desagregación del monto y pago por conceptos se definirá en el Esquema de gratificación propuesto por cada Instituto o Delegación y dictaminado por el INEA	Para el caso de los asesores/as que aplican el MEVyT en Braille, el monto máximo será de un 30% adicional.
	· Examen acreditado en línea			Para calcular el monto máximo de gratificación de cada nivel, se tomará como base un promedio de 7 exámenes por nivel.
	· Certificado entregado			Para los asesores/as educativos con un nivel de escolaridad igual o mayor a bachillerato, el monto máximo por los dos niveles será de \$2,500.
	· Continuidad cuando acredita un examen de módulo del siguiente nivel			
	· Conclusión de nivel			
<b>TOTAL</b>		<b>\$2,300</b>	<b>APOYO MÁXIMO POR LOS DOS NIVELES</b>	
5. APOYOS ECONÓMICOS PARA POBLACIÓN INDÍGENA				
5.1 APOYO POR INCORPORACIÓN				
Todas las figuras que incorporen educandos	· Por incorporación	\$100	Por cada educando incorporado.	Sólo aplica para educandos que se incorporen en Alfabetización, por única vez, y que presenten una evaluación formativa o un examen acreditado.
5.2 APOYO POR ATENCIÓN				
FIGURA	SE PUEDE OTORGAR EL APOYO ECONÓMICO POR:	MONTO	CONCEPTOS DE APOYO ECONÓMICO	CONDICIONADO A:
Asesor educativo bilingüe para inicial	· Educandos en atención	\$50 mensuales	Por cada educando en atención	Aplica para Alfabetización y Nivel Inicial, comprobable con asistencia y avance en el SASA. Por un máximo de 3 meses, y siempre y cuando el círculo de estudio esté integrado por un mínimo de 3 educandos
Asesor educativo bilingüe para intermedio	· Educando en atención	\$25 mensuales	Por cada educando en atención	Aplica para el nivel intermedio. Siempre que tenga al menos a tres educandos acreditando por lo menos dos exámenes cada cinco meses.

5.3 APOYOS POR AVANCE				
CONCEPTO	SE PUEDE OTORGAR EL APOYO ECONÓMICO POR:	MONTO	CONCEPTOS DE APOYO ECONÓMICO	CONDICIONADO A:
Asesor/a educativo/a bilingüe para alfabetización y nivel inicial.	- Evaluación formativa presentada	\$200	Por evaluación formativa	Presentada, considerando 5 formativas para calcular el monto máximo.
	- Examen acreditado	\$350	Por evaluación final	Acreditando los módulos MIBES 1, MIBES 2, MIBES 3, MIBES 4 y MIBES 5.
	- Conclusión de nivel	\$250	Nivel concluido	Aplica para nivel inicial
	- Continuidad del nivel inicial	\$250	Pago por continuidad	Siempre y cuando acredite un examen de módulo del nivel intermedio.
	- Constancia entregada	\$100	Por constancia entregada	Aplica para constancia de alfabetizado y de nivel inicial
<b>TOTAL</b>		<b>\$3,400</b>	<b>APOYO POR EL GRADO DE ALFABETIZACIÓN Y NIVEL INICIAL (incluye uso de la computadora)</b>	
Asesor/a educativo/a bilingüe para intermedio y avanzado.	- Examen acreditado	\$4,150	La desagregación del monto y pago por conceptos se definirá en el Esquema de gratificación propuesto por cada Instituto o Delegación y dictaminado por el INEA	Aplica para los niveles intermedio y avanzado
	- Conclusión de nivel			
	- Continuidad cuando acredita el primer examen final del siguiente nivel			
	- Constancia y certificado entregado			
<b>TOTAL</b>		<b>\$4,150</b>	<b>APOYO MÁXIMO POR INTERMEDIO Y AVANZADO (incluye uso de la computadora)</b>	
<b>TOTAL</b>		<b>\$7,500</b>	<b>MÁXIMO POR LOS CUATRO PROCESOS (ALFABETIZACIÓN, INICIAL, INTERMEDIO Y AVANZADO)</b>	

Este sistema de gratificación por productividad puede generar ciertos vicios en los asesores, como acelerar procesos de aprendizaje, no profundizar en ciertos temas o intentar acaparar a más estudiantes de la PC para obtener mayores ingresos a fin de mes. Algunas de estas prácticas pudieron ser observadas en el trabajo de campo. Las anteriores tablas de gratificaciones hacen que también surjan ciertas dudas como, ¿por qué incorporar a un estudiante es gratificado con \$100? ¿Desde dónde nace este valor y las condiciones? ¿Con qué parámetro se pagan 25 pesos más por atender a un estudiante? En mi experiencia como asesora al momento de cobrar la gratificación no existía un detalle por el monto recibido ni a qué concepto correspondía.

A continuación se presentan un diagrama de los aspectos que influyen en la experiencia del asesor urbano. Luego se pasará a describir y discutir las expectativas que rodean la figura del asesor, todo esto como preámbulo necesario para comprender de

manera compleja cómo es la experiencia del asesor educativa en las dos PC de la Coordinación Benito Juárez.



## 2.2 LAS EXPECTATIVAS

En la definición de asesor educativo establecida por las Reglas de Operación del Programa Atención a la Demanda de Educación para Adultos (ROP INEA, 2015), podemos observar diferentes propósitos o ideales que rodean a esta figura: facilitar, estimular, apoyar, fomentar y retroalimentar.

Asesor/a educativo/a.- Figura solidaria que **facilita el aprendizaje** de las personas jóvenes y adultas, **estimula su motivación**, les **brinda apoyo académico y retroalimentación** continua para favorecer su aprendizaje, permanencia y **mantener su participación** en el estudio, así como fomentar la participación colaborativa (ROP INEA, 2015).

Si miramos algunos archivos institucionales de la década de los ochenta (SEP, 1980) podemos ver que las características inculcadas al asesor educativo se han mantenido. Algunos verbos que aparecen en los manuales, textos o guías hacen referencia a las formas de participación por medio de:

- Guiando, orientando y asesorando
- Conduciendo grupos
- Orientando y asesorando
- Manteniendo vivo el interés [...] y formando la actitud de autoaprendizaje.

Más recientemente, también aparecen como funciones: comunicar confianza; facilitar el logro de los objetivos; suministrar materiales; proponer formas de trabajo; orientar; animar; coordinar y planificar; motivar; ayudar y aclarar (IEP-Guanajuato, 1999: 13).

Actualmente los asesores reciben material para desarrollar sus asesorías. En todos los módulos del MEVyT existe una “Guía del asesor”, donde se explica y fomenta la participación, además de sugerir actividades para la formación del estudiante o cómo abarcar dicha unidad. También existe un Módulo del Asesor que contiene: un cuaderno del asesor, en donde se presenta el modelo, una guía general donde se narran aspectos como quiénes son los educandos, una revista, un folleto de entrevista y registro inicial y fichas de trabajo para las asesorías.<sup>47</sup>

Según María Leticia Galván (2009), en un estudio llamado *El alfabetizador, entre imaginarios, su realidad y sus esperanzas*, los asesores educativos presentan un completo “deber ser y deber tener” entre ellos: deben ser promotores del desarrollo comunitario, motivadores y entusiastas, creativos, humanistas, y sobre todo, tener un sentido de la solidaridad. Esto se podría asociar a la condición de voluntario que conlleva un estereotipo específico de conciencia social y generosidad.

Existe una amplia literatura respecto a las características que debieran tener los pedagogos de adultos, es decir el perfil ideal del profesor “andragógico” [referencia].<sup>48</sup> Destacan las aportaciones de Carl Rogers, Malcom Knowles y Stanley Grabowski, mientras que en nuestra región es reconocido el trabajo de María del Carmen Campero,

---

<sup>47</sup> En el caso de los asesores entrevistados la mayoría de ellos no utilizaba la guía del asesor y nunca habían recibido el módulo de asesor. En mi experiencia personal, tampoco pero para la capacitación de alfabetización sí se me hizo entrega de una guía para alfabetizar.

<sup>48</sup> Este término derivado de la andragogía se refiere al conjunto de técnicas de enseñanza orientadas a educar personas adultas, así como la pedagogía es orientada a los niños **[hay que poner referencia]**.

J.M Gutiérrez Vázquez, Jorge Jeria y Graciela Messina. Esta última apunta a una interesante reflexión respecto al perfil de los educadores de adultos:

[...] se ha legitimado entre los educadores un perfil ideal acerca de sus funciones, una permanente referencia al "deber ser" del educador como un personaje mítico que combina el compromiso con la facilitación de los aprendizajes, mientras las prácticas pedagógicas siguen siendo mayoritariamente escolarizadas, donde el educador enseña y el adulto "recibe", donde cuentan más los intercambios uno a uno que el aprendizaje del grupo como un todo, donde el educador apela a formas de inducción autoritaria de la "participación" (Messina, 2003: 7).

¿Pero qué es finalmente asesorar? Muchas de las definiciones indican que asesorar es aconsejar, orientar; sin embargo, en términos educativos existen otras variables que veremos a continuación.

Según Ayala (1998) en su texto *La función del profesor como asesor*, se afirma que primero que todo un asesor es un educador y no un terapeuta. Los asesores tratan de crear un ambiente donde los estudiantes pueden enfrentarse con sus propios sentimientos y explorarlos sin miedo sin el peligro de ser juzgado.

El asesor es en primer lugar una persona que tiene confianza en las posibilidades de desarrollo de su alumno" [...] "necesita ser cordial, accesible, flexible, no tener miedo a la experiencia y ser espontáneo y sincero" [...] "debe tener una actitud abierta y no ser crítico" [...] "ha de tener la capacidad de empatía" Debe buscar un buen *rapport*, es decir, una relación armónica; habilidad de escuchar, confianza y respeto. "Un docente en el papel del asesor influye sobre cierta modificación del comportamiento que el alumno, de manera voluntaria, desea cambiar y para lo cual ha buscado su asesoría" (Ayala, 1998: 41).

¿Pero qué pasa si los asesores no son profesores de formación y los estudiantes no son niños, sino jóvenes y adultos? Según este mismo autor, la propia relación humana entre asesor y estudiante, independientemente de la edad, hace que el estudiante "tome conciencia de sí mismo y de sus responsabilidades, estimulando su capacidad de observar la forma en que el ambiente influye sobre su conducta" (Ayala, 1998: 48).

De alguna forma,

[...] es el sujeto quien busca el cambio y el desarrollo en su interior y el papel del asesor es ayudar en dicho cambio sin quitarle la dirección al sujeto, sino haciendo que pueda aclarar

metas y sentimientos hasta que sea capaz de tomar con seguridad y confianza la autodirección (Ayala, 1998: 49).

Según Ayala, la asesoría tiene tres ejes claves: la comunicación (claridad, fluidez y escucha activa), emocionalidad y formación. También indica que hay que tener precaución con los siete errores más comunes: dar consejos, persuadir o convencer, interrogar, sólo dar información, dar advertencias, entrevistar, confundir con psicoterapia.

Recordemos que el INEA trabaja en base a la participación social, donde los asesores apoyan y facilitan los aprendizajes, como bien dice un autor: “no serán maestros para impartir un contenido educativo, sino animadores dispuestos a impulsar la capacidad de estudio, exploración y autoformación de los adultos participantes” (Ávila, 2013: 79).

Desde una mirada freiriana, ser asesor educativo podría asimilarse con la función docente, en el sentido de que,

“[...] para Freire la docencia se construye, pues la condición de convertirse en profesor se establece en un proceso, no solo a partir de una habilitación legal. Comprende la conciencia de su condición en acción. Freire, reflexionando sobre su trayectoria dice que “ser profesor se convirtió en una realidad para mí, después de que comencé a dar clases; se convirtió en una vocación después de que comencé a hacerlo” (Streck, Redin, & Zitkoski, 2015: 416).

Más allá de ser asesores del INEA los sujetos que cumplen este rol son educadores de adultos en construcción, que están aprendiendo y formándose continuamente en el momento de realizar sus asesorías. Como se hace referencia arriba, convertirse en docente es un proceso continuo, abierto, de acción y lectura de la realidad.

## **A MODO DE RESUMEN**

El asesor educativo es la figura solidaria que facilita el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, estimula su motivación, les brinda apoyo académico y retroalimentación continua para favorecer su aprendizaje, permanencia y mantener su participación en el estudio, así como fomentar la participación colaborativa.

De la literatura que existe sobre este tema se desprende que al asesor educativo su labor le proporciona satisfacción porque puede ayudar a las personas, además ellos son para los estudiantes un factor de motivación y continuidad. Existe una baja profesionalización y les afecta la alta burocratización que existe dentro de la institución, eso es complejo dado que ellos son la cara visible de esta frente a los estudiantes. Los asesores se deben enfrentar a una enorme heterogeneidad de estudiantes, y existe en ellos una alta rotación que se puede explicar por las condiciones de trabajo y por las nulas barreras de entrada y salida que tienen. En su mayoría son mujeres con bachillerato completo. Desde el 2014 deben recibir una capacitación inicial y continua, además los asesores reciben una gratificación por productividad, es decir, por estudiante ingresado o por aprobación de exámenes.

Existen además expectativas reglamentadas sobre lo que debiese ser y hacer un asesor educativo, entre sus labores ideales están: facilitar, estimular, orientar, guiar, motivar, acompañar. Y en torno a él existen instancias de atención, gratificación y capacitación que rodean su quehacer.

En el próximo capítulo se explicará desde dónde se está observando el fenómeno de los asesores educativo, bajo qué postura teórica y metodológica. Además se describirá y analizará la realidad de las dos plazas estudiadas, Extremadura y 8 de Agosto. También se profundizará sobre las experiencias de los asesores educativos para analizar sus motivaciones, intereses, su relación con el modelo educativo y con otras figuras para comprender sus experiencias.

## CAPÍTULO III

# EL ASESOR EDUCATIVO EN LAS PLAZAS DE LA COORDINACIÓN BENITO JUÁREZ

*“Toda práctica educativa implica esta indagación:  
qué pienso de mí mismo y de los otros”.*

PAULO FREIRE

**C**omo se mencionó al inicio de esta investigación, mi postura teórica parte de la sociología comprensiva. Siguiendo entonces los postulados de Max Weber (1958), entiendo a la ciencia social como una ciencia de la realidad, una realidad que puede ser conocida desde la especificidad y así vislumbrar los nexos entre las manifestaciones individuales y el por qué históricamente se ha llegado a cierta situación/escenario, y no de otro modo.

Uno de mis propósitos ha sido conocer la realidad educativa de México desde el fenómeno del *rezago educativo* e ingresar a la especificidad por medio de un actor, una figura solidaria que colabora en la principal institución pública que se hace cargo del tema: el asesor educativo del INEA. Son esas conexiones entre quiénes y cómo se ocupa ese espacio y rol lo que interesa desentrañar y comprender. Encontrar los nexos que subyacen en las dinámicas de los actores que tienen como misión acabar con esta desventaja social es aludir a comprender el sentido compartido propio de las acciones sociales.

Centrar mi interés cognoscitivo en el asesor educativo desde esta postura implica asumir que todos los sujetos “somos hombres de cultura, dotados de la capacidad y la voluntad de tomar conscientemente posición ante el mundo y de conferirle sentido” (Weber, 1958: 70). ¿Qué sentido le darán los asesores educativos a su quehacer? ¿Cómo se posicionan en su rol? ¿Por qué lo hacen? En este sentido, es necesario reconocer que la experiencia puede ser un ancla en la acción social y así comprender

cómo ésta influye en las decisiones y caminos que recorren los sujetos. Es esa experiencia la que le da sentido al sujeto; es la racionalidad propia de los actores lo que le da valor a las cosas, a sus actos, a su vida. Es por eso que la aproximación teórica y empírica de esta investigación reafirma el margen de libertad con el que cuentan los individuos; somos, como dice Max Weber (1958), los únicos capaces de darle sentido y significado a nuestros actos.

Siguiendo la propuesta weberiana, Alfred Schütz (1974a) afirma que los sujetos le otorgan un sentido particular al mundo social en el que viven, y estas construcciones de sentido se elaboran por medio de las experiencias que han tenido. “Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias previas sobre él” (Schütz, 1974a: 39), y este mundo, ya organizado previamente es aquel que enfrenta al sujeto, en tanto que su experiencia “determina” cómo lo percibe y comprende, cómo actúa y a qué le da sentido. La experiencia sería, entonces, el motor del sujeto. De alguna forma, el principio metodológico que rige el modo de acercamiento a la realidad es que todos actuamos y reaccionamos dentro del mundo social con un sentido subjetivo. Pero este sentido está determinado por la racionalidad de las acciones, las cuales, según Parsons (1968), son racionales cuando persiguen fines posibles dentro de las condiciones de la situación y por los medios más adecuados para el fin a través de razones comprensibles y verificables. ¿Cómo son las acciones de los asesores en las plazas escogidas? ¿Cómo influye la situación, las características de estos espacios, en sus acciones?

En cuanto al sentido de las acciones, Schütz (1974b), en *Estudios sobre teoría social*, se pregunta: “¿qué significa este mundo social para el actor observado dentro de este mundo, y qué sentido le asigna a su actuar dentro de él?” (p. 20). Es en ese actuar donde aparecen los *motivos para* y los *motivos porque* de los asesores educativos del INEA. Se entiende al primero como un motivo pasado-origen que está inserto en la acción. En cambio, el segundo implica un grado de reflexión, vinculado con algún proyecto a futuro. Una de las inquietudes de esta investigación son **las motivaciones** de los asesores educativos: ¿qué los motiva a realizar su práctica? ¿Por qué hacen lo que hacen?

Siguiendo la línea de la sociología comprensiva, Antony Giddens (1993) afirma que el mundo social es resultado de la acción humana, y que para describir a los sujetos, en este caso los asesores educativos, es necesario penetrar en los marcos de significado que usan los actores para construir y reconstruir su mundo. ¿Quiénes son? ¿Cómo

llegaron? ¿Cuál es el origen de sus actos? En este sentido, no se puede olvidar que los asesores educativos llegan a un “pedazo de la realidad” ya construido por otros, a una estructura —el INEA en la unidad específica de la plaza comunitaria— que los limita en algún sentido pero que también les permite un margen de maniobra en su actuar. Ese límite en el accionar de los sujetos se relaciona con el hecho de que todos estamos “históricamente situados”, tanto por nuestro pasado como por las estructuras en las que nos desenvolvemos, por el contexto que nos rodea. Lo anterior recuerda inevitablemente a la “situación biográficamente determinada” de Schutz (1974b), pues son nuestras experiencias acumuladas las que nos permiten interpretar la realidad. Es por esto que otra categoría de análisis para esta investigación son **las trayectorias** de los asesores educativos. Conocer y comprender quiénes son, de dónde vienen y qué estudiaron o en qué trabajaron antes nos dará luces para comprender su práctica actual. En este sentido, me gustaría introducir a Pierre Bourdieu (1997) en cuanto a su definición de trayectoria: “una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997: 82). Es decir, no sólo me interesa conocer sus motivaciones, sino saber qué posiciones han ocupado estos sujetos a lo largo de su vida y cómo esa experiencia puede verse traducida en su práctica actual.

Como mencioné anteriormente, los asesores educativos enmarcan su actuar dentro del espacio de las plazas comunitarias. Sus acciones están situadas en una estructura que les permite desenvolverse. “Indagar en la estructuración de las prácticas sociales es tratar de explicar cómo son constituidas las estructuras mediante la acción, [...] y cómo la acción está constituida estructuralmente” (Giddens, 1993: 164). Esta perspectiva particular de cómo comprender la acción social, coincide con la propuesta de Crozier y Friedberg (1990) cuando tratan la íntima relación entre el actor y el sistema:

[...] el actor no existe fuera del sistema que define la libertad, que es la suya, y la racionalidad que puede emplear en su acción. Pero el sistema no existe porque hay un actor; únicamente él puede generarlo y darle vida, y solo él puede cambiarlo” (p. 11).

El actor y el sistema se influyen y controlan mutuamente, y ese margen de libertad que tienen los actores implica una contingencia de comportamientos. Son estos comportamientos traducidos en estrategias lo que interesa observar, considerando las condiciones materiales, estructurales y humanas del contexto donde se desenvuelven y

qué limita y define dicha libertad. ¿Qué condiciones materiales, estructurales y humanas enfrentan los asesores educativos?

Otro aspecto que se considera en esta investigación son las **relaciones sociales** que generan los asesores educativos con sus educandos y con las otras figuras que los rodean. Esto porque las relaciones sociales son la “célula” del tejido social y su propia racionalidad nos podrá dar luces para comprender las dinámicas de comportamiento y funcionamiento de las plazas comunitarias.

Las relaciones sociales han sido vistas desde dos puntos de vista: entre individuos singulares, con valores y normativas interiorizadas; o como expresión de las estructuras sociales que se traducen en estatus-roles de los sujetos. En esta investigación se considerará que las relaciones sociales son una mezcla de ambas. Los asesores educativos son sujetos con racionalidad propia, pero también juegan un rol en una posición específica que es determinada por su función en la propia plaza comunitaria.

Los asesores se desenvuelven en un contexto específico, con sus motivaciones propias, su trayectoria personal interiorizada y en contacto con otros. Pero, ¿cómo hacen su trabajo? ¿Qué estrategias utilizan para interpretar el modelo educativo vigente? En cuanto a las **estrategias** de los actores, Crozier y Friedberg (1990) plantean que éstos rara vez tienen objetivos y proyectos claros y coherentes; su comportamiento es activo, con sentido (es racional en relación a las oportunidades) y a la vez ofensivo y defensivo. Los sujetos centrales en esta investigación, los asesores educativos, actúan dentro de una estructura frente a la cual desarrollan estrategias. El INEA plantea un marco de acción que sería el **modelo educativo** vigente como una respuesta institucional al rezago educativo, y son los asesores los que significan su práctica desde su lugar particular. Es aquí donde la propuesta de la “doble hermenéutica” de Giddens (1993) es aplicable. Reinterpretar el significado del mundo de los actores, construir a partir de algo ya construido y producir conocimiento desde la comprensión de otros permitirá comprender cómo actúa el sujeto y cómo las circunstancias que lo rodean generan posiciones diferentes que se traducen en estrategias distintas ante una misma problemática social. A fin de cuentas, hay que entrar hermenéuticamente en la forma de vida que se quiere analizar.

Con la intención de crear un diálogo entre autores y enriquecer el análisis de esta investigación, propongo mirar la experiencia de los sujetos haciendo referencia a la interacción que se genera entre las acciones y la estructura en la que están inmersos.

Una propuesta que puede ser aplicada al análisis de las prácticas de los asesores del INEA es la perspectiva presentada por Dubet y Martuccelli (1998) en *La Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Si entendemos las prácticas como acciones de los sujetos, se pueden desglosar las dimensiones esenciales de la acción que, según estos autores, estarían “en la subjetividad del actor y en la objetividad del sistema” (Dubet y Martuccelli, 1998: 64). Es esta interacción entre actor y sistema lo que daría como resultado el proceso de socialización, es decir, el proceso de ajuste entre las acciones de los sujetos y la interiorización de esquemas y modelos propios de la estructura.<sup>49</sup> Para analizar las prácticas de los actores “hay que intentar comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos” (Dubet y Martuccelli, 1998: 86).

En cuanto a la construcción de experiencias, Dubet y Martuccelli proponen que las experiencias son resultado de una combinación de lógicas de acción de los sujetos, es decir, el resultado de una elaboración propia y coherente en los procesos de interacción. Las tres lógicas de interacción que los autores proponen, y que se desprenden de su trabajo de análisis en la escuela francesa, es la lógica de *la socialización*, entendida como la interiorización de normas o roles de los sujetos; la *subjetivación*, el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos e intereses que conduce a los sujetos a establecer una distancia con su socialización; y la *estrategia*, entendida como la actuación instrumental relacionada con el cálculo de la inversión de acciones con vista a proyectos futuros, considerando recursos y experiencias previas.

Planteo que se podrían considerar estas tres formas de interacción para observar el actuar de los asesores educativos del INEA: ¿cómo socializan su rol? ¿De qué forma crean esa distancia entre su rol y la experiencia íntima de su mundo? y ¿qué estrategias usan en sus asesorías?

Con base en la discusión anterior, he propuesto un modelo que permite responder la pregunta principal de esta investigación: *¿cómo es el quehacer educativo de los asesores educativos de las Plazas 8 de Agosto y Extremadura de la Delegación Benito Juárez?* Pregunta de la cual derivan las siguientes preguntas secundarias:

- ¿Cómo interactúan los actores en las PC de la Coordinación Benito Juárez?

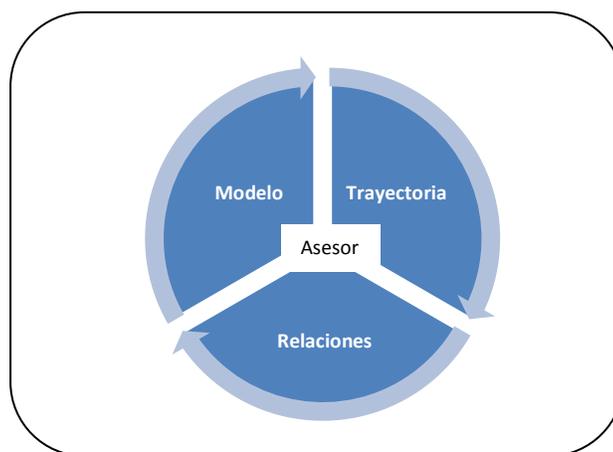
---

<sup>49</sup> Estos modelos se relacionan con la naturaleza de la sociedad donde se producen las acciones de los sujetos. Habría entonces que analizar desde una óptica socio-histórica a la sociedad mexicana y cómo se llega a una respuesta institucional ante el fenómeno del “rezago educativo”

- ¿Cuáles son las condiciones en las que se desarrolla el quehacer del asesor en las PC?
- ¿Cómo influye la trayectoria y formación del asesor en su práctica como figura solidaria del INEA?
- ¿Cómo se corresponde la práctica del asesor con el modelo educativo vigente del INEA?

El siguiente gráfico busca reflejar de manera visual qué elementos inciden<sup>50</sup> en la experiencia del asesor educativo, entendiendo a ésta como el quehacer reflejado en la práctica educativa:

**GRÁFICO 11**  
**Elementos que inciden en la práctica del asesor educativo del INEA**



Fuente: Elaboración propia

Bajo esta perspectiva, y con este modelo en mente, se desarrolló el instrumento de investigación: la entrevista aplicada en el trabajo de campo entre los meses de agosto y octubre de 2015. La discusión entre autores y su conclusión en el modelo anterior justifica el análisis de las siguientes páginas. A continuación se describirá cómo es la Coordinación Benito Juárez del INEA y cada PC en específico para después proceder a la voz y actuar de los sujetos relevantes de esta investigación, los asesores educativos.

<sup>50</sup> Es necesario agregar también un elemento que muchas veces creemos implícito en los asesores, el elemento del Saber, entendido este como el conocimiento específico que se transmite a los estudiantes en el momento de la asesoría, dependiendo de la materia/módulo que estén trabajando.

### **3.1 LA COORDINACIÓN BENITO JUÁREZ DEL INEA**

La Coordinación Benito Juárez trabaja con diversos círculos de estudio (57 hasta marzo de 2016) repartidos en las tres microrregiones de la Delegación, y cuenta con dos PC: 8 de Agosto y Extremadura. Las instalaciones de la Coordinación están ubicadas en Avenida Extremadura 26, Colonia Extremadura Insurgentes, y su personal consiste en:

- 1 persona en almacén
- 3 técnicos docentes
- 1 enlace regional (solidario)
- 1 informático
- 1 secretaria
- 1 persona de servicio social
- 2 en planeación (1 solidario, 1 de base)
- 2 servicios educativos (solidarios)
- 5 en acreditación (2 solidarios y 3 de base)
- 1 coordinador de zona
- 2 aplicadores (solidarios)
- 1 conserje
- 1 vigilancia (contratado a través de otra empresa)
- 1 intendencia (contratado a través de otra empresa)

La Coordinación, como bien dice su nombre, coordina el trabajo del personal administrativo (de base) y solidario<sup>51</sup> que trabaja para atender a la población en rezago educativo. Cuenta además con alianzas con otras organizaciones, por ejemplo, asociaciones de personas con discapacidad, asociaciones de niños con talento y empresas externas para aumentar el número de atención.

Como mencionamos en el capítulo anterior, lo que nos interesa en esta investigación son los asesores educativos. En total, la Coordinación cuenta con 22 asesores activos del INEA, vigentes en sus funciones y que reciben gratificación, aunque

---

<sup>51</sup> En las Reglas de Operación se define como figura solidaria a la “Persona que voluntariamente apoya las tareas educativas de las personas jóvenes y adultas. Participa a través de los patronatos que conforman la red solidaria sin fines de lucro y sin establecer ninguna relación laboral con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos o con los Institutos Estatales de Educación para Adultos” (ROP INEA, 2014, 2015).

este número crece hasta 41 si se considera a los asesores voluntarios que pertenecen a otras instituciones, como empresas, escuelas privadas, organizaciones civiles, etc.

**TABLA XII**  
**Asesores de la Coordinación Benito Juárez del INEA, 2016**

	<b>Asesores INEA</b>	<b>Otros</b>	<b>Total</b>
<b>Hombre</b>	3	4	7
<b>Mujer</b>	19	15	34
<b>Total</b>	22	19	41

Fuente: Elaboración propia.

Los asesores del INEA en las Plazas Extremadura y 8 de Agosto variaron entre agosto y octubre de 2015, período de tiempo en que realicé las entrevistas. Al menos dos de asesores abandonaron sus labores por razones económicas, mientras que otros ingresaron por la necesidad de realizar su servicio social. Para esta investigación se entrevistó a los asesores disponibles en el periodo señalado, en su mayoría mujeres, de las que más de la mitad eran estudiantes y el resto jubiladas. El rango de edad de los asesores va de los 25 a los 65. De igual forma, el tiempo de asesoría es bastante heterogéneo. Los asesores entrevistados se presentan en la siguiente tabla.<sup>52</sup>

**TABLA XIII**  
**Muestra para entrevistas de asesores, Coordinación Benito Juárez**

<b>PLAZA EXTREMADURA</b>	<b>PLAZA 8 DE AGOSTO</b>
Sandra/ mujer de 32 años, estudiante	Patricia / mujer de 25 años, estudiante
María/ mujer jubilada	Cynthia/ mujer jubilada
Alberto/ hombre de 38 años	Karina/ mujer de 25 años, estudiante
Andrés/ hombre de 30 años	

Fuente: Elaboración propia.

<sup>52</sup> Por supuesto la información que se presenta a continuación es indicativa y ejemplificativa de la diversidad de asesores, de ninguna forma generalizable al resto de las PC del Distrito Federal.

Respecto a los educandos, hasta febrero de 2016 existían 50 estudiantes en la PC 8 de Agosto, de los cuales 14 estaban en nivel inicial, 8 en intermedio y 28 en nivel avanzado. Mientras que en la PC Extremadura había 102 estudiantes: 6 iniciales, 27 intermedios y 69 avanzados. En lo que se refiere a exámenes presentados y acreditaciones, la Plaza 8 de Agosto presentó en el periodo de un mes 212 exámenes, de los cuales 149 fueron aprobados y uno cancelado, lo que equivale a un 70.3% de aprobación. Mientras que la Plaza Extremadura en el mismo periodo presentó 425 exámenes de los que se acreditaron 337 y se cancelaron 5, un 79.3% de aprobación.

A continuación se describirán las PC para así comprender su funcionamiento y se profundizará en la experiencia de los asesores educativos de cada plaza. Antes de pasar a la descripción, la normativa del INEA indica que este debiese ser el flujo de trabajo de las PC:

**GRÁFICO 12**  
**Diagrama del flujo de trabajo de las PC**

**EL FLUJO DE TRABAJO ES:**

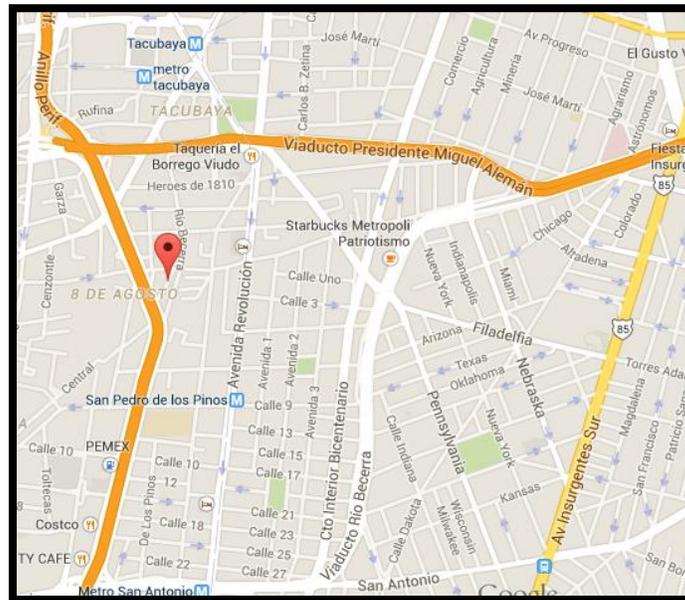


Fuente: INEA, 2011:18

### 3.2 LA PLAZA COMUNITARIA 8 DE AGOSTO

**Dirección.** Cerrada Becerra sin número, Colonia 8 de Agosto. CP. 03820. Entre 11 de Abril y Blvd. Adolfo López Mateo. Está a espaldas del Hotel Radisson Revolución, cerca del Metro San Pedro de los Pinos y colinda con la Delegación Miguel Hidalgo. La Plaza 8 de Agosto queda ubicada en una especie de cerro, está al lado de un centro deportivo y muy cerca de Periférico.

**GRÁFICO 13**  
**Ubicación de la PC 8 de agosto**



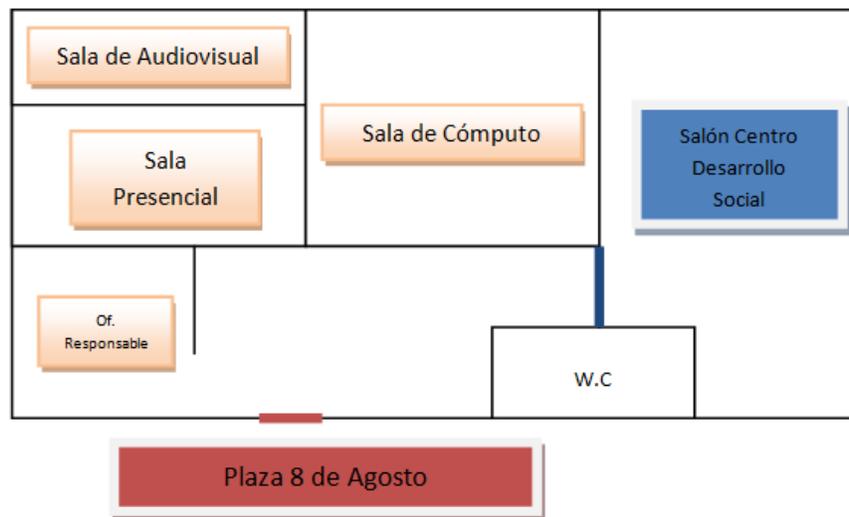
**Descripción física.** La Plaza Comunitaria 8 de Agosto se ubica en un Centro de Desarrollo Social que pertenece a la Delegación Benito Juárez. Es una casa abierta a la comunidad, habilitada para talleres y otros eventos. El INEA se ha apropiado de todas las salas a excepción de un salón de eventos. Las salas que componen la PC 8 de Agosto son:

- *Sala presencial.* Esta sala tiene tres mesas largas, un librero con material de apoyo y cuenta con una pizarra, adentro de esta sala está el acceso a la Sala Audiovisual.
- *Sala audiovisual.* Contiene 2 televisores, mesas y sillas dobladas y un librero. El día de la observación se notaron varias goteras producto de las lluvias.

- *Sala de cómputo.* Cuenta con 10 computadores, impresora, pizarra, librero y afiches institucionales.

Las oficinas de atención y del responsable de la Plaza están fuera de las salas anteriormente descritas. Existe un pasillo que une oficinas, sala presencial y sala audiovisual que además conecta los baños (de hombre y mujer) y el salón de eventos. El pasillo está habilitado con una mesa y 8 sillas, en sus paredes hay afiches institucionales, de avisos de la propia plaza y efemérides.

**GRÁFICO 14**  
**Diseño de la PC 8 de agosto**



Algunas imágenes de esta PC:



**FOTOGRAFÍA 1: ENTRADA PRINCIPAL**



**FOTOGRAFÍA 2: SALA DE CÓMPUTO**



**FOTOGRAFÍA 3: PASILLO PRINCIPAL**



**FOTOGRAFÍA 4: SALA PRESENCIAL**



**FOTOGRAFÍA 5: SALA AUDIOVISUAL**

**Personal–Figuras Plaza.** Al igual que la Plaza Extremadura, la Plaza 8 de Agosto debiese contar con Responsable de Plaza, Apoyo Técnico y Promotor, sin embargo sólo cuenta con Responsable (Andrea) y Promotor (Claudia). A diferencia de la Plaza Extremadura, el personal de esta plaza es permanente y la dinámica propia es muy distinta. Se observa más movimiento, un ambiente cálido, de unión y de participación comunitaria no sólo por las clases sino también en talleres extraprogramáticos que se realizan. Se observa un claro liderazgo por parte de Andrea, Responsable de la Plaza, que lleva 4 años a cargo de su Coordinación y 18 años en el INEA. Esta plaza también pertenece a un Técnico Docente que la visita de manera regular, lo que también genera un sentido de cercanía hacia la institución.

La cantidad de estudiantes asociados a la plaza es de 50,<sup>53</sup> pero regularmente asisten presencialmente unos 20 estudiantes a la semana. En palabras de Andrea, “es muy difícil de calcular, esta es una modalidad abierta y vienen cuando quieren y pueden.” El perfil de los estudiantes que asisten es muy variado, pero lo que he podido observar es que asisten muchos jóvenes que abandonaron el sistema regular y que viven por la zona así como vecinos de la colonia. Los días sábados se aplican exámenes y, al igual que en la Plaza Extremadura, los exámenes en papel se deben programar. El día de la observación de la Plaza había aplicación de exámenes en papel; de los 29 inscritos sólo asistieron 10.

Actualmente la Plaza 8 de Agosto abre de lunes a viernes, de 10 a 16 horas, y los días sábados de 10 a 14 horas. A veces abre los días domingo, cuando se programan actividades o aplicaciones de exámenes. Durante la semana cuenta con talleres de manualidades y gastronomía. También en periodo vacacional se realizan talleres de verano para niños y adultos.

**Un día en la PC 8 de Agosto.** A continuación se presenta una narrativa sobre cómo funciona la PC 8 de Agosto:

*Era el mediodía de un día sábado y la PC estaba en pleno funcionamiento. Las puertas estaban abiertas de par en par y se veía gente circular; había finalizado hace poco un taller de cocina y de manera paralela había aplicación de exámenes y una asesoría. Los exámenes se aplicaban en línea, 8 jóvenes y 4 adultos estaban concentrados en la sala computacional, ahí también estaba Ana, la aplicadora, junto con Andrea, la responsable de*

---

<sup>53</sup> Recordemos que este dato corresponde a la fecha Febrero 2016.

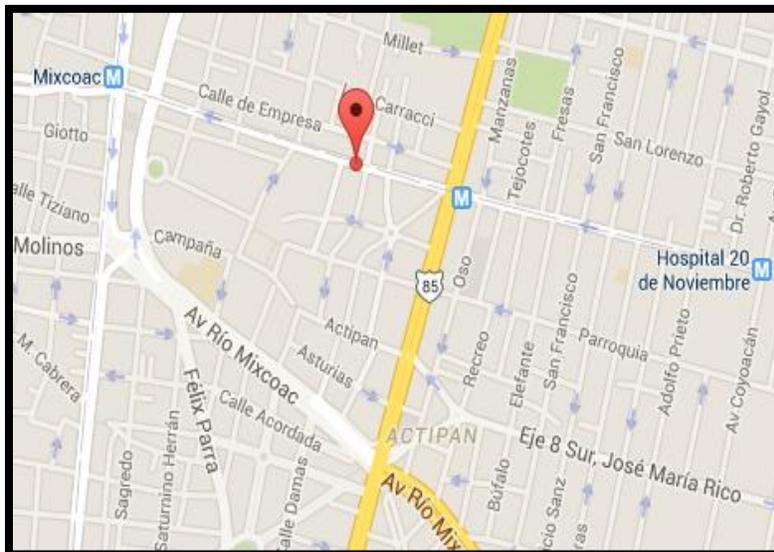
plaza. Ellas reciben a los estudiantes que llegan para aplicar sus exámenes, les solicitan sus libros y la credencial del INEA. También estaba presente ese día Hugo, Técnico Docente de la mayoría de los asesores de esa plaza, y que de vez en cuando asiste a las jornadas de aplicación a monitorear cómo se desarrollan. En la sala presencial estaba la asesora Karina, junto a un estudiante resolviendo el libro de Cuentas Útiles, específicamente realizando ejercicios de fracciones.

La PC 8 de Agosto transmite un ambiente de calidez, se pudieron observar relaciones cordiales entre los estudiantes y el personal del INEA. Es una PC limpia, decorada con varios anuncios a la comunidad y en actividad constante. Esta PC está inserta en la Colonia 8 de Agosto, a su alrededor hay un centro deportivo, negocios y casas, en una especie de subida que a pocas cuadras interrumpe Periférico.

### 3.3 LA PLAZA COMUNITARIA EXTREMADURA

**Dirección:** Extremadura 26, Colonia Insurgentes Extremadura. CP. 03740. Entre Augusto Rodin y Málaga. A tres cuadras del Metro Mixcoac.

**GRÁFICO 15**  
**Ubicación de la PC Extremadura**



**Descripción física.** La plaza comunitaria Extremadura se ubica en el primer y segundo piso de una casa que la Delegación Benito Juárez facilita a las dependencias del INEA. En la planta baja se encuentran oficinas administrativas de la Coordinación

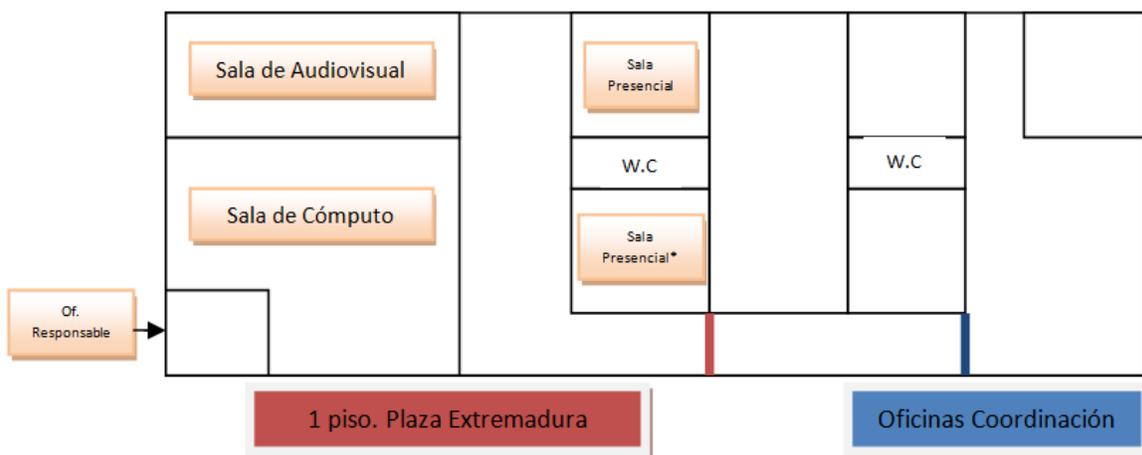
Coyoacán Norte (actualmente Benito Juárez). Ahí están las oficinas de servicios educativos, acreditación y planeación, además de la oficina del Coordinador de Zona.

En el segundo piso se encuentra la plaza comunitaria que cuenta con:

- *Sala de cómputo.* 10 computadores; pizarra; afiches institucionales, de UNAMirada a la Ciencia y anuncios propios de la Plaza, además cuenta con una pequeña repisa con libros de apoyo. Dentro de esta sala se encuentra una oficina donde trabaja la responsable de plaza, oficina siempre abierta, con material administrativo e impresora.
- *Sala presencial.* Cuenta con una pizarra, un librero con material de apoyo (libros y revistas), dos mesas largas con un total de 8 sillas y en las paredes un mapa del mundo y afiches institucionales.
- *Sala audiovisual.* Esta sala tiene un librero, una televisión con videocasetera VHS, una mesa con 9 sillas, una pizarra y un mapa de México.

Estas tres salas están conectadas por un pasillo que también da acceso a un baño y a una pequeña sala presencial que está en remodelación. Actualmente dicho pasillo está lleno de materiales de construcción y de afiches en las paredes con material institucional o de la UNAM. Existen también, en el segundo piso, dos salas presenciales pequeñas, pero principalmente las asesorías y círculos de estudio se dan en el primer piso.

**GRÁFICO 16**  
**Diseño de la PC 8 de agosto**



Algunas imágenes de la PC:



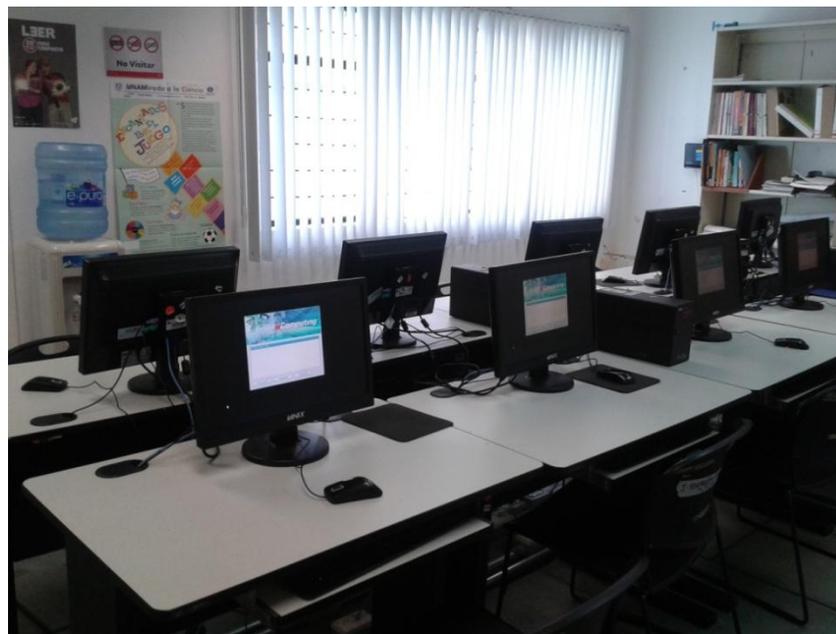
**FOTOGRAFÍA 6: ENTRADA PRINCIPAL**



**FOTOGRAFÍA 7: ACCESO A PC**



**FOTOGRAFÍA 8: PASILLO PRINCIPAL**



**FOTOGRAFÍA 9: SALA DE CÓMPUTO**



**FOTOGRAFÍA 10: SALA PRESENCIAL**



**FOTOGRAFÍA 11: SALA AUDIOVISUAL**

**Personal-Figuras Plaza.** Las plazas están constituidas formalmente por tres figuras: responsable de plaza (enlace educativo); apoyo técnico (que organiza y facilita el uso de tecnologías) y promotor (difunde e invita a educandos de la comunidad). En el caso de la Plaza Extremadura, sólo contaba, en el periodo de las entrevistas, con la responsable de plaza (Francisca) y la promotora (Rebeca). Es interesante mencionar que durante los últimos dos meses del periodo de observación participante pude constatar tres cambios de responsables de plaza y la partida de una parte del personal de apoyo técnico. La reestructuración es, al parecer, algo habitual en la Plaza Extremadura.

La Plaza Extremadura pertenece a la microrregión de un Técnico Docente, esta figura es personal institucional del INEA, y “es el responsable de planear, organizar, coordinar, instrumentar, vincular, supervisar, promover, difundir y dar seguimiento a los servicios educativos” (ROP INEA, 2015). Si bien cada plaza está conectada con un Técnico Docente, esto no quiere decir que otros Técnicos Docentes puedan trabajar acá. En el caso de la Coordinación Benito Juárez, trabajan tres Técnicos Docentes (Hugo, Estrella y Ángela) de los que dependen los diferentes asesores educativos.

Durante los meses mayo y abril ocurrieron varios cambios que es necesario mencionar: dos personas realizaron su servicio social y lo finalizaron, una de ellas es la actual responsable de plaza, quien también realiza asesorías educativas. Una asesora abandonó y desde el mes de mayo me integré como asesora los días miércoles de 14 a 17 horas. Esta dinámica continuó hasta que, por tercera vez, hubo cambio de la responsable de plaza, en tanto la promotora abandonó sus funciones en agosto.

La cantidad de estudiantes asociados a la plaza es de 102,<sup>54</sup> pero regularmente asisten presencialmente unos 20 estudiantes a la semana. Su perfil es muy variado, pero lo que he podido observar es que asisten muchos jóvenes que abandonaron el sistema regular y que viven por la zona, también asisten trabajadoras domésticas y personas que trabajan en las oficinas ubicadas en avenida Insurgentes.

Los días jueves se aplicaban exámenes en línea, ese día hay más movimiento en la plaza. Los exámenes en papel se deben programar, pero durante el periodo de “Jornadas de Acreditación e Inscripción” hay más días de aplicación de exámenes.

Actualmente la Plaza Extremadura abre de lunes a viernes de 10 a 17 horas, los días sábados solía abrir durante la mañana, pero el grupo sabatino no se ha restablecido, aunque sí lo hace cuando hay aplicación de exámenes o capacitaciones.

---

<sup>54</sup> Datos del mes de Febrero de 2016.

**Un día en la PC Extremadura.** A continuación una narrativa de mi experiencia como asesora en la PC Extremadura:

*Era miércoles y me preparaba para dar mi asesoría. Al llegar a las instalaciones me percaté de que en la planta baja hay personas que esperan ser atendidas por los Técnicos Docentes; esas eran sus oficinas. El personal administrativo de la Coordinación se mueve entre la planta baja y el primer piso, donde están otras oficinas. Yo subo al primer piso, a la PC. En su oficina está la nueva responsable de plaza, a quien anuncio mi llegada. Veo que la sala computacional está vacía. Me dirijo a la sala presencial pero veo que está ocupada por dos asesores y tres estudiantes de CrecerMéxico, organización civil que también prepara a jóvenes y adultos para rendir exámenes. Voy a la sala audiovisual y ahí me esperan Carlos, un joven de 27 años que trabaja en el libro de “Figuras y Medidas”, y Pedro, un adulto de 60 que trae consigo el libro de “México, nuestro hogar”; más tarde llegaría Francis con su libro Los Números.*

*El ambiente es tranquilo y silencioso. Durante la jornada no hay mucho tránsito de personas, sólo circula el señor Fabián que realiza el aseo. En un par de ocasiones suben estudiantes a resolver dudas con la encargada de plaza o algún Técnico Docente a comunicar alguna información.*

### **3.4 LOS ASESORES DE LA COORDINACIÓN BENITO JUÁREZ**

El siguiente análisis propone mirar a la experiencia de los asesores educativos desde tres ejes que se combinan en su quehacer: sus respectivas trayectorias, las relaciones que desarrollan y el modelo educativo con el que deben trabajar, todo esto inserto en las condiciones materiales que repercuten en su actuar: la PC. Para comprender la experiencia es necesario indagar en la racionalidad de los actores, esta racionalidad explicará la forma en cómo y por qué hacen lo que hacen en determinados contextos y qué sentido le dan a su labor. En síntesis, la experiencia de los asesores es una mezcla de su trayectoria con las condiciones materiales e inmateriales que se generan en las PC. ¿Cómo interactúan estos ejes? ¿Cómo el asesor es, bajo estas condiciones, una pieza clave para la propuesta del INEA?

Para organizar la información se optará por describir las experiencias de los asesores por PC. Esto facilitará la comprensión y permitirá realizar ciertas comparaciones.

### ***3.4.1 Trayectorias y esperanzas***

Cada sujeto tiene una historia, y cada historia merece ser contada. Esto no sólo por el valor de la experiencia previa de los sujetos, sino porque éstos tienen un aspecto en común: realizan asesorías en la Coordinación Benito Juárez. Esta decisión de situarse en ese contexto específico nace de necesidades, intereses y valores que interesa conocer dado que son el punto de partida que significa sus realidades.

Los siete asesores entrevistados llegaron de diferentes maneras a ser asesores del INEA, algunos por la necesidad de realizar su servicio social y así poder titularse, otros por historias familiares. Pero una cosa es llegar a este espacio y otra cosa es mantenerse, es por eso que también se incluirán en esta parte las motivaciones de los asesores, qué los hace seguir con su labor y qué los gratifica.

### ***Las asesoras de la PC 8 de Agosto***

En el periodo agosto-octubre de 2015 existían tres asesores vigentes, las tres eran mujeres de diferentes edades: una jubilada, una estudiante y una realizando su servicio social. Las trayectorias de las tres asesoras son bastante diferentes.

Cynthia es actuaria jubilada con formación de posgrado en estadística. Ella llegó al INEA porque era una alternativa de voluntariado que le ofrecía su trabajo para personas en retiro. “Existían tres programas y yo escogí este y el de acompañar a personas enfermas. Desde el INEA nos fueron a capacitar al trabajo y quedé encantada, siento que la chica que fue a darnos el curso me cautivó”. Desde entonces Cynthia trabaja en esta Coordinación de Zona. Ella solicitó trabajar por aquí ya que le queda cerca de su casa. También estaba la opción de hacer el voluntariado en su antiguo trabajo pero le quedaba muy lejos. En un inicio trabajó en un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) con un grupo asignado, luego, por problemas de espacio, la trasladaron a la PC 8 de Agosto, y desde ese entonces lleva cinco años siendo asesora.

Las otras dos asesoras recién terminaron sus licenciaturas. Ninguna estudió pedagogía, sin embargo Patricia comenta que había tenido experiencias en “algo similar”: había trabajado como monitora, con niños en un museo; también dice que en su familia hay una fuerte influencia pedagógica, pues su madre es profesora. Ella llegó al INEA por la necesidad de realizar su servicio social; estudió psicología y ahora debe cumplir con ciertas horas de servicio.

Por otro lado, Karina estudió letras hispánicas y esta es su primera experiencia relacionada con la educación. Ella se enteró por una amiga que estudiaba pedagogía que faltaban personas para enseñar en el INEA, así que fue a presentarse. Durante la semana, Karina trabaja en un proyecto de investigación en el UNAM y los fines de semana imparte asesorías en la PC.

Ninguna de ellas vive en la colonia y sólo una vive en la delegación Benito Juárez, esto implica un esfuerzo en cuanto al traslado hacia la plaza. En los tres casos, las asesoras comentan que sus familias saben lo que hacen y que esto genera orgullo. De hecho Cynthia motivó a otras amigas para que fueran asesoras. “Nosotras acá —dice— somos unas privilegiadas, mi amiga me cuenta que tiene que hacer clases en una bodega”.

Respecto a las motivaciones, las tres asesoras realizan su trabajo por una especie de retribución a la sociedad, aunque Patricia lo hace, en parte, por la obligación de cumplir con su servicio social. Las tres asumen que esta labor les gusta por cómo pueden incidir en las personas con las que trabajan; son los resultados que ven lo que las motiva a seguir. Para la asesora Cynthia, la experiencia que ha tenido con ciertos estudiantes la motiva “a venir”; en específico, fue con unas señoras de alfabetización: “una de ellas tenía 75 años y le pregunté qué le motivaba a venir y me dijo que sus hijos le llevaban papeles para firmar. Ella tenía muchas propiedades, y que ella no firmaría nada hasta que leyera lo que firmara”, recuerda Cynthia. Después de un tiempo aprendieron a leer y escribir: “Me dio mucho gusto cuando ellas dejaron de venir porque ya leían”. A Cynthia también le motiva su eficiencia; comenta que muchas veces le han enviado a otros estudiantes, de otros círculos de estudio, para que con ella aprendan matemáticas, generalmente son estudiantes que ya han reprobado algún módulo y necesitan reforzamiento: “cuando están conmigo —dice— unas 2-3 clases, presentan el examen y pasan”, dice con orgullo. Afirma que ella ingresó al INEA porque ha sido afortunada a lo largo de su vida; ha podido aprender y tomar las oportunidades que se le dieron, por lo que estar dando asesorías es una especie de devolución de todo lo que ha recibido. “A mí me gusta que aprendan y que sigan”.

Patricia comenta que esta actividad la enriquece mucho. Anteriormente ella había trabajado con niños, pero dice que con jóvenes y adultos es muy diferente: “es una tarea muy noble, cuando una persona logra entender algo es muy *padre* y les digo ¿ves que si puedes?”. Estando en la PC ella se ha dado cuenta de que todos pueden aprender, que

todos tienen un potencial y eso es un gran factor de motivación. Patricia reconoce que otro factor de motivación es el ambiente que se da en la PC. Realizar su servicio social conlleva otras actividades, por lo que ella pasa más tiempo en las instalaciones, y el ambiente cálido y las relaciones que ha entablado con la responsable de plaza y promotora le dan ánimo y energía a diario. Karina también comparte que viene a hacer clases para contribuir en algo a la sociedad, a ella le motiva ver el avance de sus estudiantes: “me gusta empezar y terminar un módulo completo con ellos”, dice.

### ***Los asesores de la PC Extremadura***

Los asesores de la Plaza Extremadura han variado desde el inicio de mi observación participante. Durante el periodo en que realicé mis entrevistas, entre agosto y octubre de 2015, pude entrevistar a cuatro asesores educativos, tres de ellos viven en la Delegación, ninguno en la colonia pero le es relativamente fácil trasladarse a la plaza para realizar las asesorías.

Al igual que en la PC 8 de Agosto, los asesores varían en sus edades y en el tiempo que llevan en la PC. Una gran diferencia es que aquí hay asesores de género masculino, y que ambos llevan más de 10 años en sus cargos.

En cuanto a las trayectorias de los asesores, ninguno estudió pedagogía. María tiene el bachillerato trunco y el resto cuenta con el grado de licenciatura, aunque con carreras muy variadas, ingeniería, educación física y psicología. Para casi todos esta experiencia es la primera que tienen en cuanto a la enseñanza, sólo Sandra había tenido alguna experiencia relacionada con la educación, pues antes trabajaba realizando capacitaciones empresariales. Ella está próxima a titularse en psicología y necesita cumplir el requisito del servicio social para completar sus estudios. Afirma que sí tuvo influencia en su historia de vida para dedicarse a la pedagogía: “desde pequeña jugaba a ser la profesora, y siempre fui la consentida por parte de mis profesores en la escuela”, dice con nostalgia. Llegó al INEA porque le interesó la propuesta del instituto y “quería aportar a la sociedad”, dice.

Por su parte, Andrés llegó al INEA por un asunto familiar: “mi mamá estudió acá (en el INEA) y mientras yo estaba de vacaciones me pedía que la acompañara, yo no tenía nada que hacer así que iba y la apoyaba, luego a sus compañeras y así (...) partí a los 16 años, no tenía experiencia pero tenía ganas de enseñar y me gustaban las matemáticas”, dice. Ya van 10 años desde ese momento y asegura que impartir clases de

matemáticas lo orientó a estudiar ingeniería. Ahora asiste los sábados a realizar asesorías en el Centro de Desarrollo Social Mixcoac y, cuando se lo solicitan, a la PC Extremadura.

El asesor Alberto llegó al Instituto porque su hermano le comentó que necesitaban profesores por la zona en la que vivían, así que los dos se presentaron y desde entonces ha trabajado durante diez años con diferentes círculos de estudio en la Coordinación. En la PC Extremadura lleva dos años trabajando, y esta actividad la combina con su trabajo de acondicionador físico, carrera que estudió.

María, en cambio, tiene una historia diferente; ella es de Chihuahua y llegó a ser asesora porque, como estudiante del INEA, destacaba dando clases a sus compañeros: “yo trabajaba en la secretaría de agricultura, entonces me jubilé, pero dentro de la secretaría yo no tenía la secundaria, entonces la terminé en el INEA, entonces en las clases, al ver que yo tenía muchas dudas con la maestra, empecé a estudiar y a ayudar a los demás a resolver esas dudas, y me decían ‘mejor has la clase tú, te entendemos mejor’, entonces yo investigaba y estudiaba con los libros”. De esta forma, el Técnico Docente a cargo la invitó a ser asesora y tuvo la oportunidad de coordinar una escuela en Chihuahua. Hace cuatro años se trasladó por motivos familiares al Distrito Federal y desde entonces trabaja en la PC Extremadura, ya lleva 15 años de ejerciendo como asesora.

Aquí las motivaciones para realizar su quehacer son similares a las de los asesores de la PC 8 de Agosto. Realizan su trabajo para devolver las oportunidades que han tenido: “¿Qué haces con tantos conocimientos si no los compartes?”, dice uno de ellos.

Conocer las situaciones personales, las realidades que viven los estudiantes motiva a los asesores a hacer lo que hacen. “Saber que ellos están aquí para mejorar sus situaciones laborales, familiares, es algo que me inspira” dice Sandra. María, en cambio, mira su historia personal y dice que su principal motivación es que sus estudiantes estudien y, al igual que ella, egresen del programa; de hecho, uno de sus sueños es armar una escuela en la cochera de su futura casa. A ella también le motivan los muchos comentarios y reconocimientos por su labor en Chihuahua; al momento de la entrevista llevó una carpeta con certificados y mensajes de sus compañeros de trabajo que reconocían su trabajo, esto la inspira a pesar de que comenta que en la PC no le reconocen dicha trayectoria.

Andrés tiene, al igual que Cynthia (PC 8 de Agosto), una historia que lo marcó. Se trata de un estudiante que partió de cero, es decir, entró al INEA para aprender a leer y escribir. “Él no tenía contacto con nada, venía de su pueblo, pero cuando llegó se empezó a rodear de buenas personas. Él, por ejemplo, trabajó con un secretario de pesca y le aprendió el cómo de pararse, cómo debe hablar, tenía una habilidad tremenda, un hambre de aprender todo, y cuando estudió acá eran 10, su certificado de primaria con 10, de secundaria con 10, cuando estaba por terminar la secundaria entró a trabajar a una cadena de supermercados”. Andrés cuenta que, desde ese momento, su estudiante fue ascendiendo y llegó al puesto de subgerente, dice con orgullo que siguió estudiando, terminó la preparatoria con 10 y que actualmente estudia en la universidad abierta. Ese tipo de experiencias hacen que vuelva todas las semanas a dar asesorías.

Como vemos, todos los asesores de la Coordinación Benito Juárez llegaron de diferentes maneras a impartir clases, pero tienen en común la vocación de servicio en la labor que realizan. A todos les motiva aportar con ese “granito de arena”, y la misma experiencia los motiva a seguir su voluntariado y a continuar en sus roles de figuras solidarias.

A todos los asesores los motivan las experiencias que han tenido con sus estudiantes. Sus avances y los casos desafiantes son motores para su permanencia. Las formas cómo ingresaron al INEA son diversas, pero todos coinciden que hacen lo que hacen porque *pueden hacerlo*, es decir, es una forma de retribuir las oportunidades que han tenido en la vida.

### ***3.4.2. Los otros y la creatividad***

Uno de los factores que determina la experiencia de los sujetos es la relación que desarrollan con los otros, en este caso los asesores educativos generan relaciones tanto con sus estudiantes como con las otras personas que trabajan en la PC. En esta sección hemos colocado, además, las estrategias que los asesores tienen para trabajar con sus estudiantes; estrategias que tienen su cuota de creatividad para dar seguimiento y motivación a los jóvenes y adultos que quieren terminar sus estudios básicos. Aquí se sugiere que el accionar de los sujetos tiene siempre una cuota de libertad, el quehacer de los asesores no se ve determinado totalmente por lo que impone la institución, sino que ellos, al trazar diversas estrategias, reflejan el lado contingente de sus acciones y la

significación que le dan a su realidad a partir de las relaciones que establecen con los otros. Como diría Bartolucci (2011), el asesor es ante todo

[...] una persona con relativa autonomía, capaz de calcular y de enfrentarse a diversas situaciones manipulando recursos a su alcance para lograr lo que considere más conveniente desde su perspectiva; capaz de adaptarse y de inventar alternativas en función de las circunstancias y de los movimientos de los demás (p. 2).

### ***Las asesoras de la PC 8 de Agosto***

Las tres asesoras entrevistadas llevaban tiempos distintos en la PC, pero coincidían en lo gratificante que eran las relaciones dentro de la plaza. Esto lo comentan principalmente por la relación que tienen con la responsable de plaza, Andrea. “La persona que trabajaba (haciendo referencia a la antigua responsable de plaza) era conflictiva y sin ánimo de trabajo, desde que llegó Andrea todo se ha movido, tiene mucha disposición, he llegado a tener muchos alumnos, acá hay un antes y un después de la llegada de Andrea”, dice Cynthia. Andrea lleva cinco años a cargo de la PC 8 de Agosto, antes trabajó en el INEA como apoyo administrativo, pero en la delegación Gustavo Madero, luego le ofrecieron colaborar en esta PC y a pesar de que vive lejos de la zona, admite estar feliz con su trabajo.

En general la actividad de los asesores educativos es individual, ellos vienen los días que tienen asignados y no se encuentran con los otros asesores. Es por eso que las relaciones con las otras figuras se reducen a las que generan con la responsable de plaza y la promotora, que son el personal permanente en la PC. Andrea absorbe gran parte de las responsabilidades que los asesores debiesen realizar, como el seguimiento y solicitud de exámenes de los estudiantes. Esto hace que las asesoras no se relacionen con los trámites y el papeleo necesario, y que no entablen una relación directa con el Técnico Docente, figura que debiese participar de estas dinámicas. De alguna forma, las asesoras de la PC 8 de Agosto sólo dan sus asesorías y reconocen la fluidez y la disposición para el trabajo en la actitud de Andrea. De hecho, hay un grado de admiración y respeto por esta figura por parte de las asesoras: “Andrea lo es todo”, comenta una de ellas.

La asesora Patricia explica que la calidez en las relaciones se refleja también en el buen ambiente de la plaza, aspecto que destacan también las otras dos asesoras: “acá da gusto venir, siempre hay actividades, es un espacio comunitario”. Patricia comenta que

Andrea e Inés, la promotora, son las principales responsables del ambiente comunitario en las instalaciones: “acá la comunidad se acerca, somos todos amigos”, dice.

En cuanto a las relaciones con los estudiantes, las tres asesoras tienen relaciones cercanas con ellos. Esta es, al parecer, la estrategia común entre las tres: saber más de sus vidas y motivarlos desde sus propias experiencias. Por ejemplo, Cynthia ejercita las matemáticas con sus estudiantes por medio de la compra de frutas y verduras, “ahí se dan cuenta que sí saben sumar y restar”, dice. Patricia comenta que antes de iniciar las asesorías se da un tiempo para platicar con ellos y saber cómo están, o muchas veces sucede que se van juntos de las instalaciones y comparte con los estudiantes en otras instancias, como el trayecto en camión. También le ha sucedido que sus propios estudiantes le han tenido que explicar algunos contenidos: “por ejemplo hay muchas cosas de matemáticas que no recuerdo y ellos me las explican [...], eso refleja confianza y hace que se motiven”, dice. Por su parte, la asesora Karina tiene a sus estudiantes en redes sociales y desde allí monitorea sus estados de ánimo y avances: “me avisan por Whatsapp si vendrán o no y también cómo les va en los exámenes”. Ese contacto cercano que han generado con sus estudiantes se refleja en que sigan en comunicación después de egresar del programa.

### ***Los asesores de la PC Extremadura***

En la PC Extremadura las relaciones con las otras figuras del INEA son también individuales, pero diferentes. No se genera esa cercanía entre los asesores y el responsable de plaza porque esta figura ha sido cambiante y efímera. En cambio, los asesores de esta PC sí han desarrollado relaciones con sus respectivos Técnicos Docentes y, por ende, sí han visibilizado la burocracia de ciertos procedimientos. La asesora Sandra admite que ha tenido una relación positiva con su Técnico Docente: “he aprendido mucho de la gente que trabaja acá”, dice en referencia al trato y seguimiento que le dan a sus estudiantes. Esto contrasta con la experiencia que tiene María en relación a las figuras de la plaza, pues afirma no tener buenas relaciones con nadie de la PC: “acá siento que no caigo bien, yo lo percibo”, además critica la poca eficacia de la PC y el exceso de burocracia para realizar el trabajo diario. Existe una añoranza a su antigua forma de trabajo en Chihuahua, donde todo era expedito, eficiente y rápido: “acá hacen falta más pilas, todo es burocrático y se trabaja de forma precaria”. Andrés comenta también que su única relación activa es con su Técnico Docente: “yo me doy cuenta que

trabaja y está interesado en los estudiantes”, sin embargo reitera que la burocracia es demasiado fuerte en la institución, y eso se asocia a las labores que realizan los Técnicos Docentes.

En cuanto a la relación con los estudiantes existe, al igual que en 8 de Agosto, una relación cercana que va más allá de la clásica relación profesor-estudiante. El asesor Alberto reconoce que una de sus principales cualidades es la paciencia y el amor por enseñar, por lo que nunca ha tenido problemas con motivar y aconsejar a sus estudiantes. Afirma que varias veces tiene que hacer de amigo y psicólogo con sus estudiantes. Una de sus estrategias es premiar sus esfuerzos organizando partidos de fútbol cuando terminan un módulo. La asesora Sandra plantea que “ellos cuentan cosas personales, y encuentro que eso es básico, comprendes sus vidas y eso te da un punto de partida para asesorarlos”. Comenta que su estrategia es conocer a la persona para luego crear un plan de acción.

Por otro lado María afirma que sus estrategias van desde invitarlos a estudiar hasta darles seguimiento: “yo me acercaba a donde ellos trabajaban, los motivaba, les ofrecía ir a hacer clases a su casa y resolver sus dudas, no esperaba que ellos se acercaran”. Y después de que egresaban de secundaria, los orientaba para seguir sus estudios: “los acompañaba a la prepa y los apoyaba en decidir qué carreras estudiar después de que terminaban acá”, dice. Otra acción que María realiza es apoyarse en los estudiantes más avanzados para que así ellos le ayuden a los otros que requieren reforzamiento, así se trabaja colaborativamente, además ella trabaja de manera “rápida”, es decir, “yo no pierdo tiempo, ejercitar para que hagan los exámenes y graduarlos lo antes posible”.

Por su parte, Andrés comenta que una técnica para motivar a sus estudiantes es hacerlos avanzar, y él lo hace incluyendo a los estudiantes de niveles menores en clases de contenidos que deberían ver más adelante: “me agarraba a los de primaria, saben, vamos a ver este tema que es de secundaria, a ustedes les va a servir igual, entonces llegó un momento en que los de alfa y primaria ya sabían despejar ecuaciones”. Además, este asesor trabaja con los colores de las tizas (gis) para explicar diferentes procesos de matemáticas, lo que facilita la comprensión de los pasos que deben seguir para resolver ciertos problemas.

Como vemos, los asesores educativos se mueven en dos esferas de relaciones, las que se generan con los estudiantes y las que ocurren entre las otras figuras solidarias

de la PC. Las primeras se caracterizan por ser cercanas, mientras que las segundas dependen de la PC; en Extremadura son escasas, en 8 de Agosto son estrechas, sobre todo con la responsable de plaza. Ella lleva mucho tiempo en ese rol y absorbe muchas de las tareas administrativas, lo que facilita el quehacer de los asesores. Esta relación cercana no se da en la PC Extremadura por la alta rotación de encargados de plaza, pero sí existe una relación directa con los Técnicos Docentes por su cercanía física (sus oficinas están en la planta baja de la PC).

En cuanto a las relaciones con sus estudiantes, los asesores se esfuerzan por hacerlas cercanas y amables. Ellos consideran que esta cercanía es un requisito para entablar relaciones duraderas y de compromiso con sus estudios. Cada uno utiliza diversas estrategias que van desde el uso de redes sociales hasta conocer sus historias de vida.

### **3.4.3 El modelo y la formación**

Los asesores educativos del INEA trabajan a diario con el modelo vigente: el MEVyT. Es por eso que el análisis de su uso y percepción es necesario para completar la experiencia de los asesores y así comprender en qué marco de acción y bajo qué límites se desarrollan las estrategias que aplican. En esta parte también se narrarán las capacitaciones que han recibido los asesores.

#### ***Las asesoras de la PC 8 de Agosto***

Las tres asesoras de esta plaza trabajan a diario con el libro del estudiante, principal material del modelo MEVyT. La asesora Karina se encuentra muy satisfecha con los materiales: “me baso mucho en el libro, está bien armado”, además comenta que los libros logran recuperar la experiencia de los estudiantes, lo que la satisface y ayuda a su trabajo. Ella también menciona que prepara sus clases con base en los materiales del módulo: “ya cuando haces varias veces el libro te lo aprendes”, aunque también crea material extra, como ejercicios de reforzamiento en casa, con los que se enfoca a ciertas áreas que requieren más trabajo. La misma estrategia es utilizada por Cynthia: “hay que buscar diferentes formas e insistirles que pregunten cuando no entienden”. Reconoce, además, que los estudiantes no son niños, no vienen de cero, por lo que tienen una base que hay que explotar. Respecto a los materiales, ella observa que los libros traen errores

en algunos ejercicios.<sup>55</sup> Este aspecto es reiterativo en varias de las entrevistas, sin embargo, no es algo que imposibilite su quehacer de asesores. Cynthia también comenta que muchas veces hay un lenguaje poco apropiado en los libros, “no son accesibles para los estudiantes”, haciendo referencia a que existe una brecha importante en el vocabulario y el nivel de comprensión que éstos tienen.

El modelo del INEA fomenta el autodidactismo, aspecto reflejado en los materiales didácticos, sin embargo, las tres asesoras asumen que el rol del asesor es necesario: “no sólo los motivas a seguir, sino los apoyas en resolver dudas”, dice una de ellas. “Todo depende de cómo aprenden, he visto a varios que pueden solos, pero hay mucha gente que sí necesita apoyo, que les cuesta mucho, por eso creo que el rol del asesor es fundamental”, dice Karina.

Las tres recibieron capacitaciones de distintas maneras: Cynthia la recibió de manera presencial en su ex trabajo y quedó encantada: “me gustó mucho, la profesora era muy dinámica y eso me motivó muchísimo”. Mientras que Patricia recibió un curso de inducción presencial y un curso en línea en la plaza. Karina, por su parte, recibió una capacitación inicial presencial en la Coordinación: “te hablan de los módulos y del sistema, era mucha información”. Tanto Cynthia como Patricia y Karina han recibido cursos de capacitación continua, como “MEVyT en línea”, “Alfabetización” y cómo enseñar a personas mayores, sin embargo, según Cynthia, faltan cursos de pedagogía, más que de contenidos. “Muchas veces yo tomaba los cursos sólo para ver cómo la profesora le respondía las dudas a mis compañeros”.

### ***Los asesores de la PC Extremadura***

Las percepciones de los asesores de la PC Extremadura son divergentes. Sandra, por ejemplo, tiene una visión positiva del modelo: “es adaptable y fácil de comprender, tiene aspectos útiles para la vida y el trabajo” dice. Sin embargo, los asesores con mayor antigüedad tienen otra postura y existe cierta nostalgia de la versión anterior del modelo. “Antes eran clases, te daban tu guía y estudiabas lo que correspondía, luego llegó el modelo y mucha gente se fue porque dijeron ‘no voy a acabar el libro, me voy a tardar mucho’”, dice el Alberto. Y es que uno de los requisitos para presentar los exámenes es demostrar que los estudiantes han finalizado sus respectivos libros, por lo que al ver su,

---

<sup>55</sup> Durante mi participación como asesora también me pude percatar de los errores que hay, sobre todo en los ejercicios de matemáticas.

extensión, se desmotivan. Desde la llegada del actual modelo por módulos las dinámicas de las clases han variado y los antiguos asesores lo perciben: “antes yo daba una clase, ahora con los módulos todos tienen diferentes temas y los junto en grupos, así aprenden entre ellos, participan y me ayudan”, dice Andrés. Sin embargo este asesor percibe aspectos negativos, como la ausencia de ciertos contenidos con el fin de egresar a más estudiantes: “se bajó el nivel, yo lo veo en matemáticas, hay cosas que ya no se pasan como la raíz cuadrada, lo hicieron para que más gente pasara”, dice.

María comparte algunas críticas al modelo: “si bien los temas son los adecuados, hay errores en los libros, hay mucho material obsoleto y a veces ni ocupó los materiales extras, creo que son una pérdida de tiempo”. Lo que sí reconocen es que los módulos diversificados,<sup>56</sup> tienen éxito entre los estudiantes, “son muy buenos, a la gente les gusta” dice Alberto.

A diferencia de las asesoras de la PC 8 de Agosto, sólo la mitad de los asesores de esta PC se han capacitado, Sandra recibió una inducción y María ha participado de cursos de actualización o educación continua, como el diplomado de matemáticas que se realizó con la Universidad Pedagógica Nacional.

Los asesores de esta PC también hacen referencia a la ilusión autodidacta del modelo: “por más que los módulos sean autodidactas, hay cosas donde siempre vas a necesitar a una persona que te apoye, siempre te va a surgir una duda y vas a necesitar a alguien. Creo que es un asunto cultural, nos hemos acostumbrado a que alguien nos guíe, no tenemos iniciativa y es un grave problema en México”, dice el Alberto.

En términos generales, podemos ver que existe poca valoración de los antiguos asesores por el modelo actual, en cambio los asesores nuevos tienen una percepción positiva de los módulos y materiales, valoran que el modelo recupere las experiencias de los estudiantes, que se adapte a sus necesidades, y reconocen aspectos útiles, por ejemplo, que las respuestas a los ejercicios de matemáticas vengan en la parte posterior del libro. Admiten que no es fácil ser asesor, sobre todo por las condiciones que el mismo modelo impone; no todos los estudiantes tienen los mismos módulos, lo que implica ser creativos al momento de impartir la asesoría.

En cuanto a las capacitaciones, la mayoría de los asesores ha recibido alguna, sin embargo algunos asesores expresan la necesidad de capacitarse en temas de pedagogía

---

<sup>56</sup> Los módulos diversificados trabajan los ejes de: familia, salud y ambiente, trabajo, ciudadanía y derechos, y alfabetización tecnológica.

más que de materias, “yo no estudie para enseñar, uno enseña cómo puede pero a veces ni siquiera uno acaba de entender lo que está enseñando y eso complica más al otro”, dice la asesora Cynthia de la PC 8 de Agosto.

En términos generales la mayoría de los asesores cree que el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) es adecuado, creen que sí se cumple el propósito de recuperar las experiencias de ellos pero fue usual el comentario que los libros traen errores, y que muchas veces ellos traen material extra para reforzar ciertos contenidos, es decir, el material no es único ni suficiente.

En el próximo apartado se realizará una comparación entre ambas PC, el análisis surge desde la observación participante y el resultado de las entrevistas. También se develará cómo se aplican los reglamentos a los asesores y a las PC, esto permitirá tener una visión de cómo dialogan ciertas estructuras con los sujetos que trabajan en ellas.

### **3.5 MISMA COORDINACIÓN, DIFERENTES REALIDADES: LAS PC EN COMPARACIÓN**

Como hemos visto las dos plazas comunitarias conforman entornos muy diferentes para los asesores educativos. La PC 8 de Agosto presenta una continuidad en el liderazgo de su responsable de plaza y las relaciones entre las figuras son cercanas y cálidas. Esto no sucede en la PC Extremadura donde las relaciones son impersonales y tienden a caer en el individualismo. Un factor que se asocia a esto es que la PC 8 de Agosto está inserta en una comunidad, en un barrio propiamente tal, por lo que la PC actúa más como centro comunitario, la presencia de talleres extracurriculares y la participación activa de los estudiantes colaboran con este ánimo de calidez. Además esta PC ha sido coordinada históricamente por uno de los Técnicos Docentes por lo que las figuras tienden a ser estables y cercanas.

A diferencia de esto, la PC Extremadura está inserta en una zona de tránsito (Av. Insurgentes) y está arriba de la Coordinación de Zona por lo que su perfil es más práctico y veloz lo que genera que los asesores sólo vayan a realizar su asesoría, además las figuras de la PC han sido inestables, como se mencionó en casi 2 meses hubo 3 responsables de plaza lo que no genera continuidad ni la sensación de cercanía con los asesores. Independiente de esta realidad, es en esta plaza donde hay asesores que llevan mucho tiempo en sus roles.

Lo descrito anteriormente remite a las relaciones entre las figuras. Si analizamos las relaciones con los estudiantes los asesores de ambas plazas tienen muchas cosas en común, como es la cercanía y las diferentes estrategias de monitoreo. Las motivaciones de los asesores también son similares, ellos realizan sus labores como una forma de retribuir a la sociedad sus condiciones, y además los motiva ciertas historias de vida que han marcado sus trayectorias. Ninguno de los asesores estudió pedagogía, y la mayoría ha recibido capacitaciones, también la mayoría tiene una buena opinión sobre el modelo MEVyT y comparten estrategias para motivar y darles seguimiento a sus estudiantes, como ser cercanos y preparar material extra.

Otro aspecto a considerar en el análisis de las PC son los reglamentos o normas que los rigen, a continuación un apartado sobre esto lo que nos permitirá ver otras diferencias y similitudes.

### ***3.5.1 Los reglamentos de las PC y de los asesores educativos***

Según los reglamentos internos las PC y por ende los asesores deben cumplir ciertos mínimos para su operación, los siguientes cuadros de cotejo buscan verificar si dichos requisitos se cumplen o no en las dos plazas comunitarias de la Coordinación Benito Juárez:

**TABLA XIV**  
**Aspectos físicos de las PC**

<b>Normas de Plaza Comunitaria</b>	<b>Plaza Extremadura</b>	<b>Plaza 8 de Agosto</b>
Letrero exterior de acuerdo a imagen institucional en donde se señale nombre y clave de la Plaza Comunitaria.	X	X
Horario de atención indicando hora de apertura y hora de cierre de la Plaza comunitaria y los días de atención.	X	X
Reglamento general oficial de Plazas Comunitarias y el reglamento oficial de sede de aplicación de exámenes en línea e impresos.	X	X
Cartel anticorrupción colocados en un lugar visible de manera que este pueda ser visto por todos los usuarios	X	X

Programa de asesorías que contenga nombre del asesor, días y horario de asesoría, colocado en un lugar visible y a la vista de todos los usuarios.	X	X
Cuadro de avisos en el que se indique las actividades y cursos que se realizarán especificando los días, horario y los periodos de inscripción para los mismos.	X	X

Fuente: elaboración propia.

**TABLA XV**  
**Servicios permanentes de la PC de Servicios Integrales**

<b>Normas de Plaza Comunitaria</b>	<b>Plaza Extremadura</b>	<b>Plaza 8 de Agosto</b>
Incorporación y registro de adultos	X	X
Aplicación de exámenes en línea con base en los lineamientos específicos del departamento de acreditación	X	X
Distribución de módulos,	X	X
Formación y capacitación, así como el registro de personas en el MEVyT en Línea	X	X

Fuente: elaboración propia.

**TABLA XVI**  
**Servicios educativos ofrecidos**

<b>Norma de la Plaza Comunitaria</b>	<b>Plaza Extremadura</b>	<b>Plaza 8 de Agosto</b>
Alfabetización Tecnológica	X	X
MEVyT en modalidades electrónicas	X	X
MEVyT Portal	X	X
MEVyT en Línea	X	X

Fuente: elaboración propia.

**TABLA XVII**  
**Según su definición en las Líneas de Operación del DF 2015 (LODF)**

<b>Normas de la Plaza Comunitaria</b>	<b>Plaza Extremadura</b>	<b>Plaza 8 de Agosto</b>
Ofrecer a los jóvenes y adultos servicios de alfabetización, primaria y secundaria;	X	X
A las figuras solidarias e institucionales, un espacio útil para la actualización y formación permanente	NA	NA
A la población en general, un sitio equipado para su formación laboral e impulso al desarrollo de competencias y habilidades, que dignifiquen su participación en la comunidad	NA	NA
así como el acceso a las tecnologías de información y comunicación con fines educativos, para la formación, actualización y de apoyo al aprendizaje de manera presencial y a distancia con material impreso o electrónico y apoyo bibliográficos	X	X

Fuente: elaboración propia.

Como vemos, ambas PC cumplen los indispensables, sin embargo en cuanto al último cuadro se ha colocado No Aplica (NA) a algunos ítems que según mi perspectiva son abstractos e idealizados y que pueden ser problematizados con las siguientes preguntas, ¿será lo mismo un espacio útil para Cynthia que para Alberto? ¿Una PC equipada implica el impulso de ciertas habilidades en los estudiantes? ¿A qué competencias y habilidades se refiere? ¿Cómo se dignifica la participación comunitaria? ¿Cómo se puede ver reflejado esto? Estas preguntas reflejan los vacíos conceptuales que

muchas veces presentan las normas o reglas de operación y que pueden generar confusión y el espacio para que ciertas prácticas no adecuadas se justifiquen.

A continuación se presenta el cuadro de cotejo pero aplicado ahora a las obligaciones de los asesores educativos.

**TABLA XVIII**  
**Asesores de la CBJ y cumplimiento de normas**

Normas del Asesor Educativo	Plaza 8 de Agosto			Plaza Extremadura			
	Cynthia	Karina	Patricia	Andrés	María	Alberto	Sandra
Facilita el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, estimula su motivación, les brinda apoyo académico y retroalimentación continua para favorecer el aprendizaje, permanencia y mantener su participación en el estudio.	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Apoya al Técnico Docente en el seguimiento educativo del educando.	NO	NO	NO	SI	SI	NO	SI
Solicita al Técnico Docente los exámenes que sus educandos vayan a presentar para que este con apoyo del Responsable de Plaza gestiones en la Coordinación de Zona los eventos de aplicación.	NO	NO	NO	SI	SI	SI	NO
Apoya la promoción y vinculación de los módulos de MEVyT en Línea y Alfabetización Tecnológica entre sus educandos.	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
Realiza oportunamente su registro en el Sistema Automatizado de Atención al Educando (SAAE)	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Como vemos en el cuadro anterior los asesores educativos de la Coordinación Benito Juárez realizan muy poco de lo que deberían hacer. Todos facilitan el aprendizaje, motivan y dan seguimiento a sus estudiantes pero es en las labores administrativas donde vemos que no aplican la norma. Este fenómeno se da principalmente en la PC 8 de Agosto donde la mayoría de las tareas descansan en la figura de la encargada de plaza, si bien ella tiene una relación cercana y efectiva con su Técnico Docente, le ahorra muchas de las labores a sus asesores como solicitar exámenes, vincular a los estudiantes a los módulos, registrarlos en el SAAE. Esta última labor la realizan los Técnicos Docentes y ninguno de los asesores la ha realizado en su experiencia. Otra labor que no está en este cuadro y que viene implícita es el monitoreo y firma del libro del educando, requisito mínimo para que éste presente el examen de un módulo. Dentro de la observación de la PC 8 de Agosto esta práctica no se realiza y de todas maneras se aplican exámenes, esto no sucede en la PC Extremadura donde podemos ver a asesores más autónomos y con una relación más cercana a sus Técnicos Docentes.

## **A MODO DE RESUMEN**

La Coordinación Benito Juárez del INEA trabaja mediante una serie de círculos de estudio en la zona y dos plazas comunitarias, la Plaza 8 de Agosto y la Plaza Extremadura. Ambas atienden aproximadamente a 150 estudiantes de diferentes niveles. En el periodo agosto-octubre de 2015 se entrevistó a 7 asesores educativos que trabajaban en dichas plazas. El objetivo fue analizar cómo era su quehacer educativo en dichos espacios. Para comprender cómo era su práctica educativa, se les preguntó sobre sus motivaciones, trayectorias y relaciones sociales, además de cuestionar cómo aplicaban el modelo educativo vigente, el MEVyT. Durante este periodo de tiempo se realizó también observación pasiva en ambas plazas y participante en la PC Extremadura, donde se analizó, además, si las PC y los asesores cumplen ciertas normas y reglamentos bajo los que se rigen dichos espacios.

Las voces de los actores hacen ver que sus motivaciones se relacionan con retribuir a la sociedad lo que ellos han podido recibir. Sus relaciones son escasas entre ellos pero cercanas con los estudiantes. Las estrategias que aplican son variadas y, bajo su perspectiva, el modelo educativo es adecuado y su quehacer se relaciona con la propia

dinámica de la plaza que, en parte, está fuertemente influida por el liderazgo de la responsable de plaza, como es el caso de la PC 8 de Agosto.

Como se describió anteriormente, existe una nula barrera de entrada y salida para los asesores, y se observa que durante el proceso de su práctica no existe ni un monitoreo ni una sanción asociada al no cumplimiento de criterios mínimos. Se reveló por medio de las entrevistas que los asesores no tienen claras cuáles son sus funciones ni bajo qué normas se rigen. Las normas establecidas son bastante laxas, prácticamente el cómo actúan depende de cada uno de ellos, influidos fuertemente por las propias dinámicas de las PC con sus particularidades.

En cuanto a los reglamentos, ambas plazas cumplen con los requisitos establecidos, sin embargo en la PC 8 de Agosto la responsable de plaza absorbe varias de las labores administrativas de los asesores, lo que genera una dinámica muy diferente a la PC Extremadura.

En el siguiente capítulo se describirán las principales conclusiones y hallazgos de esta investigación, haciendo dialogar lo teórico con lo práctico para así comprender cómo es el quehacer de los asesores educativos de la delegación con menor rezago educativo de la Ciudad de México.

## CONCLUSIONES

*“Toda práctica educativa busca ser experiencia, esto es, que sea vivida como experiencia, como algo que da que pensar”*

CONTRERAS Y PÉREZ<sup>57</sup>

Como se ha visto a lo largo de esta investigación, el INEA ha desarrollado diversas estrategias para intentar reducir el rezago educativo, siendo una de ellas la creación de las PC, espacios abiertos a la comunidad donde se ofrecen servicios educativos. Uno de los sujetos centrales de dichas plazas es la figura solidaria del asesor educativo, encargado de apoyar el aprendizaje de jóvenes y adultos que necesitan alfabetizarse o finalizar la primaria o secundaria.

Esta figura ha sido el foco de esta investigación, en un contexto específico: las PC de la Coordinación de Zona Benito Juárez. Los asesores educativos se desenvuelven en dos plazas comunitarias diferentes ejerciendo su quehacer con diferentes trayectorias, estrategias y motivaciones. Es necesario retomar el propósito de esta investigación: conocer, describir y analizar la práctica educativa de los asesores de dos PC del INEA. Pero, ¿qué entendemos como práctica educativa? Para fines de este estudio se definió la práctica educativa de los asesores de las PC de la Benito Juárez como un *conjunto de experiencias que inciden en su labor; experiencias que afectan sus motivaciones y estrategias, y que se generan en un contexto específico, la plaza comunitaria.*

De la revisión bibliográfica y del trabajo de campo se desprenden las siguientes conclusiones, divididas en apartados con el fin de ayudar a la comprensión del lector y de hacer una síntesis de los temas tratados. En primer lugar, se tratarán las conclusiones sobre el rezago educativo y la propuesta del INEA, luego se presentarán algunas observaciones generales sobre la figura del asesor educativo para después exponer los

---

<sup>57</sup> En Contreras, y Pérez (2010: 21)

principales hallazgos del trabajo de campo en el contexto específico de la delegación Benito Juárez.

## **EL REZAGO EDUCATIVO Y LA PROPUESTA DEL INEA**

El rezago educativo es un fenómeno social que afecta a casi 32 millones<sup>58</sup> de personas en México, de éstos casi 26 millones no han finalizado la primaria o secundaria, siendo este un fenómeno principalmente urbano. Es en este contexto urbano donde se desarrolló la actual investigación, para justificar esta decisión es necesario mencionar que, según el INEA, 66% del rezago educativo se concentra en las zonas urbanas. Un dato que refleja esta realidad es que 12.4 millones de personas que no han finalizado la secundaria viven en la ciudad, mientras que sólo 4.5 millones viven en comunidades rurales (Poy, 2 de marzo de 2012).

El fenómeno del rezago educativo es un fenómeno complejo porque está asociado al rezago acumulado y al que está en formación, es decir, niños y jóvenes que no asisten a la escuela o que están propensos a abandonar el sistema educativo. Como hemos visto en este trabajo, la literatura indica que la escasa escolaridad, el analfabetismo en su versión más grave y la educación básica trunca acarrearán una serie de consecuencias en la vida de estas personas; consecuencias que van desde una baja empleabilidad hasta una baja autoestima.

A lo largo de la historia México ha impulsado diferentes estrategias para enfrentar esta realidad, una de las principales es la creación del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), en 1981, que trabaja con base en la LNEA de 1975.

El INEA tiene como propósito promover y brindar servicios educativos a las personas jóvenes y adultas que no han finalizado su educación básica. Es una institución educativa descentralizada que busca aminorar y combatir el fenómeno del rezago educativo, pero que es insuficiente en términos de cobertura, ya que atiende a menos del 10% de la población en esta condición. Estadísticas de 2015 revelan que durante ese año se atendieron a 2 millones 984 mil 153 educandos a lo largo del país, y que 927 mil 628 jóvenes y adultos concluyeron sus estudios; en específico, 331 mil 449 personas se alfabetizaron, es decir, aprendieron a leer y escribir, 209 mil 979 concluyeron la primaria y 479 mil 837 la secundaria (INEA, 2015). Estos datos son un logro en cuanto a la

---

<sup>58</sup> Estos datos no incluyen a la población sin educación media superior, obligatoria desde el año 2012.

superación de metas que la misma institución se propuso, sin embargo reflejan el limitado impacto en la reducción del rezago como fenómeno.

Un aspecto destacable del funcionamiento del INEA es la variedad de espacios donde se ejecuta la atención educativa, siendo su unidad mínima los círculos de estudio que pueden estar o no en las diferentes plazas comunitarias (PC), espacios físicos creados específicamente para la atención y para favorecer el uso de las TIC's<sup>59</sup>. Independiente del lugar, el INEA trabaja con materiales didácticos basados en el modelo educativo vigente: el MEVyT, éste junto a la PC son estrategias de la institución para atraer a la población en rezago.

La primera gran tarea que tiene esta institución, y que es una tarea primordial para su funcionamiento, es la de atraer a la población en rezago educativo para que soliciten los servicios del INEA. Esta lógica de trabajo responde al modelo de "reclutamiento" visto en el capítulo 2 de esta investigación y que se pudo constatar a lo largo de la misma. Existe una maquinaria compuesta por una serie de figuras institucionales y solidarias que trabajan para llevar a cabo dos funciones básicas: atraer a la población en rezago para atenderla y buscar personal que se haga cargo de la atención. Aquí aparece, entonces, la figura del asesor educativo, cara visible de la institución frente a los estudiantes.

Otro aspecto constatado en esta investigación es que el INEA explicita en sus lineamientos de funcionamiento una meta de atención y no una estrategia o mecanismo para asegurar la calidad educativa de dicha atención. El foco está en la cantidad de jóvenes y adultos registrados a partir de la demanda real, por ejemplo para el 2015 la meta fue de 2.4 millones de personas y para el 2016 se espera atender 2.47 millones de personas. Una de mis conclusiones es que la institución tiene como objetivo principal aumentar la cobertura de atención en vez de atender la calidad educativa de los procesos de aprendizaje, es decir, prioriza lo cuantitativo frente a lo cualitativo: cuántos usuarios concluyen el nivel correspondiente, en vez de saber cómo los estudiantes reciben, interiorizan y aplican los contenidos. En mi experiencia de observación participante en el rol de asesora pude confirmar que no existe ningún indicador, evaluación o seguimiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en las asesorías, principal momento de atención educativa. La institución trabaja de manera insuficiente el tema de la calidad

---

<sup>59</sup> Un aspecto necesario de mencionar es que en ambas plazas el uso de las TIC's se limitaba a talleres de computación y aplicación de exámenes, pocas veces se observó a los asesores trabajar con sus estudiantes bajo la modalidad MEVyT en línea. Esto cuestiona el fin original de las PC como puntos de encuentro dedicados a las TIC's.

en las capacitaciones a las figuras solidarias y en la actualización de los materiales didácticos, y refuerza la lógica compensatoria de la educación de jóvenes y adultos. Como diría Hugo Zemelman (2009) “la formulación de la política educativa en América Latina está desproporcionalmente sesgada hacia políticas centradas en la expansión y el acceso, en lugar de la calidad y la eficiencia” (p. 59)

Otro aspecto concluyente de este estudio, y que está relacionado con el tema de la calidad, es que el modelo educativo MEVyT tiene propósitos explícitos ambiciosos que no son evaluados por ningún mecanismo. Si bien existen exámenes al final de cada módulo que pretenden evaluar los contenidos vistos, no hay diagnósticos o evaluaciones externas que busquen verificar si los propósitos del modelo se cumplen o no. ¿Cómo saber si una persona participa responsablemente en la vida democrática del país después de terminar sus estudios? ¿Cómo juzgar si un estudiante egresado del INEA toma decisiones responsables? ¿Cómo saber si esas decisiones fueron fruto del proceso de aprendizaje de este espacio? Como éstas pueden surgir muchas otras preguntas en relación a los propósitos del modelo. Se sugiere entonces aterrizarlos y encontrar indicadores factibles de cumplir, sin perder la riqueza autodidacta y diversificada que tiene la educación de jóvenes y adultos.

En el modelo educativo del INEA, el estudiante se enfrenta a los módulos que debe estudiar y completar para avanzar en sus estudios. En este contexto aparece la figura del asesor educativo, la cara visible de la institución frente al educado, y que al igual que los maestros regulares cumplen un papel fundamental en el apoyo y retroalimentación brindada a los jóvenes y adultos en rezago educativo. Las siguientes conclusiones se enfocan de manera general a este sujeto que pudo ser analizado desde la escasa literatura existente y el trabajo de campo realizado.

## **LOS ASESORES EDUCATIVOS DEL INEA**

Los asesores educativos del INEA son figuras solidarias, es decir, voluntarias, que trabajan con los jóvenes y adultos en rezago educativo bajo el modelo educativo MEVyT. Su presencia en el INEA se explica inicialmente por la propia LGE que regula la educación de adultos en México, en la que se explicita que este tipo de educación extra escolar se basa en la participación y solidaridad social. Esto se traduce en la presencia de figuras solidarias destinadas apoyar los servicios educativos que, en el caso del asesor, se concreta en la ejecución de asesorías, espacio de aprendizaje donde los asesores

motivan, retroalimentan, apoyan y fomentan la participación de los estudiantes. Dentro de todo el aparataje institucional del INEA, el acto de asesorar es el proceso final y permanente donde el estudiante se apoya en la figura del asesor. Es, entonces, el asesor educativo el personaje que resuelve dudas, guía y orienta al joven o adulto en el transcurso y desarrollo de los módulos, y es en este espacio, el de las asesorías, donde se convierte en el rostro formal de la institución ante el estudiante.

El modelo del INEA trabaja, entonces, combinando dos aspectos: fomenta el autodidactismo en los estudiantes y ofrece a la vez el apoyo de una figura solidaria. El carácter autodidacta está resuelto principalmente con la entrega de los materiales didácticos a los usuarios, mientras que los asesores son capacitados y gratificados por la institución para supuestamente propicia una atención adecuada a los estudiantes. Sin embargo, la calidad, duración y temáticas de las capacitaciones son diversas; pueden ir desde cursos en línea hasta diplomados, y no existe un seguimiento o programa formativo específico para los asesores. Como dice Aguilar (1992): “En una sociedad culta, tecnificada y compleja, como la nuestra, la única ayuda que merece tal nombre y la única persona que tiene derecho a ayudar es la persona que posea la preparación adecuada para hacerlo eficazmente” (p. 128). Por otro lado, las bajas gratificaciones monetarias asociadas a la productividad, es decir, a la conclusión de módulos por parte de los estudiantes, pueden generar prácticas inadecuadas de los asesores, como acelerar la finalización de los módulos y descuidar la calidad en la atención educativa. Todo lo anterior lleva a que exista una baja profesionalización del asesor, con consecuencias como una alta rotación y una incierta calidad del proceso educativo, aspectos constatados durante esta investigación. Queda la sensación de descuido por parte de la institución a esta figura que parece ser relevante en los organigramas y líneas de operación, por lo que se propone crear procesos de selección, seguimiento y evaluación a profesionales que sean contratados por el INEA y así modificar la base solidaria del programa.

Otra conclusión que se desprende de este estudio es que no existe suficiente información acerca de los asesores educativos del INEA, sin embargo, dentro de la escasa literatura en torno a ellos aparecen ciertos datos que permiten caracterizar a esta figura. Los asesores del INEA son en su mayoría mujeres jóvenes con bachillerato finalizado, son personas que se sienten útiles en su labor y que son un factor de motivación para el estudiante; generan vínculos emocionales con ellos y ayudan en su permanencia. Como se mencionó anteriormente, los asesores tienen una alta rotación y

expectativas laborales insatisfechas, como no obtener un salario fijo o capacitación constante. Las escasas fuentes disponibles son estudios institucionales o proyectos de investigación. Según el último estado de conocimiento del COMIE (2002-2011), se reportaron sólo 257 documentos de investigación cuyo objeto fue la educación para jóvenes y adultos publicados en México, y de ellos un 27% es sobre el tema de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, donde aparecen estudios sobre el asesor educativo del INEA. Es necesario contar con mayores investigaciones al respecto, ya sea externas o institucionales, y fomentar su producción por medio de concursos o incentivos específicos.

## **RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO**

Teniendo en consideración lo anterior, y con el propósito de estudiar a los asesores en el contexto urbano, se realizó el trabajo de campo en dos plazas comunitarias de la Coordinación Benito Juárez. En estos espacios se entrevistó a siete asesores educativos y se trabajó en ese rol de mayo a octubre del 2015, como parte del ejercicio de observación participante. El objetivo fue conocer la experiencia de los asesores en su práctica educativa, indagando sus motivaciones, trayectorias y estrategias.

La delegación Benito Juárez tiene el mayor grado de escolaridad de la Ciudad de México, pero aun así tiene población en rezago educativo. Es por eso que el INEA está presente en esta zona por medio de círculos de estudios y dos plazas comunitarias, la Plaza Extremadura y la Plaza 8 de Agosto, puntos fijos de atención y acreditación. La primera plaza atiende más que nada a la población flotante que se mueve por Av. Insurgentes, en tanto que la segunda absorbe parte de la población de la delegación Álvaro Obregón, ambas plazas atienden alrededor de 150 estudiantes.

Uno de los propósitos implícitos de este estudio fue conocer el funcionamiento de ambas plazas. Se asumía entonces que analizar sus dinámicas arrojaría información importante para comprender la experiencia de los asesores en esos contextos específicos. En primer lugar, se comprobó si estos espacios cumplían o no con los reglamentos, luego se observaron las prácticas propias de cada plaza y, por último, se analizaron las entrevistas realizadas a los asesores educativos.

Una primera observación es que las plazas de la Coordinación Benito Juárez cumplen con los reglamentos: están al día con lo estipulado en las normas de operación vigentes del INEA en cuanto a los aspectos físicos y servicios ofrecidos, están equipadas

adecuadamente y tienen una oferta educativa permanente. Sin embargo, a ambas plazas les hace falta una figura llamada Apoyo Técnico, encargado de la mantención de los cómputos.

Cabe destacar que las dos PC cuentan con una eficiencia terminal similar en los resultados de los exámenes de sus estudiantes. Este es un aspecto relevante porque se pudo constatar que ambas plazas tienen dinámicas de trabajo muy diferentes, debidas principalmente a que atienden a un público distinto y tienen una organización interna diferente a pesar de tener las mismas figuras solidarias. La PC Extremadura tiene un giro más administrativo, ya que en su planta baja está la Coordinación de Zona, por lo que es un espacio de trámites, consultas e inscripciones. Esta plaza recibe mucha población que trabaja en torno a la Av. Insurgentes y Av. Félix Cuevas, empleados de oficinas y casas del sector. Por su parte, la PC 8 de Agosto tiene un giro más comunitario; en primer lugar, porque utiliza las instalaciones de un centro comunitario; segundo, sus responsables tienen una participación activa en la organización de talleres extracurriculares, a los que asisten no sólo los estudiantes inscritos al programa, sino también los vecinos de la colindante delegación Álvaro Obregón.

Otra comparación importante entre ambos espacios educativos y que influye en el ambiente de trabajo es cómo se desarrollan los liderazgos de las otras figuras solidarias que trabajan en las plazas. Me refiero principalmente al encargado o responsable de la plaza. La PC Extremadura ha sido muy inestable en cuanto a sus responsables de plaza, en un periodo de 6 meses hubo al menos 4 personas en el cargo, lo que genera una falta de continuidad y adaptación constante para las otras figuras solidarias, como los asesores y promotores. Esta realidad es muy diferente a lo que se vive en la PC 8 de Agosto, donde la encargada de plaza lleva años en su rol y ha generado un ambiente familiar y de acogimiento que motiva a los estudiantes y asesores que trabajan en ese espacio.

En cuanto a los asesores de ambas plazas, se puede concluir que en su mayoría son mujeres jóvenes con estudios de licenciatura, ninguno con formación de pedagogía. Las relaciones entre ellos son escasas porque asisten en diferentes tiempos a la plaza, pero sí establecen relaciones con otras figuras solidarias, en el caso de la PC 8 de Agosto hay una relación muy estrecha con la encargada de plaza; ella lleva mucho tiempo en ese rol y absorbe muchas de las tareas administrativas que deben hacer los asesores. Esto no sucede en la PC Extremadura por la ya mencionada alta deserción de los responsables de plaza, sin embargo, los asesores de esta plaza han desarrollado relaciones cercanas y

directas con sus respectivos Técnicos Docentes; fenómeno explicado, en parte, por la proximidad física de ellos: sus oficinas están en la planta baja de la PC.

Respecto a las relaciones con sus estudiantes, los asesores se esfuerzan por hacerlas cercanas y amables. Ellos consideran que esta cercanía es un requisito para entablar relaciones duraderas y de compromiso con sus estudios. Cada uno utiliza diversas estrategias para estar próximos a los estudiantes; éstas van desde el uso de redes sociales hasta conocer detalladamente sus historias de vida. A los asesores de ambas plazas los motivan las experiencias que han tenido con sus estudiantes, sus avances y desafíos; éstos son motores para su permanencia como asesores. Las formas como ingresaron al INEA son diversas, pero todos concuerdan que hacen lo que hacen porque pueden hacerlo, es decir, es una forma de retribuir a la sociedad las oportunidades que han tenido a lo largo de sus vidas.

La mayoría de los asesores cree que el modelo MEVyT es adecuado principalmente porque sí se cumple el propósito de recuperar las experiencias de los estudiantes. Fue usual el comentario que los libros traen errores, y que muchas veces ellos traen material extra para reforzar ciertos contenidos, lo que revela que el material no es único ni suficiente. Si bien la mayoría ha recibido capacitaciones por parte de la institución, muchos de los asesores admiten la mejor manera de aprender a dar una asesoría es haciéndola, asumen que aprenden mucho de sus estudiantes y que preparar las clases los obliga muchas veces a repasar contenidos que no veían hace mucho tiempo. Muchas de las inquietudes de sus estudiantes los obligan a estudiar y a innovar en la manera de presentar ciertos contenidos.

Un hallazgo relevante del trabajo de campo fue que los asesores no tienen una regulación clara respecto a su labor, si bien existe una definición de lo que un asesor educativo debiese hacer en las Reglas de Operación, muchos de ellos desconocen la especificidad de su cargo y trabajan en una especie de “vacío” e improvisación constante. Otro aspecto a considerar es que existen nulas barreras de entrada y de salida en torno a su labor, es decir, no existen grandes requisitos para ingresar al INEA (tener más de 15 años y mínimo comprobante de secundaria) y durante su ejecución no hay una instancia evaluadora que verifique cómo se está realizando la asesoría. Tampoco existe un compromiso mínimo de tiempo donde los asesores realicen su labor, por lo que pueden dejar el voluntariado cuando se les antoje sin que haya mayores consecuencias.

La soledad entendiéndola como un trabajo individual es una tendencia en la labor de los asesores educativos, esto se explicaría por diferentes factores, los requisitos de entrada son bajos, la capacitación relativa, el seguimiento institucional nulo y la atención a sus estudiantes tiende, al menos en las PC estudiadas, a ser individual. Esto último sucede dada la heterogeneidad a la que se enfrenta un asesor cuando intenta trabajar colaborativamente en los círculos de estudio. Todo lo anterior mencionado provoca que cada uno haga su práctica como pueda, como intuye, como se le ocurra.

Es complejo matizar en cómo cada asesor logra o intenta lograr, desde su propia experiencia y práctica, hacer que sus estudiantes sean capaces de reflexionar y construir conocimientos acerca de sus realidades. Los jóvenes y adultos están de alguna forma cercados por un currículum que si bien es innovador en muchos aspectos y que recupera experiencias de la vida cotidiana, tiende a escolarizar procesos como por ejemplo los de evaluación. Cabría preguntarse ¿el modelo MEVyT propicia un asesor crítico? Los espacios de libertad o “vacíos” en los que transcurre su práctica pueden ser entendidos como improvisación pero también pueden ser vistos como momentos de creatividad y reflexión que conducen a que los jóvenes y adultos en rezago escuchen otras voces que no tengan necesariamente un carácter institucional.

Los asesores de estas plazas combinan sus experiencias pasadas, que pueden ser desde cómo les enseñaron a ellos hasta alguna experiencia más actual, con sus prácticas vigentes, de alguna forma su quehacer actual es fruto de sus experiencias anteriores. Para los asesores de la CBJ pensar en su práctica los hace parar de la cotidianeidad para recordar y sentir momentos que han marcado sus trayectorias. Ante esto surge la necesidad de recordar que esta investigación buscó comprender la experiencia de sujetos situados, lo que:

[...] significa adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular y desde ahí, tratar de sostener, en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo (...) su propósito es mostrar las relaciones que se establecen entre acontecimientos, condiciones de existencia, significaciones subjetivas y preguntas que nos sugieren (Contreras, y Pérez, 2010: 45).

A modo de conclusión se puede decir que la práctica del asesor educativo del INEA en estas dos PC es un quehacer individual que tiene como marco de acción la

experiencia personal y que según el espacio en el que se da, contiene diferentes prácticas. Se retoma lo expuesto por Crozier y Friedberg (1990):

[...] el actor no existe fuera del sistema que define la libertad, que es la suya, y la racionalidad que puede emplear en su acción. Pero el sistema no existe porque hay un actor; únicamente él puede generarlo y darle vida, y solo él puede cambiarlo (p. 11).

Es decir, los asesores enmarcan su práctica en un entorno específico, la PC que tiene sus propias dinámicas como ya se ha visto. Un caso que ejemplifica lo anterior es la fuerte presencia de la encargada de plaza de la PC 8 de Agosto que absorbe tareas que debiesen realizar los asesores. Con su actuar se genera una escalada de situaciones donde los asesores se adecuan y aprovechan ciertos beneficios de su práctica, por ejemplo ahorran tiempo en trámites como la solicitud de material o darles seguimiento a sus estudiantes. También se pudo observar que esta “comodidad” frente a ciertos quehaceres hacía que se cayera en algunas irregularidades como la no firma de los libros de los educandos para que estos hicieran sus exámenes. Sin embargo, el liderazgo de esta encargada de plaza tiene aspectos positivos como la creación de un ambiente familiar y comunitario donde los asesores se sienten muy cómodos y satisfechos, además la PC funciona como un real punto de encuentro donde no sólo se va a estudiar sino también a compartir y disfrutar de otros espacios y actividades como los talleres de cocina.

Como se mencionó anteriormente los asesores conocen parcialmente sus obligaciones. En términos estructurales el asesor se enfrenta a una institución que tiene una jerarquía específica, ellos trabajan o se supone que deberían trabajar de la mano de su Técnico Docente, práctica que no se da en la PC 8 de Agosto. Por otro lado tampoco está presente una interiorización de normas, al estilo de socialización de Dubet, principalmente porque los asesores no tienen claras cuáles son sus normas, existe un “deber ser” en papel pero en la práctica ellos desconocen aquellos mínimos a cumplir, no hay reglas que limiten su práctica por lo que podríamos decir que la tarea del asesor no está regulada.

Otra conclusión de este trabajo es que la formación de los asesores sigue siendo una tarea pendiente, se constató en el trabajo de campo que no todos los asesores han recibido capacitación inicial ni permanente. Esto genera que exista una especie de improvisación constante en sus clases con estrategias muy variadas y sin resultados

eficaces comprobables. Como dice Graciela Messina (2003), “la formación no puede estar desvinculada de los procesos de certificación, de legitimación pública del trabajo de los educadores de adultos. Todo esto ha sido dicho una y otra vez. Sin embargo, sigue siendo una agenda pendiente” (s/p). El modelo educativo del INEA presenta propósitos y competencias a trabajar que no pueden ser llevados a la práctica si es que la figura a cargo de estos no está capacitada ni tiene un marco de acción claro, parafraseando a Zemelman (2009) es necesario saber traducir los diseños en prácticas congruentes para que así los sujetos en cuestión tengan una orientación clara en su quehacer.

A modo de conclusión final de este estudio podemos decir que existe una interacción constante entre plaza comunitaria —asesor— estudiante. Las condiciones materiales, como la PC con su dinámica propia, y las inmateriales como el modelo educativo vigente, limitan e inciden en el actuar de los asesores educativos, sin embargo ellos cuentan con un grado de libertad que se refleja en sus estrategias y en la racionalidad con la que enfrentan el desafío de asesorar a jóvenes y adultos en rezago educativo. Finalmente se puede decir que el propósito de esta investigación se cumplió, se pudo conocer, describir y analizar la práctica educativa de los asesores de dos plazas comunitarias del INEA en el medio urbano, sin embargo quedan abiertas nuevas cuestiones a investigar como la incidencia de los asesores en la formación de los estudiantes o la percepción de los estudiantes y de otras figuras sobre la práctica de los asesores. Se espera que esta investigación aporte a la escasa literatura de educadores de jóvenes y adultos y abra espacios de discusión como la necesaria profesionalización de los asesores y la búsqueda de indicadores de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. (Ed.). (1992). *Voluntariado y acción comunitaria*. Buenos Aires: Espacio.
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 107-152). Barcelona: Gedisa.
- Arnaut, A., & Giourguli, S. (Edits.). (2010). *Los grandes problemas de México* (Vol. VII. Educación). México: El Colegio de México.
- Ávila, A. (2013). Entre el autodidactismo, la solidaridad y la certificación. Procesos de estudio de las matemáticas en cuatro plazas comunitarias del INEA. *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 75-88.
- Ávila, A., Carrasco, A., Gómez, A., Guerra, M., López-Bonilla, G., & Ramírez, J. (2013). *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras 2002-2011*. México: COMIE/ANUIES.
- Ayala, F. (1998). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas.
- Bartolucci, J. (2000). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Bartolucci, J. (2011). El análisis cualitativo aplicado a la investigación educativa. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ciudad de México.
- Bartolucci, J., y Rodríguez, R. (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*. México: ANUIES.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bracamonte, E. (2012). *Programa Plazas Comunitarias del INEA: Una propuesta de análisis. Tesis de maestría*. México: FLACSO, México.
- Campero, C. (2005). *Entretejando miradas. Sistematización de una experiencia de formación de educadoras y educadores de jóvenes y adultos*. México: CREFAL/UPN.
- Casanova, H. (2014). ¿Quién se hace cargo? *México Social*.
- Castro, J. d. (Ed.). (2011). *A 30 años de su creación, semblanza de la labor del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. México: INEA.
- Cobos, D. (2014). Geografía del analfabetismo en México y sus implicaciones. *AZ. Revista de educación y cultura*(78), 38-43.
- Contreras, J., & Pérez, N. (Edits.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Constantino, A. 2007. Asesores, ¿Quiénes son? Una historia de solidaridad. *Revista Comunidad INEA* (mayo-junio).
- CONEVAL. (Julio de 2015). Medición de la pobreza en México y en las Entidades Federativas 2014. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, de Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social: [http://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza%202014\\_CONEVAL\\_web.pdf](http://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza%202014_CONEVAL_web.pdf).

- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza.
- CPEUM. (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. Disponible en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/tcfed/9.htm?s=>.
- Díaz, G. (2014). Solidaridad, espiritualidad y voluntariado. *Revista CIS*(17), 73-87.
- Dooley, L. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing in Human Resources*, 4(3), 335-354.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Farfán, R. (2009). La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología. *Sociológica*(70), 203-214.
- Flores, F., & de la Vega, M. (3 de Agosto de 2012). Los Centros de Educación Extraescolar: ¿Cuál es nuestro origen? Recuperado el 25 de Julio de 2015, de Administración Federal de Servicios Educativos en el DF: [http://www2.sep.pdf.gob.mx/cedex/galeria/nuestro\\_origen.jsp](http://www2.sep.pdf.gob.mx/cedex/galeria/nuestro_origen.jsp)
- Galván, M. (2009). El alfabetizador, entre imaginarios, su realidad y sus esperanzas. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México.
- Galván, M. (2008). *Construcción social del alfabetizador*. Tesis de Maestría para optar al grado de Maestría en Sociología de la Educación. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos". Morelia: IMCED.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grupo de Incidencias en Políticas Educativas (GIPE). (2013). *A paso lento... Análisis de los avances en el cumplimiento de la CONFINTEA VI*. Lima, Perú: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Guerrero, A. (2003). *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid, España: Siglo XXI.
- IEP-Guanajuato. (1999). *Manual del Asesor*. México: Instituto de Educación Permanente del Estado de Guanajuato.
- INEA. (1994). *La capacitación para el trabajo en la educación básica de los adultos*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- INEA-Colmex (1994). *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo 2: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- INEA. (2000). *Resultados Nacionales del Seguimiento y Evaluación del Modelo de Educación para la Vida*. México: Subdirección de Evaluación Institucional, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- INEA. (2002). *Seguimiento y Evaluación del Modelo Educación Vida y Trabajo*. México: Dirección de Evaluación y Planeación, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- INEA. (16 de Octubre de 2006). *Acuerdo SO/IV-06/15 para la actualización del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo*. Recuperado el 2015 de Agosto de 30, de Instituto Nacional para la Educación de los Adultos:

- [http://www.inea.gob.mx/images/documentos/Normateca\\_Nueva/doctos\\_normas/n\\_academica/Actualizacion\\_del\\_MEVyT.pdf](http://www.inea.gob.mx/images/documentos/Normateca_Nueva/doctos_normas/n_academica/Actualizacion_del_MEVyT.pdf).
- INEA. (2007). Acciones INEA. *Comunidad INEA* (50).
- INEA (2011). Plazas Comunitarias. Presentación institucional. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- INEA. (Febrero de 2013). *Seguimiento a educandos activos, inactivos y egresados del INEA. Investigación cualitativa*. Dirección de Concertación y Alianzas Estratégicas, Subdirección de Evaluación Institucional. Recuperado el 15 de Agosto de 2015 de, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos: [http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Seguim\\_Egresados\\_2012.pdf](http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Seguim_Egresados_2012.pdf).
- INEA (2014). *Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- INEA-DF. (2015). *Lineamientos de Operación INEA, Distrito Federal*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Distrito Federal.
- INEA. (9 de Enero de 2015). Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo. Recuperado el 10 de Febrero de 2015, de INEA: <http://www.inea.gob.mx/index.php/cam-nal-alfa-rez-edu.html>
- INEA. (2015). Programa de alfabetización y abatimiento del rezago educativo 2014-2018. Logros 2015. Recuperado el 31 de Julio de 2016, de Instituto Nacional para la Educación de los Adultos: [http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Logros%202015\\_INEA\\_feb\\_26\\_2016.pdf](http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Logros%202015_INEA_feb_26_2016.pdf)
- INEA. 2015. Programa de alfabetización y abatimiento del rezago educativo 2014-2018. Logros 2015.
- INEE. (2014). Análisis de la contribución del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) en la atención de los niños y adolescentes y en la certificación que posibilita la reincorporación de niños y jóvenes al sistema escolarizado. Informe preliminar INEE.
- INEE. (2014). Análisis longitudinal de los niños y jóvenes de 10 a 24 años que son atendidos en los servicios de alfabetización y primaria para adultos. Documento preliminar, aún no publicado oficialmente.
- INEE. (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Martínez de Morentin, J. I. (2006). *¿Qué es educación de adultos? Responde la UNESCO*. San Sebastián: UNESCO.
- Martínez, R., & Fernández, A. (2010). *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO/OREALC.
- Messina, G. (2003). Educación de adultos. Acerca del proceso de formación. *Decisio*(5).
- Messina, G. 2015. *Políticas públicas en educación de adultos y educación para el trabajo*. Documento preliminar, aún no publicado oficialmente.
- Mijangos, J. C. (Ed.). (2009). *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas en Yucatán*. Mérida, Yucatán: Unasletras.
- Motschilnig, R. (2012). La educación de adultos reporta mayores beneficios: inventario de los estudios e investigaciones disponibles. *Educación de Adultos y Desarrollo*(78).

- Narro, J., Martuscelli, J., & Barzana, E. (coords.) (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
- Narro, J., y Moctezuma, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, datos y espacio. Revista internacional de estadística y geografía*, 13(3), 5-17.
- Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213-238). Barcelona: Gedisa.
- Ocampo, J. (2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 7, 139-159.
- OECD. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.
- Rockwell, E. (1985). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Dialogando*(8), en [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401432/Lecturas/Etnografia y teoria de la investigacion educativa. Elsie Rockwell unidad II .pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401432/Lecturas/Etnografia_y_teor%C3%ADa_de_la_investigacion_educativa._Elsie_Rockwell_unidad_II_.pdf).
- Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. Ponencia presentada en Reunión de CLACSO. Sao Paulo. En: <https://es.scribd.com/document/111294360/Rockwell-La-escuela-relato-de-un-proceso-de-construccion-inconcluso>.
- Rodríguez. R. (17 de enero de 2013). Analfabetismo y rezago educativo. *Campus Milenio*. Núm. 494. <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1728>.
- Rojas, H. (5 de Diciembre de 2014). Deserción en educación para adultos es del 50%: INEA. Recuperado el 27 de Agosto de 2015, de *Educación Futura. Periodismo de interés público*: <http://www.educacionfutura.org/desercion-en-educacion-para-adultos-es-del-50-inea/>.
- Romero, J. (4 de Junio de 2013). *Programa de Desarrollo Delegacional 2012-2015*. Recuperado de: [http://www.delegacionbenitojuarez.gob.mx/sites/default/files/transparencia/programa\\_de\\_desarrollo\\_delegacional\\_2012-2015.pdf](http://www.delegacionbenitojuarez.gob.mx/sites/default/files/transparencia/programa_de_desarrollo_delegacional_2012-2015.pdf).
- Ruiz. M. 2008. Educación de jóvenes y adultos. Exclusión escolar y posibilidades educativas en contextos de vulnerabilidad social: el caso de las plazas comunitarias. Reporte de investigación. Universidad Iberoamericana. México.
- Sassen, S. (1999). *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sainas, M, Romero M (1993). Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. *Revista Educación de Adultos*.
- Schmelkes. S. (2008). La educación de adultos y las cuestiones sociales. Antología. Colección Paideia Latinoamericana, n.º2, Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL.
- Schmelkes, S. (2010). La educación básica de adultos. En A. Arnaut, y S. Giorguli (coords.). *Los grandes problemas de México* (Vol. VII. Educación, págs. 577-598). México: El Colegio de México.

- Schmelkes, S, y Street. S. (2015). Tres visiones de la educación de adultos en México: los funcionarios, los instructores y los adultos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(3), 181-218.
- Schütz, A. (1974a). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1974b). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP. 1980. *Plan Nacional de Educación de Adultos. Información para Promotores y Asesores*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP. 2011. *Programa S024 Atención a la Demanda de Educación para Adultos*. Documento de Posicionamiento Institucional. México.
- SEP-INEA. (Abril de 2014). Programa de alfabetización y abatimiento del rezago educativo 2014-2018. Recuperado el 30 de Agosto de 2015, de INEA: [http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Prog\\_Inst2014-2018240414.pdf](http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Prog_Inst2014-2018240414.pdf).
- Streck, D. R., Redin, E., y Zitkoski, J. (Orgs.) (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL.
- Speckman, E (2004) *El Porfiriato en Nueva historia mínima de México*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- UIL-UNESCO. (Noviembre de 2013). La segunda edición del Informe Mundial Sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos enfatiza el papel clave del aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado el 28 de Julio de 2015, de Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/carta/prensa-grale.pdf>
- UIS-UNESCO. (Octubre de 2013). *Nunca es tarde para volver a la escuela. Resultados de la encuesta del UIS sobre programas de educación de adultos y alfabetización en América Latina y el Caribe*. Documento informativo del UIS (15). Recuperado el 28 de Julio de 2015, del Instituto de Estadística de la UNESCO: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/IP15-literacy-education-survey-lacES.pdf>.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomiten*. Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (Junio de 2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Recuperado el 31 de julio de 2015, del Sitio electrónico de la UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica*. Madrid: Síntesis
- Weber, M. (1958). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Yurén, T., Cruz, A., Estrada, M. J., Araújo-Olivera, S. S., & Cruz, M. d. (2005). Mundo de la Vida Versus Habitus Escolar: El Caldo de Cultivo del Rezago Educativo en un México de Migrantes. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(13), 1-26.

- Zemelman, H. (2009). Sobre políticas y educación de adultos: necesidad de un enfoque. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(2), 49-62.
- Zorrilla, J. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE-UNAM.
- OECD. 2014. Nota País México. Panorama de la Educación 2014. OECD.

## Documentos oficiales

- LGE. 1993. *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación, México, 13 de julio de 1993, en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf).
- LNEA. 1977. *Ley Nacional de Educación de Adultos*. Diario Oficial de la Federación, México, 31 de Diciembre de 1975, en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4831681&fecha=31/12/1975](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4831681&fecha=31/12/1975).
- MEVyT. 2005. *Acuerdo número 363 por el que se establece el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo*. Diario Oficial de la Federación, México, 25 de Julio de 2005, en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a363.pdf>. Cerciórate
- ROP INEA. 2014. *Acuerdo número 02/03/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2014*. Diario Oficial de la Federación, México, 10 de abril de 2014, en: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/62550be0-b2d6-4c65-9324-0f0ca932e616/a02\\_03\\_14.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/62550be0-b2d6-4c65-9324-0f0ca932e616/a02_03_14.pdf).
- ROP INEA. 2015. *Acuerdo número 17/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2015*. Diario Oficial de la Federación, México, 24 de Diciembre de 2014, en: [http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/392/1/images/rop\\_171214\\_2015\\_INEA.pdf](http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/392/1/images/rop_171214_2015_INEA.pdf).

## Sitios Web

- INEA. (2016). Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Recuperado el 31 de julio de 2014, de <http://www.inea.gob.mx/>.
- Secretaría del Desarrollo Social. (2016). *Sistema de Información del Desarrollo Social*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2015, de <http://www.sideso.df.gob.mx/index.php>.
- CONEVyT. (2016). *Cursos y Materiales del MEVyT*. Recuperado el 16 de Mayo de 2016, de Cursos INEA. CONEVyT: <http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/>.
- INEA-DF. (2010). *Objetivo*. Recuperado el 2015 de Agosto de 28, de Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Distrito Federal: [http://cdmx.inea.gob.mx/portal\\_plazas/objetivo.php](http://cdmx.inea.gob.mx/portal_plazas/objetivo.php)

## Hemerografía

Poy, L. (2 de Marzo de 2012). Se concentra en zonas urbanas 66% del rezago educativo: INEA. *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/03/02/sociedad/041n1soc>.

Poy, L. (27 de Noviembre de 2014). En América Latina 8% de los menores de 25 años son analfabetas funcionales. *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/11/27/sociedad/048n2soc>.

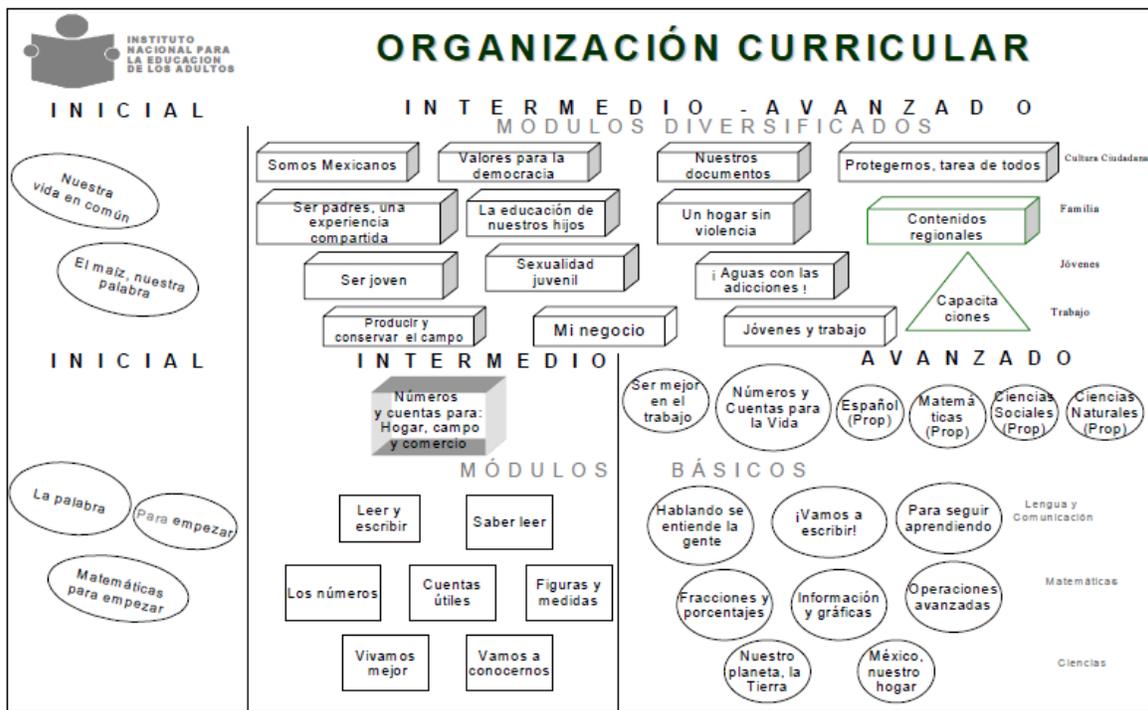
Rojas, H. (5 de Diciembre de 2014). Deserción en educación para adultos es del 50%: INEA. Recuperado el 27 de Agosto de 2015, de *Educación Futura*: <http://www.educacionfutura.org/desercion-en-educacion-para-adultos-es-del-50-inea/>.

# ANEXOS

## 1. MODIFICACIONES MEVYT

El año 2006 se llevaron a cabo importantes modificaciones que explican, en su mayoría, las características del modelo actual. A continuación se presentan algunos momentos y transformaciones relevantes del MEVYT:

**GRÁFICO 17**  
**Modelo previo al 2006**



Las principales modificaciones que se emplearon el año 2006 fueron:

- Actualización de diversos módulos: Varios de ellos ya van en su 3era edición.
- Creación de nuevos módulos: es destacable en este punto el trabajo en conjunto que realizó el INEA con diferentes organizaciones públicas y privadas para la elaboración de módulos diversificados. A continuación algunos ejemplos:

“Cuando enfrentamos un delito.... la justicia a nuestro alcance” elaborado con la PGR.

“Ciudadanía, participemos activamente” elaborado con el IFE.

“Embarazo, un proyecto de vida” se realizó en coordinación con el CONAPO, INMUJERES, el área de Salud Reproductiva de la Secretaría de Salud, MEXFAM, y el Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. entre otros.

“Las riquezas de nuestra tierra” elaborado con la Cámara de la Industria Minera y el Grupo Industrial Peñoles.

En este espacio también destacan iniciativas regionales como por ejemplo:

“Migré a la frontera” elaborado por el Instituto Estatal de Chihuahua.

“Vida en reclusión” que tiene su origen en el Instituto Estatal de Aguascalientes y en el Centro de Reeducción Social de la capital del estado de Aguascalientes.

-Creación del eje Alfabetización Tecnológica.

-Ampliación del MEVyT virtual (en cd’s) y MEVyT en línea.

-Actualización de las dos rutas del MEVyT Indígena: el MEVyT Indígena Bilingüe Integrado (MIBI) y el MEVyT Indígena Bilingüe con Español como Segunda Lengua (MIBES)<sup>60</sup>.

-Descontinuación de los módulos alternativos y del eje Campo: en su versión inicial existían 6 módulos alternativos que desarrollan las mismas competencias de algunos básicos, sin embargo el uso de estos iba a la baja y su acreditación era mínima. Por otro lado el eje Campo se comportaba de forma similar a los módulos alternativos, es decir, su demanda era mínima por lo que se decide cerrar.

---

<sup>60</sup> No se profundizará en este tema ya que durante esta investigación se enfocará en el modelo hispanohablante, además estas dos rutas se convirtieron en una durante el sexenio de Felipe Calderón.

## 2. GUIÓN DE ENTREVISTA

Objetivo: Conocer, describir y analizar las motivaciones, estrategias y expectativas del asesor educativo del INEA con su práctica.

Nombre	
Sexo	
Edad	
Escolaridad	
Antigüedad	
Plaza	
Fecha	
Hora	
Lugar	

Cuéntame...

¿Cómo llegaste a ser asesor del INEA? ¿Habías trabajado antes como asesor o profesor?  
¿En qué has trabajado antes? ¿Se te capacitó como asesor? Cuéntame de esa experiencia

¿Te acuerdas cómo fue tu primer día como asesor? ¿Cuál fue tu primera impresión al llegar a la plaza? ¿Cómo fue? ¿Qué esperabas? ¿Se cumplió tu expectativa?

¿Cómo es un día típico tuyo en la plaza? ¿Tienes "círculos de estudio"? ¿Con qué frecuencia vienes? ¿Te gustaría seguir siendo asesor/a?

¿Conocías antes el Modelo MEVyT? ¿Qué opinas de él? ¿Crees que es adecuado y aplicable?

¿Qué te parecen los materiales? ¿Utilizas la guía del asesor? ¿Cómo apoyas a tus estudiantes con los módulos? Describe cómo desarrollas tu asesoría. ¿Te preparas para tus asesorías? ¿Cómo lo haces? ¿Cómo reaccionan/responden tus estudiantes en las asesorías? ¿Qué dificultades has visto? ¿Cómo te sientes al terminar tu asesoría?

Describe la relación que tienes con tus estudiantes, ¿cómo es? ¿Recuerdas alguna experiencia en particular que me quieras contar? ¿Cómo los motivas? ¿participan?

¿Cómo "facilitas" los aprendizajes? ¿Cómo recuperas la experiencia que ellos traen?

¿Cómo es tu relación con las otras personas de la plaza? ¿Conoces a tu Técnico Docente? ¿Cómo solicitas los materiales?