



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**PRÁCTICAS DE CULTURA ESCRITA EN EDUCACIÓN *CON* PERSONAS JÓVENES
Y ADULTAS (EPJA): SENTIDOS DE SU APROPIACIÓN PARA LOS SUJETOS E
IMPLICACIÓN DE SUS SABERES Y EXPERIENCIAS EN UN CONTEXTO
INSTITUCIONALIZADO DE MÉXICO**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
KAREN PILAR LÓPEZ IBÁÑEZ

TUTORA PRINCIPAL
MTRA. MARCELA GÓMEZ SOLLANO
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
DRA. GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES
Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM
DRA. MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM
DRA. MARÍA MERCEDES RUIZ MUÑOZ
Universidad Iberoamericana
MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., AGOSTO DE 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

PROTESTA UNIVERSITARIA DE INTEGRIDAD Y HONESTIDAD

Yo, Karen Pilar López Ibáñez, estudiante de Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, con número de cuenta 521462875, declaro que soy autor/a del documento académico titulado:

**Prácticas de cultura escrita en Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA):
sentidos de su apropiación para los sujetos e implicación de sus saberes y experiencias
en un contexto institucionalizado de México.**

que presento como trabajo terminal para la obtención del grado correspondiente.

Certifico que el mismo es fruto de mi trabajo personal, y que no he copiado o utilizado ideas, formulaciones, citas integrales, datos, o ilustraciones extraídas de cualquier obra, libro, capítulo, artículo, memoria, etc., en cualquier formato y soporte, sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Me hago cargo de que respetar los lineamientos éticos de autenticidad y originalidad de mi trabajo académico es, en sentido estricto, mi responsabilidad. Soy consciente de que no hacerlo podría hacerme acreedor(a) a sanciones universitarias, o de otro orden legal.

Protesto respetar los valores de integridad y honestidad académica y actuar de acuerdo con los principios éticos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cd. Universitaria, CDMX, 29 / 05 / 2023

Karen Pilar López Ibáñez 

NOMBRE COMPLETO Y FIRMA DEL SUSTENTANTE

Dedicatoria

A Rebeca y Flora

a Lilian, Luisa y Elisa

a Juanita y Solange,

mis primeras mediadoras de lecturas y escrituras en el mundo,

compañeras fieles y guías amorosas.

A Nacho, mi amado compañero y cómplice en la vida y en este camino formativo.

A las personas jóvenes y adultas que con enorme generosidad me compartieron sus días en los espacios de EPJA, sus experiencias, su sabiduría, sus gestos, palabras y silencios, sus sueños y esperanzas.

A las mujeres en mi vida. A todas.

Agradecimientos

A la maestra Marcela Gómez Sollano por *oír entre líneas*.

A las maestras del posgrado en pedagogía, especialmente a quienes conforman el comité lector de esta tesis: Conchita, Martha, Gloria y Mercedes, estaré eternamente agradecida por su escucha atenta, su agudeza en las observaciones realizadas a este texto y a la propuesta en general y por su disposición para entrar en esta conversación y diálogo académico.

A mis compañeras y compañeros de la maestría con quienes compartimos en seminarios y en otras instancias de convivencia: gracias por la compañía, el apoyo y la comprensión en tiempos que parecen tan inciertos.

A todas las personas que de una u otra forma colaboraron en el proceso de realización de este trabajo, en especial a las educadoras y educadores, educandas y educandos en el INEA y en PILARES. Gracias por su confianza en mí y en este trabajo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el otorgamiento de la beca de financiamiento para cursar el posgrado en la UNAM y realizar esta investigación.

*Todo es una lucha y cambio permanentes,
la vida es hoy y otro mundo es posible siempre que luchemos.*

Gladys Marín Millie parafraseando a Gabriela Mistral

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	8
CAPÍTULO I	13
PRÁCTICAS DE CULTURA ESCRITA COMO OBJETO DE ESTUDIO EN EL CAMPO DE LA EPJA: CONFIGURACIONES DISCURSIVAS Y COORDENADAS DE INVESTIGACIÓN	13
1.1 Revisión conceptual, histórica y contextual de los sentidos de la EPJA en México y Latinoamérica.....	13
1.1.1 Desarrollo de la educación de adultos (EA) durante las primeras seis décadas del siglo XX: Antecedentes y puntos nodales de su conformación	14
1.1.2 La EPJA institucionalizada desde los ‘70 hasta el fin de siglo	19
1.1.3 La EPJA ligada a lo escolar en México en los últimos 20 años	30
1.2 La tarea continua de pensar la alfabetización y las prácticas de cultura escrita en la EPJA.	40
1.2.1 Problematizar el unívoco de lo letrado en la EPJA vinculada a la escuela	41
1.2.2 Investigaciones en el presente de la EPJA como <i>huellas</i> para el estudio de las prácticas	48
1.2.2.1 Investigación de la investigación e instancias de divulgación investigativa sobre la EPJA y las prácticas de cultura escrita.....	50
1.2.2.2 La producción de trabajos de grado universitarios y otros textos académicos referidos a la EPJA y las prácticas: entre los sujetos, los artefactos y la formación.....	54
CAPÍTULO II	64
UNA CAJA DE HERRAMIENTAS PARA EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DE CULTURA ESCRITA VINCULADAS AL SENTIDO, SABERES Y EXPERIENCIAS DEL SUJETO DE LA EPJA	64
2.1 Lectura, escritura y oralidad en la EPJA como prácticas desde una perspectiva sociocultural	64
2.1.1 Prácticas de literacidad, prácticas de cultura escrita y alfabetizaciones: posicionamientos y encuentros	64
2.1.2 Prácticas de cultura escrita: anclajes teóricos para su estudio en la EPJA	68
2.2 Sujetos de la EPJA: sentidos, saberes y experiencias en contexto.....	77
2.2.1 Los sujetos de la educación de la EPJA institucionalizada	77
2.2.2 Sentido para los sujetos vinculado a las prácticas de uso social de la lengua escrita... ..	84

2.2.3 Saberes y experiencias imbuidos en las prácticas de cultura escrita de los sujetos de EPJA	89
2.3 Ensamblajes metodológicos para el estudio de las prácticas de cultura escrita en la EPJA.	95
2.3.1 Artejos del enfoque cualitativo: una perspectiva etnográfico-narrativa para el estudio de las prácticas.....	95
2.3.1.1 La investigadora en el <i>espacio de la investigación</i> : entre posicionamientos, condicionamientos y sujeciones.....	98
2.3.1.2 La <i>ética situada</i> en la investigación etnográfica.....	102
2.3.1.3 La conversación en la etnografía como práctica social	105
2.3.1.4 El diseño de investigación en diálogo.....	110
CAPÍTULO III.....	117
EL ESCENARIO Y LAS ESCENAS DE ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS: CONDICIONES INSTITUCIONALES, SOCIOCULTURALES Y EDUCATIVO-ESCOLARES EN QUE SE CONFORMAN LOS SUJETOS DE LA EPJA	117
3.1 Normatividad y mecanismos organizativos: el telón de fondo de la EPJA institucionalizada	117
3.1.1 El lugar de la EPJA en el sistema educativo nacional mexicano.	117
3.1.2 El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) como sistema orientador de las actividades y los <i>círculos de estudio</i> como escenarios de práctica	121
3.2 El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos como escenario educativo	132
3.1.2 Sujetos, encuentros y prácticas en el marco de una campaña de alfabetización y educación en la Ciudad de México.....	132
3.2.2 Educadores y educadoras como sujetos en las experiencias de asesorías	140
3.2.2.1 Una mirada a las condiciones de constitución de educandos y educandas en la EPJA institucionalizada.	149
3.2.2.2 Mediaciones y prácticas desde el MEVyT: configuraciones comunes a las actividades de asesoría.....	154
3.2.2.3 Propuestas específicas de implementación del MEVyT en el marco del trabajo en un PILARES.	167
3.2.2.4 Experiencias y perspectivas sobre la labor educativa y los procesos de formación	176
CAPÍTULO IV.....	183

SUJETOS DE LAS PRÁCTICAS DE CULTURA ESCRITA EN UN ESCENARIO DE EPJA: FORMAS DE APROPIACIÓN, SENTIDOS E IMPLICACIÓN DE SUS SABERES Y EXPERIENCIAS	183
4.1 Configuraciones contextuales y condiciones del sujeto de la educación en una plaza comunitaria del INEA.	183
4.1.1 La plaza comunitaria como escenario de práctica	183
4.1.2 Características y condiciones del sujeto de la EPJA en una plaza comunitaria del INEA	190
4.2 Prácticas de cultura escrita de los sujetos de la EPJA desde una perspectiva pedagógica.	208
4.2.1 Lecturas, escrituras y oralidades de lo no escolar a lo escolar	208
4.2.1.1 Prácticas cotidianas no escolares: escenarios de apertura.....	209
4.2.1.2 Prácticas enlace: deslizamientos, rupturas y autonomía	214
4.2.1.3 Prácticas vinculadas a lo escolar en el espacio de la plaza: escenarios múltiples y crecientes.....	221
4.3 Sentidos de las prácticas de cultura escrita para los sujetos.....	287
4.4 Sobre el lugar de los saberes y las experiencias vitales de los sujetos.....	303
4.4.1 Saberes y experiencias implicados en las prácticas de cultura escrita.	304
4.4.2 Los procesos de apropiación a la luz de las experiencias y saberes que emergen en las prácticas	308
ENLACES, DESENLACES Y DESPLAZAMIENTOS FRENTE A LA LABOR INVESTIGATIVA, PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA EN LA EPJA INSTITUCIONALIZADA	330
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	341
ANEXOS	373

PRESENTACIÓN

El estudio de lo que se conoce como lengua y cultura escrita se ha realizado desde múltiples referencialidades teórico-conceptuales y metodológicas que guardan posicionamientos ontoepistémicos particulares. Esta investigadora se sitúa en el campo de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) (Canseco et al., 2013) vinculada a lo escolar. En ese marco, el empleo del prefijo *con* se asocia al reconocimiento de la diversidad de saberes y procesos que allí se producen y de los sujetos participan en la relación pedagógica. En el caso de la EPJA institucionalizada predominan discursos, impulsados por diversas entidades internacionales y gubernamentales, que se articulan desde una visión escolar centrada en la *enseñanza de una técnica* (Ferreiro, 2012). Es decir, prevalece una perspectiva vinculada al dominio del código escrito a partir de la exposición a los aspectos normativos y prescriptivos de la lectoescritura (Kalman, 2004). Desde la mirada de las *competencias*, aquello ha sido significado como precondition para la incorporación de los sectores sociales postergados, que se reconocen como parte de su sujeto, a los ámbitos de la educación, la cultura y el trabajo.

Estos procesos tienen lugar en un contexto donde la EPJA, a nivel general en América Latina, muestra una escasa presencia en las políticas públicas y se ubica en la escena educativa institucionalizada como una modalidad o ámbito supletorio respecto de los sistemas escolares regulares de los Estados (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022a). No obstante, de manera paralela a ese *confinamiento* a lo compensatorio y marginal (Hernández, 2020a), la Educación con Personas Jóvenes y Adultas se reconoce en los discursos nacionales e internacionales como núcleo del *aprendizaje a lo largo de toda la vida* (UNESCO, 2022b) y como catalizadora para el cumplimiento de la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 15 de febrero de 2023).

En relación con lo anterior, el *enfoque basado en derechos* que hoy articula a la EPJA de forma transversal y el papel transformador que se le atribuye en un contexto de múltiples crisis (UNESCO, 2022a, 2022b) invitan a reconocer la incesante producción académica y científica que, desde esa posición en los bordes, define referencialidades claves para comprender su actividad situada en el territorio que habitamos. En ese entramado, se retoma el trabajo de autoras como Hernández (2012, 2016, 2020a), Ruiz (2009) y Campero (2018), tanto como el de otras personas investigadoras y académicas cuya contribución a la conformación del campo de la EPJA en México y Latinoamérica es sustantiva. Al mismo tiempo se recuperan propuestas que, desde las

coordinadas de las prácticas de cultura escrita (Kalman, 1999, 2003a; Rockwell, 2001) y las *literacidades* (Hernández-Zamora, 2018, et al., 2021; Zavala, 2008), vienen aportando hace varias décadas elementos para ampliar la perspectiva social, cultural y educativa de aquello que se define como *prácticas de uso sociocultural de la lengua*.

Esta investigación se ha propuesto *distinguir, en el estudio de las prácticas de cultura escrita de los sujetos de EPJA en el marco del trabajo que se lleva a cabo con las asesorías que brinda el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), las formas de apropiación, las condiciones de interacción en que tienen lugar y los sentidos que los sujetos construyen de acuerdo con sus saberes, experiencias vitales e instancias mediadoras de las que participan*. La tesis sostenida a nivel general es que estos espacios educativos institucionalizados definen escenarios de encuentro y de reivindicación intersubjetiva para las personas jóvenes y adultas en un contexto urbano en la Ciudad de México y señalan sus rutas y trayectorias de prácticas de cultura escrita en el ámbito escolar y fuera de él. Al mismo tiempo, la construcción del problema y objeto de investigación define la necesidad de dar cuenta de las articulaciones entre los múltiples sentidos y significados que construyen los sujetos en torno a sus prácticas, a lo escolar, a las mediaciones y a sí mismos, reconociendo en ello la posibilidad de atender a las formas y propósitos de uso concretos en sus contextos de inscripción vital, en vínculo con sus experiencias y saberes.

De aquí, en este trabajo se recuperan elementos de los *Nuevos Estudios de Cultura(s) Escrita(s)* -en adelante NLS, de acuerdo con sus siglas en inglés- y, particularmente, de los Estudios Latinoamericanos de Culturas Escritas (Kalman & Street, 2009), reconociendo que conforman un acervo académico e investigativo construido mediante estudios continuos y profundos que dan cuenta de las particularidades de las prácticas en los contextos de interacción de los sujetos sociales. En ese sentido, la perspectiva pedagógica que orienta este estudio se configura a partir de la noción de *prácticas de cultura escrita* (Kalman, 2018) empleada para definir al conglomerado de prácticas de uso de la lengua, reconocidas en su carácter situado y concebidas como fenómenos complejos posibles de comprender en el marco de actividades de investigación ubicadas en contexto.

En ese sentido, la propuesta que organiza este estudio invita a atender a las *apropiaciones* y resignificaciones (Chartier, 2018) y, al mismo tiempo, a las *mediaciones* que delinearán prácticas diversas pero particulares, a partir de la multiplicidad de aspectos que constituyen a los sujetos, con sus posiciones de identidad, posibilidades de agencia y los discursos en que se han ido

configurando. Para ello, se propone una aproximación amplia a los usos del lenguaje escrito en un contexto educativo de EPJA donde las prácticas asumen una forma más o menos convencional en torno a los usos legitimados del lenguaje. A partir de esta perspectiva, que se articula con la visión de la *literacidad desde una mirada cultural*, se atiende a la multiplicidad de prácticas que dan cuenta de las realidades del uso del lenguaje en una *sociedad en movimiento* (Hernández-Zamora et al., 2021).

Este trabajo, que se ha propuesto distinguir las prácticas particulares a las asesorías del INEA en las plazas comunitarias y en otros espacios educativos que se organizan de acuerdo con el modelo educativo de dicha entidad, ha sido organizado en un texto escrito que incluye cuatro capítulos y un apartado final de cierre y apertura. En cada uno de ellos se definen aspectos significativos para reconocer las condiciones y posiciones del sujeto de la EPJA, los sentidos, saberes y experiencias vinculados a las prácticas en los escenarios formativos que articula el INEA y las mediaciones e interacciones de las que participan, además de las características de sus contextos de uso y apropiación de la lengua.

En el *primer capítulo* de esta tesis se realiza un acercamiento sociohistórico y contextual a los sentidos que ha alcanzado la EPJA institucionalizada en el contexto latinoamericano. Se construye un entramado donde se van caracterizando los desarrollos conceptuales y los discursos que han hegemonizado la escena internacional y nacional en cada momento desde inicios del siglo XX hasta esta segunda década del XXI. En ese marco, se sitúa la importancia de organismos internacionales como la UNESCO, entidades gubernamentales y/o nacionales como el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), e instancias de diálogo como las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEAS). Asimismo, se da cuenta del lugar asumido por otras colectividades que definen perspectivas contrastantes y articulan propuestas alternativas en el campo de la EPJA: la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) y la Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM LAC). A partir de lo anterior, establezco a las prácticas de cultura escrita como objeto de estudio en un contexto institucionalizado y urbano en México y, en función de la revisión de la producción académica e investigativa presente, argumento la importancia de continuar indagando en las formas que asumen en escenarios locales vinculados a lo escolar como son los círculos de estudio y las asesorías del INEA.

El *segundo capítulo* presenta los referentes teórico-conceptuales para el estudio de las prácticas de cultura escrita. De entre ellos, destaca el trabajo de Kalman (1999, 2003a, 2003b, 2004, 2018), Kalman y Street (2009, 2013), Rockwell (2001) y Street (1984, 1995) a quienes se suman otras autoras y autores que, desde la perspectiva sociocultural de estudio de las prácticas, permiten articular esta particular mirada. Al mismo tiempo, dada la trascendencia que se atribuye a la cuestión de los sentidos que construyen los sujetos en torno a las prácticas y de los saberes y experiencias que en ellas se ven implicados, se recuperan las nociones de *sujeto educativo* (De Alba, 2000), *sujeto pedagógico* (Puiggrós, 1995), *sentidos* (Mèlich, 2006) y *saberes socialmente productivos* (SSP) (Gagliano y Puiggrós, 2004; Gómez, 2009), para dar cuenta de los ensambles teóricos que configuran este apartado. En relación con la perspectiva metodológica que se presenta a continuación en este capítulo, se define una investigación cualitativa configurada desde un *enfoque etnográfico* (Rockwell, 2009) que recupera elementos del enfoque biográfico (Bertaux, 1999) a partir del sentido narrativo que asume. En este segundo apartado del capítulo se señalan, igualmente, aspectos esenciales del posicionamiento de la investigadora en el campo, de las estrategias para promover el diálogo, de las implicaciones para los sujetos de la conversación y de las consideraciones para una ética situada en el proceso de investigación.

El *tercer capítulo*, traslada el interés hacia el reconocimiento de aquellos aspectos que constituyen el contexto institucional actual del INEA y el contexto sociocultural de los sujetos de la EPJA. Para ello, en primer lugar, se realiza una revisión de normas, documentos orientadores y mecanismos organizativos que le otorgan cierto lugar en el marco del sistema educativo nacional. En segundo lugar, se caracterizan y recuperan las experiencias de los educadores y educadoras que implementan el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), sistema propio del INEA que organiza las interacciones en torno a un tema de interés integrado (INEA, 2008) y que, en este caso, se explora en su vertiente hispanohablante e indígena-bilingüe. Este acercamiento a los elementos significativos vinculados a lo educativo-escolar, se ve expresado en una descripción y análisis amplio de los procesos de formación y de las mediaciones que tienen lugar en las situaciones de promoción y en las asesorías del INEA en varios espacios educativos ubicados en la Ciudad de México. A partir de lo anterior, se demarcan itinerarios para el estudio en profundidad de las prácticas de cultura escrita en una plaza comunitaria.

El *cuarto capítulo* está centrado en evidenciar la conformación del sujeto de la EPJA en una plaza comunitaria del INEA en la zona sur de la Ciudad de México y, fundamentalmente, en

dar cuenta de las formas de apropiación de sus prácticas de cultura escrita y de las condiciones de interacción y las mediaciones en que estas se producen. De igual forma, se da cuenta de los sentidos que las personas atribuyen a sus prácticas los cuales, a lo largo del capítulo, se presentan entretejidos con los sentidos para los sujetos, los sentidos de lo escolar y los sentidos de las mediaciones en dicho contexto. En vínculo con la cuestión del sentido, hacia el final del capítulo, se identifican y analizan las formas de implicación de los saberes y experiencias de los sujetos que participan de este escenario y producen las prácticas.

Este trabajo de tesis concluye con algunos enlaces, desenlaces y desplazamientos que emergen esencialmente a partir de las escenas y los escenarios de práctica analizados en los últimos capítulos. A partir de la revisión de los hallazgos y la recuperación de elementos teórico-metodológicos transversales al trabajo, se orienta una reflexión más amplia e integrada en relación con la tesis y los propósitos de estudio antes señalados. Asimismo, hacia el cierre del texto, se presentan los anexos seleccionados que son reflejo del recorrido de investigación realizado y, para terminar, las referencias bibliográficas que nutren y acompañan este proceso académico y que son parte constituyente del presente escrito.

CAPÍTULO I

PRÁCTICAS DE CULTURA ESCRITA COMO OBJETO DE ESTUDIO EN EL CAMPO DE LA EPJA: CONFIGURACIONES DISCURSIVAS Y COORDENADAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo del capítulo: Realizar una aproximación conceptual, histórica y contextual a los sentidos que ha alcanzado la EPJA institucionalizada ligada a lo escolar en el territorio latinoamericano y mexicano, ubicando a las prácticas de cultura escrita como objeto de estudio en el contexto actual y situando la necesidad de continuar indagando en las formas que asumen en escenarios locales.

1.1 Revisión conceptual, histórica y contextual de los sentidos de la EPJA en México y Latinoamérica

Esta investigación tiene por propósito distinguir y analizar las prácticas de cultura escrita que tienen lugar en la Educación *con* Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) vinculada a lo escolar en el contexto mexicano.¹ En ese sentido, reconociendo la imposibilidad de pensar a la EPJA al margen de las condiciones sociales que la producen (Hernández, 2016) y en las que adquiere sentido, de acuerdo con las exigencias que plantea el objeto de estudio de este trabajo, en este primer apartado del capítulo uno se realiza un acercamiento general a su devenir histórico en Latinoamérica y México desde principios del siglo XX hasta hoy, dando cuenta de su vínculo fundamental con la cuestión de la alfabetización concebida como una dimensión significativa que ha acompañado la historia de la EPJA.

En ese propósito, se describen a continuación momentos del desarrollo de la EPJA particularmente relevantes para comprender su proceso de constitución en el marco educativo institucional, además de las condiciones contextuales que permean los discursos predominantes en cada época en su campo acerca de las prácticas de lectura y escritura. Este complejo y dinámico proceso se organiza en tres subapartados: en el primero se atiende a su configuración como campo específico en los inicios del siglo XX, en el segundo se describe el periodo que comprende desde los '70 hasta el fin de siglo y, en el tercero, se revisa su despliegue durante las últimas dos décadas.

¹ Este tema ha sido abordado en contextos diversos, entre ellos varios escenarios de EPJA en México y Latinoamérica. De aquí, el objetivo de este trabajo no es realizar un examen exhaustivo del desarrollo histórico de la EPJA ni agotar la amplitud del espectro de elaboraciones, propuestas y debates que incluye, en su vínculo con la cuestión de las prácticas, sino localizar la atención en algunos de los rasgos que su conformación ha tenido en la región en momentos históricos particulares, para desde ahí situar el estudio de las prácticas de cultura escrita.

1.1.1 Desarrollo de la educación de adultos (EA) durante las primeras seis décadas del siglo XX: Antecedentes y puntos nodales de su conformación

El surgimiento de la educación de adultos (EA) a la par de los sistemas escolares modernos, y su constitución gradual como campo de estudio a partir de los años '40 del siglo XX en Latinoamérica (Rodríguez, 2009a), ha tenido lugar en un entramado donde han coexistido diversas concepciones y racionalidades, definidas principalmente por las transformaciones sociopolíticas, económicas e históricas que ha vivido la región en los últimos dos siglos. En este proceso, tomando como base lo planteado por Rodríguez (2009a), se identifican como grandes momentos de su desenvolvimiento en este territorio durante el siglo XX: el impulso al desarrollo de una *modalidad* con una fuerte influencia norteamericana en el escenario de posguerra entre las décadas del '40 y '50; las políticas de corte desarrollista y el surgimiento de la educación popular posterior a la Revolución Cubana, que comprendieron las décadas del '60 y el '70 y la creciente influencia del modelo neoliberal desde la década de los '80, que tiene como precuela la sucesión de férreas y cruentas dictaduras militares en la región a partir de los años 60.²

En México a estos momentos los atraviesan, además, condiciones particulares que orientan la evolución de la EA desde principios del siglo XX: el *analfabetismo* en que se ubica a lo largo de las primeras tres décadas a más de un ochenta por ciento de la población total del país y que, en las décadas posteriores, se mantiene casi en un cincuenta por ciento; el crecimiento demográfico acelerado desde mitad de siglo y la insuficiencia del sistema educativo formal para responder a ello y la polarización social que supuso la marginación de la población rural dispersa, la población indígena y las mujeres, dificultando su acceso y permanencia educativa (Latapí & Ulloa, 1998). En ese entramado, la educación fue presentada como “el instrumento para abatir el estancamiento económico, político, cultural y social del país” (Morales, 1998, p.145), lo cual se tradujo en una amplia convocatoria a voluntarios maestros/as y educadores/as populares para participar en las Misiones Culturales y las campañas de alfabetización sucedidas entre 1920 y 1924.

Respecto al estudio de las prácticas letradas, dichas iniciativas -que fueron parte del proyecto de la Escuela Rural Mexicana (1981)³-, constituyen escenas educativas fundacionales de las diversas tentativas para *desindianizar* a la población (Loyo, 2010) mediante la castellanización y la modernización. Es necesario señalar que, si bien los rasgos cuasi apostólicos que distinguen

² Para profundizar en este asunto se sugiere consultar el trabajo de Roitman (2019).

³ Al respecto se sugiere revisar el libro “La Escuela Rural Mexicana” (Ramírez, 1981).

en su origen a dichas propuestas se diluyen en la sistematicidad que alcanzan posteriormente (Loyo, 1994), conforman hasta la actualidad un punto nodal del *ethos* de solidaridad social y amplio compromiso por parte de educadores y educadoras que participan en el ámbito de la educación de adultos, a partir del cual se sientan bases ideológicas y político-pedagógicas relevantes para las acciones vinculadas con lo que hoy conocemos como EPJA. Particularmente, en aquella que se mantiene ligada a lo escolar es posible apreciar hoy, con ciertos matices, parte de esa impronta que sostiene a la perspectiva del analfabetismo como un *mal social* (Lytle, 1991) propio de ciertas poblaciones, capaz de combatirse y erradicarse a través de una educación “mínima”, remedial y homogénea que asegure el dominio de nociones elementales de la lectoescritura.

Por otra parte, en estas primeras décadas la influencia de cierto ideario revolucionario se expresa en un propósito de *justicia social en la EA*, lo cual en el plano educativo se va entrelazando con un sentido ilustrado y modernizador respecto de la cultura letrada. Desde esa perspectiva, se crean, vía la institucionalización, diversos mecanismos para la integración nacional de aquel que se distingue como el *sujeto pueblo*⁴. Lo anterior se traduce, en un primer momento, en un propósito civilizador de pobres e *indios* y se reformula, luego, en la llamada *educación del proletariado*, donde se incluye a obreros, campesinos y soldados pobres (Ornelas, 1998). En relación con la lengua escrita, esto va inscribiendo una visión respecto del ser culto y al mismo tiempo, del ser ciudadano de la nación.⁵ Aquello se asienta, por una parte, en la formación de una conciencia nacional, con la subsecuente adhesión a la colectividad que aquella define y, por otra, en la concepción escolar moderna de la lectura y escritura como actividades escolares fundantes y generalizables definidas en este momento por el conocimiento de las literaturas propias de cada nación (Colomer, 1996), que van promoviendo las políticas educativas y culturales específicas.

A partir de 1941 se van creando en México una serie de entidades que ofrecen educación a personas adultas; entre ellas, destacan las primarias y centros nocturnos cuyo propósito fue enseñar a leer y a escribir a personas de entre 15 y 60 años (Secretaría de Educación Jalisco, s.f.). Además, se moviliza al país en la Campaña Nacional contra el Analfabetismo que, basada en la Ley de Emergencia de 1944, prevé la impresión de cartillas bilingües y crea el Instituto de

⁴ (Errejón & Mouffe, 2015; Mouffe, 2018).

⁵ A partir de lo planteado por Adriana Puiggrós (2019), se considera importante que dichas matrices interpretativas sean analizadas desde la naturaleza de la enunciación en que se articulan en cada momento respecto de la cuestión nacional y latinoamericana.

Alfabetización en Lenguas Indígenas (Morales, 1998). En este momento, “la prioridad de la educación fue unificar a la nación, acrecentar los atributos de los mexicanos, incorporar un número creciente de mexicanos a los beneficios de la escuela, sin distinción u origen social, y promover un mayor crecimiento económico” (Ornelas, 1998, p.121).

Durante la primera mitad del siglo XX se va constituyendo un sujeto de la EA que incluye a los adultos e indirectamente a la niñez y juventud de sectores rurales, campesinos, indígenas y proletarios. Se trata de aquellos que se decreta no dominan cabalmente el código escrito mediado por el castellano. Al mismo tiempo, se ubica a las personas jóvenes y adultas capaces de decodificar como quienes pueden, de manera solidaria, orientar el proceso de extensión de la educación a partir de la *alfabetización* de sus compatriotas (Schmelkes, 1992/2008). En este periodo, los propósitos de la acción educativa se ven atravesados por dos tendencias encontradas que se funden en un espíritu de homogeneización cultural: el ánimo civilizador sembrado por Vasconcelos y la propensión utilitaria de la escuela socialista (Ornelas, 1998). No obstante, a partir de las reformas de época se van creando tendencias particulares que duran hasta los años setenta y repercuten hasta el fin de siglo (Ornelas, 1998).

Entre 1946 y 1952 continúa la campaña de alfabetización iniciada dos años antes, la cual se institucionaliza en 1948. En 1945 México participa activamente en la creación de la UNESCO y para 1947, el país es sede de uno de los seminarios especializados de la entidad. De igual forma, en el marco de su Segunda Conferencia General, realizada en la Ciudad de México, el Comité México presenta el *Estudio Acerca de la Educación Fundamental en México* (Lazarín, 2014).

El discurso⁶ de la *educación fundamental*, pregonado por la UNESCO, enfatiza en la necesidad de que las poblaciones adquieran conocimientos y una preparación y actitudes mínimas para, entre otros aspectos, colaborar con el desarrollo social y ejercer sus derechos como *ciudadanos del mundo*. En ese marco, el fin de la educación fundamental se concibe inserto en el mundo de la cultura y es descrito como un proceso de formación para el desenvolvimiento de *los*

⁶ Foucault (1992) distingue a los discursos como prácticas discontinuas que en la política se construyen como instrumentos de ejercicio de poderes y de encubrimiento de deseos. En ese marco, describe a los sistemas de educación como una forma política de mantener y modificar la *adecuación social del discurso*. Para ello, desarrollan como procedimientos de restricción: el *ritual* que refiere a la cualificación que deben poseer los individuos que hablan; las *sociedades de discursos*, encargadas de conservar o producir discursos, para hacerlos circular en un espacio cerrado y; la *doctrina* que tiende a la difusión del discurso para su aprehensión por parte de los individuos, los cuales son vinculados a ciertos tipos de enunciación (Foucault, 1992). En la articulación contingente e histórica entre esta y otras referencialidades sobre los discursos que serán revisadas en los capítulos siguientes, se hace posible analizar los discursos sobre la cultura escrita atendiendo a las formas de implicación de los sujetos.

más nobles atributos humanos (Comité México UNESCO, 1947, citado en Lazarín, 2014, p.104). La pretensión de generar un orden social democrático a partir de la fe de cada persona en sus propias posibilidades, que estaría fundada en el ideal de libertad y en los sentimientos de cooperación social y solidaridad humana (Lazarín, 2014), ubican en ese momento al analfabetismo adulto y la escasa retención escolar como los principales obstáculos.

La reconocida presencia de México en la UNESCO se mantiene en los años que siguen y se expresa en la designación en 1948 de Jaime Torres Bodet como director general de dicha entidad (Latapí, 2006). Asimismo, en la escena internacional, se registran como hitos de gran alcance para la EPJA: la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) en 1949 y la creación del entonces llamado Centro de Cooperación Regional para la Educación Fundamental para América Latina y el Caribe (CREFAL) en 1951. En este periodo, tanto la UNESCO como el CREFAL organizan, desde distintas perspectivas, una acción promotora de la educación fundamental.⁷

A partir de 1959 se inicia una nueva etapa en los programas de alfabetización y educación extraescolar: se crean los Comités de Alfabetización locales y regionales y en 1963 el Programa Nacional de Capacitación. Lo anterior, tiene por fundamentos el reconocimiento de las dramáticas estadísticas de inasistencia y deserción escolar en México y el creciente énfasis en la educación y la capacitación de la fuerza de trabajo a partir del proceso de industrialización del periodo de guerra y postguerra (Schmelkes, 1992/2008). Por otra parte, en este periodo el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria (Plan de Once Años) trajo como algunas de sus medidas: el impulso a la educación tecnológica, la promoción de la formación y el mejoramiento del magisterio, la ampliación de la infraestructura, la reforma a planes y programas de estudio, y la redacción, edición y distribución gratuita de libros de texto y cuadernos de trabajo (Caballero & Medrano, 2001; Morales, 1998). El impacto del plan fue limitado tanto en el logro de cifras de escolarización proyectadas (Caballero & Medrano, 2001) como por su capacidad de superación de la brecha rural-urbana (Ornelas, 1998).

⁷ A principios de los años cincuenta se gesta la creación del actual Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL), la cual se organiza a partir del propósito de formar educadores/as y producir materiales específicos desde la perspectiva de la educación fundamental. En ese marco, se enfatiza en la necesidad de una formación pedagógica especializada en el ámbito de la EPJA asunto que convive tensamente con el sentido de solidaridad social que sostiene a sus principales propuestas institucionalizadas hasta la actualidad en México. Para profundizar en la perspectiva de dicha entidad, se sugiere consultar la monografía “Educación fundamental: ideario, principios, orientaciones metodológicas” publicada en 1952 y disponible en su catálogo en línea.

Al tiempo que en México crece un clima de inconformidad, que se ve alimentado por la Revolución cubana (Aboites, 2006), surgen en el continente las ideas de *educación comunitaria* y *educación popular*. Mientras en EE. UU. cobra auge la educación comunitaria, en el resto de la región inicia “una etapa vinculada a la construcción de alternativas políticas de los sectores subalternos” (Rodríguez, 2009a, p.72). Lo anterior, en un entramado donde la segunda CONFINTEA de 1960 releva la importancia de la *educación continua* (Latapí, 1983/2009) y en un momento donde emerge el concepto de *alfabetización funcional*: “cualquier operación de alfabetización concebida como un componente de los proyectos de desarrollo económico y social” (UNESCO, 1970, p.9). De manera coherente con la visión de la Alianza para el Progreso (1961) que se propuso la eliminación del analfabetismo adulto para 1970, los programas y proyectos impulsados por los organismos internacionales en la región adoptaron la perspectiva funcional de la alfabetización, la cual, si bien asumió una visión más amplia del sujeto y del contexto que la propuesta por la mirada tradicional, apelaba a su participación con el propósito esencial de cumplir con los objetivos que eran parte de las metas y compromisos *globales* de desarrollo económico y social.

En este periodo el CREFAL impulsa acciones de formación centradas en el desarrollo de la comunidad, sin embargo, para 1969 el Centro orienta su actividad hacia la promoción de la alfabetización en la EA desde una visión funcional (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe [CREFAL], 10 de octubre 2022). Al mismo tiempo, la educación popular se presenta como una corriente político-pedagógica que, acompañada de una multiplicidad y diversidad de experiencias que diferentes colectivos impulsan en la época, ve a Paulo Freire como una de sus figuras más importantes. A partir de su trabajo con grupos campesinos en Brasil y Chile, se reconoce lo fundamental de un proceso de alfabetización dirigido a crear una *praxis social crítica* (Knobel & Lankshear, 2008) y de liberación en el contexto latinoamericano.

En dicho escenario, la emergencia de un espíritu crítico se unió al despertar de aspiraciones democráticas y a una mayor inquietud social (Vázquez, 2010). Al respecto, el movimiento estudiantil de 1968 se distingue como una de las expresiones más relevantes del amplio malestar social que signó esta época. No obstante, al tiempo que esa inconformidad se refleja en una demanda por más escolaridad, la investigación educativa viene a poner en entredicho la noción de igualdad de oportunidades al dar cuenta de la pérdida de la capacidad de la educación como

instrumento de movilidad social. De aquí, si bien se reconocen los innegables resultados de la educación en los procesos de crecimiento personal y en la calidad de vida comunitaria, social y cívica, crece el escepticismo acerca de su poder transformador (Schmelkes, 1998).

1.1.2 La EPJA institucionalizada desde los '70 hasta el fin de siglo

El descubrimiento de un extendido *analfabetismo* adulto en Estados Unidos a principios de los 70', constituye un aspecto de especial relevancia en relación con el desarrollo de la alfabetización en este periodo. La "crisis de alfabetización" en que se reconocen esta y otras sociedades posindustriales emergentes como Gran Bretaña y Canadá, alertaron respecto a la necesidad de preparar a la población para las condiciones contemporáneas. Esto se vinculó a cambios fundamentales en el modelo económico predominante, los cuales implicaron una reestructuración del mercado de trabajo y del empleo y de la vida cotidiana (Knobel & Lankshear, 2008).

No obstante, tal como sostiene Latapí (1984a/2009) en Latinoamérica la EA obedece a imperativos muy diferentes a los de las naciones industrializadas: "Es una respuesta a una dramática situación social de pobreza y explotación (...) En muchos casos es, simplemente, educación para la sobrevivencia." (p.79). En México, una acción relevante a inicios de los '70 es la reorganización de los Centros de Educación para Adultos, establecidos en 1968, en Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) ubicados en algunas ciudades principales. A esto, le sigue la creación del Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) en 1971. Esta entidad se aboca a identificar las necesidades de los adultos para el diseño de un modelo de educación y elabora los primeros libros de texto para el Programa de Educación Primaria de Adultos (Morales, 1998)⁸. Es la primera vez que se da acceso a libros de texto gratuitos diseñados especialmente para la población adulta (Schmelkes, 1992/2008).

En el campo internacional, en 1972 la tercera CONFINTEA viene a reivindicar la posición de la EA como parte integrante y central de los sistemas educativos nacionales. Ahora bien, aun con la variable influencia que alcanzaron estas Conferencias en cada país latinoamericano a través de sus marcos de acción para países participantes, en este punto es relevante dar cuenta de que, por un lado, aquellas se constituyen como plataformas multilaterales en donde se movilizan y asientan ciertos discursos vinculados a este ámbito y, por otro, se ubican como una expresión del

⁸ Estas acciones son parte del proyecto "Sistemas Abiertos de Enseñanza" (Canseco, 1998).

indiscutible peso que mantiene la UNESCO respecto del desarrollo de la EPJA (Cirigliano & Paldao, 1978) desde su creación y hasta el momento actual.

Al finalizar la época de oro de posguerra, vinculada a las tendencias de carácter desarrollista para la región, deviene un periodo de crisis generalizada (Aboites, 2006). En ese marco, se promulga en México la Ley Federal de Educación ([LFE], 29 de noviembre de 1973) que tiene por propósito contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales mediante la extensión de los servicios de educación. En ese sentido, se establece que:

ARTICULO 2°. - La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. (LFE, 29 de noviembre de 1973)

La matanza de estudiantes de Tlatelolco marca el inicio de una importante redefinición de principios educativos fundamentales, los cuales se ven expresados en la Ley del '73. Particularmente, en relación con la EPJA, el sistema educativo se organiza en dos sentidos: por una parte, abriendo la posibilidad de que un estudiante pueda ingresar al mercado laboral en cualquier momento y, por otra, admitiendo la opción de que la población económicamente activa pueda estudiar en cualquier momento. Lo que se legisla es la *igualdad de derechos educativos* (Schmelkes, 1992/2008), lo cual se ve expresado, en este momento, en la idea de que la educación puede asumir un carácter sistemático y no formal en el marco de modalidades extraescolares (Canseco, 1998).

En este periodo de guerra fría donde los gobiernos autoritarios y las dictaduras militares dan forma al contexto sociopolítico latinoamericano y definen el sentido de lo educativo hasta fin de siglo, *en medio de movilizaciones, crisis y procesos de transformación, en México se desarrolla entre 1974 y 1975 el Plan Nacional de Educación para Adultos y el Programa de Educación para Todos. En el marco de este último, se da conclusión a los modelos educativos de Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) y a la Secundaria Abierta para Adultos (SECAB), tanto como a otros proyectos de orden didáctico y de acreditación. Ya para 1976 se inicia la operación generalizada de ambos modelos en el país.*

La creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) como institución emblema del trabajo con la población adulta en México, tiene lugar en el marco de una

política educativa que emerge con la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975 (31 de diciembre de 1975) la cual es, a su vez, resultado de la reforma educativa sucedida en los años previos. Esta ley institucionaliza un modelo de educación para adultos ajustable a varias modalidades educativas y establece bases de operación para atender a la población de 15 años o más no escolarizada. En ella se define a la educación de adultos como educación extraescolar basada en el *autodidactismo* y la *solidaridad social*, principios que orientan hasta hoy a la EPJA institucionalizada y vinculada a lo escolar en la que centra su atención este estudio.⁹

Para operar la Ley se crea el Sistema Nacional de Educación para Adultos que establece gran parte de los lineamientos que definen la labor posterior del INEA, en especial su modelo y estructura educativa. Al respecto, algunos aspectos relevantes de ubicar de acuerdo con los propósitos de este estudio son: el reconocimiento de la alfabetización como un nivel introductorio que se orienta desde el método global y el análisis estructural para la enseñanza, la definición de los círculos de estudio como espacios de aprendizaje organizados por asesores voluntarios y el planteamiento de las opciones de certificación (Schmelkes, 1992/2008). Por otra parte, en 1977 el Plan Nacional de Educación, basado en un nuevo diagnóstico que muestra la persistencia de las desigualdades de acceso, permanencia y aprovechamiento en el marco del sistema escolar en el país, establece como uno de sus objetivos: “Ofrecer alfabetización y educación básica a adultos que no han tenido esos privilegios.” (Schmelkes, 1992/2008, p.185).

Este es un momento donde destaca el activismo de grupos políticos de distintas tendencias, en particular de aquellos vinculados a la corriente que reclama *una opción por los pobres en Latinoamérica*. En México, en 1978 se inicia el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta entidad, en coherencia con la visión del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PPE) iniciado en 1979, coordina el Programa Educación para Todos que incluye el

⁹ A partir de la definición de educación desde la cual se organiza la labor del INEA, esta investigación enfatiza, en distintos momentos, tanto en su carácter vinculado a lo escolar como en el sentido institucionalizado que se va imprimiendo en la EPJA que tiene lugar en su marco. El punto de partida para el trabajo del INEA es la *educación para adultos* concebida como una propuesta educativa que forma parte del sistema educativo nacional (SEN) cuyos rasgos estructurales son la extensión y la diversidad (Hernández, 2020a). De aquí, dicha *modalidad* es operada por el INEA a nivel estatal. Esta institución integra un sistema y modelo educativo propio que se ha definido por su carácter *extracurricular, flexible o abierto* y se construye en referencia a lo escolar que define el SEN. De igual forma, en el marco de su institucionalidad, establece bases regulatorias para la EPJA y para las prácticas de los sujetos que participan de ella.

subprograma de Alfabetización y educación fundamental para adultos e Integración social de los alfabetizados. Ya para 1980 se crea el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF), y en 1981 el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Esta institución retoma los programas, materiales y metodología del PRIAD (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos [INEA], 05 de enero de 2023) y que tiene por propósito incluir a todos los sectores de la sociedad en acciones voluntarias de promoción de la educación (sector público y privado, organizaciones de trabajadores, sector social y sector educativo) (Gaxiola, et al., 1997).

El INEA surgió como “la posibilidad de unificar y profesionalizar las múltiples acciones que se desarrollaban en educación de adultos y que hasta entonces habían permanecido sin unidad orgánica” (Schmelkes, 1992/2008, p.185). En ese sentido, en un primer momento, sus programas se abocaron hacia el trabajo en áreas como: alfabetización, educación básica, capacitación para el trabajo y promoción cultural. De entre ellos, el programa prioritario fue el de alfabetización (Schmelkes, 1992/2008). Esta intención unificadora de la acción educativa, presente desde inicios de siglo, se va imprimiendo en una institucionalidad que se sostiene en gran medida en el asunto de la certificación. De aquí, el INEA presenta una propuesta educativa con una estructura propia que alcanza un carácter formalizado al mantenerse vinculada a la SEP como instancia que acredita su labor y le hace parte del sistema educativo nacional.

Diversos impulsos a la propuesta educativa para los adultos que se viene configurando desde inicios de los ‘70, tienen lugar durante el sexenio presidencial de José López Portillo (1976-1982). Este es un periodo de grandes transformaciones económicas en México: mientras en sus inicios se presenta un escenario financiero favorable que supuso un aumento del gasto social y educativo, durante su desarrollo tiene lugar una grave crisis económica que lleva al secretario de Hacienda a reconocer la quiebra de la economía en 1982 y, luego, a una expropiación de la banca (Aboites, 2006). A esto se agrega la pérdida de legitimidad política, acentuada como consecuencia del excesivo gasto del presupuesto de la nación, del endeudamiento externo y del agotamiento de las reservas públicas.

En este marco, se inicia en el país una época de gobiernos tecnócratas y se inscriben una serie de políticas del proyecto económico neoliberal, como la diversificación de los mercados, la disminución del gasto público por parte del Estado y la privatización de los servicios, entre otros aspectos (Corenstein, et al., 2013). En este escenario, los organismos internacionales aumentan su incidencia en las políticas y agendas gubernamentales. En la EA, en tanto, predomina el discurso

de la *educación permanente* o del *aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Esta perspectiva que se inicia en los '70 y se fortalece dos décadas después, a partir de la noción de aprendizaje de adultos, se yergue como un eje y propósito principal de la acción educativa en este campo. No obstante, la extensión de dicha mirada viene en detrimento de la educación a lo largo de la vida.

Algunos datos sociales y educativos relevantes para pensar los 80' como periodo en que emergen y se van asentando las propuestas para la EPJA institucionalizada en México son: las altas tasas de reprobación, deserción y baja eficiencia terminal de la población escolar en el sistema de educación básica entre 1976 y 1991 (Ornelas, 1998); el crecimiento del desempleo que trajo consigo un autoempleo expresado en la venta ambulante, la migración ilegal de hombres a EEUU y las protestas (Aboites, 2006); la creciente movilización de grupos sociales inconformes y el problema del narcotráfico y el incremento desmedido de la delincuencia y secuestros. A esto se suma la tendencia a la privatización y mercantilización de la educación en la mayor parte de Latinoamérica.

Entre 1982 y 1984 en el país se realiza un diagnóstico del modelo de INEA, a partir del cual en 1985 se crea el Modelo General de Innovación Educativa (MGI) que tiene por propósito responder de manera efectiva a las necesidades, expectativas y características de los adultos. Un año después, aparece el currículo del Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA) (INEA, 05 de enero de 2023). Dicho modelo se sostiene en los valores de dignidad y libertad para una vida plena, en las actitudes de solidaridad social y en el fortalecimiento de las habilidades intelectuales (INEA, 1988, p.36, citado en Canseco, 1998). En este periodo, al tiempo que tiene lugar un proceso de desmontaje de los programas y entidades vinculadas a la educación de adultos en el continente, la propuesta freireana hace eco en el modelo y metodología propuesta por el INEA. En estos años, marcados por las reducciones presupuestales en la educación pública y por una mayor dependencia de las orientaciones y políticas internacionales, se reconoce que la mística transformativa de la educación popular permea significativamente la labor de las personas trabajadoras del INEA (Larentes-da-Silva, 2018).

La efervescencia generada en el marco de los procesos de gestación de las propuestas educativas para los adultos desde los '70 en México cristaliza a principios de los '80 en la utopía de una EPJA consolidada en una institución pública y de alcance nacional (Larentes-da-Silva, 2018). En ese entramado, los equipos del INEA buscan entrar el diálogo con aquellos autores que impulsan proyectos con sentido transformador en la región. De allí, los educadores y educadoras

entrevistados por Larentes-da-Silva (2018) señalan como una de sus lecturas de bolsillo el libro *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire. En 1983 el INEA recibe la visita del pedagogo brasileño, quien ya había mostrado su disposición para adentrarse en la cuestión de la educación y el Estado en sus experiencias previas en el sur del continente.

Freire asiste a los círculos de estudio y se reúne con el equipo que labora en la institución. En esas instancias de diálogo, realiza un análisis crítico respecto del empleo de las “palabras generadoras” en un sentido técnico, preocupación que se sostiene en las ideas que recupera en *La importancia de leer y el proceso de liberación* (Freire, 1984), libro publicado un año después en México:

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (p.94)

De igual forma, en relación con el *autodidactismo* y la condición solidaria de los educadores y educadoras del INEA, Freire cuestiona el unilateralismo que promueve lo primero e interroga a las figuras institucionales respecto al pago y la formación de las personas mediadoras. En ese sentido, Larentes-da-Silva (2018) señala lo siguiente:

Para Freire, más que copiarlo, el INEA debería reinventarlo, apostando fuertemente a los procesos de formación y potenciando la gran diversidad social y cultural mexicana. También debería huir de la visión mágica que busca casi siempre fuera los modelos que deberían seguirse en relación con la educación de jóvenes y adultos. Además de eso, debería pautarse por los debates de la educación popular, por la evaluación constante y por la claridad del carácter político que ella anhela. (p.182)

Sin duda, estos aspectos son relevantes para ubicar cómo se concibe la configuración de los sujetos de la EPJA, además de los debates que convoca, en el entramado institucional que se va inscribiendo en las últimas décadas del siglo XX en México. A partir de la propuesta freireana, se ponen sobre la mesa elementos esenciales para dar cuenta de las formas de apropiación de los fundamentos de la educación popular y de los planteamientos académicos e investigativos de época -estos últimos fuertemente vinculados al hacer institucional del INEA-. En ese sentido, se va ubicando: la importancia de reconocer a los sujetos situados, la relación horizontal y de reciprocidad que puede definir al vínculo pedagógico, la promoción del reconocimiento de los

saberes y experiencias en contexto y la atención a las condiciones sociohistóricas y al sentido de lo cultural que envuelven el ser y estar de los sujetos en el mundo.

Respecto de lo anterior, es relevante distinguir a los '80 como una década en la cual se asientan diversas propuestas de EPJA vinculadas a la educación popular y comunitaria que, aun cuando reciben parte del legado de las corrientes pedagógicas de los '50 y '60, van adquiriendo sentidos particulares en el marco de las condiciones sociopolíticas nacionales y regionales.¹⁰ Si bien los propósitos particulares de este trabajo restringen las posibilidades de profundizar en estas propuestas, es necesario explicitar que forman parte importante del entramado en que se va configurando el campo de la EPJA a nivel latinoamericano, en tanto circunscriben formas de pensarlo y, por ende, de reconocer a los sujetos y planear la acción formativa.

En 1989, en un contexto en que se agudiza el énfasis técnico de la labor de asesoría y se reemplaza el método inspirado en la palabra generadora por un *método de análisis estructural*, que hace posible reducir los tiempos necesarios para la alfabetización, se continúan realizando evaluaciones y ajustes en los materiales didácticos propuestos para la educación de adultos. En los años siguientes, se ponen en operación nuevas Coordinaciones de Zona en la Ciudad de México, extendiéndose el nuevo modelo a todas ellas.¹¹ El diagnóstico de la labor del INEA, realizado en este momento, deviene en la reestructuración de la institución a principios de los '90. Al mismo tiempo, el *Programa de Modernización Educativa para Adultos 1989-1994* y el *Programa de Educación Básica para Adultos (PROEBA)* creados en este periodo, se van asentando y fortaleciendo con las reformas normativas que tienen lugar en esta década.

A partir del análisis contextual y teórico-metodológico realizado por los equipos responsables, el Programa de Modernización Educativa para Adultos plantea como algunas de sus estrategias más relevantes: una acción educativa centrada prioritariamente en zonas rurales, zonas urbanas marginadas, población indígena, personas de entre 15 y 25 años y niños y jóvenes de entre 10 y 14 años; el abandono de la estructura por programas y la integración central y regional de las acciones en la figura del INEA; la definición de un modelo organizativo piramidal para esta

¹⁰ Se sugiere consultar las experiencias del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y de la Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM LAC) las cuales dan cuenta de algunos de los sentidos que han alcanzado estas propuestas.

¹¹ De acuerdo con el Manual General de Organización del INEA (INEA, 2020), la Coordinación de zona es una Unidad de Operación del INEA encargada de aspectos como: la promoción, incorporación y atención de educandos y figuras solidarias, la prestación de los servicios educativos, la acreditación y certificación de conocimientos y la entrega de apoyos y materiales para el funcionamiento de sus servicios en un ámbito territorial específico.

institución; la decisión de movilizar a la sociedad en campañas de promoción y difusión diferenciadas; el reconocimiento de los educadores solidarios como *recursos* fundamentales en la educación de adultos y la elaboración de un modelo educativo flexible adaptado a las necesidades y expectativas de los adultos (Canseco, 1998).

Desde la *tendencia de desarrollo capitalista* la educación de adultos es concebida como producto de la ignorancia y la carencia de habilidades (Latapí, 1984b/2009). En ese sentido, en este periodo se van asentando concepciones sobre la EA que se generan en el continente en las décadas previas. Destacan en las iniciativas de EPJA institucionales y/o vinculadas a la escuela, una *visión incrementalista*¹² articulada, por una parte, a la corriente modernizadora y por otra, a la demanda por la formación de capital humano. Al mismo tiempo, predomina el modelo que reconoce a la educación como el proceso de transmisión de un conjunto *sistematizado* de conocimientos y valores que el Estado debe impartir para subsanar las deficiencias pasadas.¹³ Si bien, se reconoce la importante influencia de los organismos internacionales en los principios y fundamentos que organizan los discursos más ampliamente reconocidos en el continente, es en el diálogo, los consensos, las resistencias y disputas con otras organizaciones y movimientos donde se construyen los cimientos y ensambles de las diversas propuestas presentes hoy.

Ahora bien, dichas perspectivas sobre la EA se vinculan con formas de entender a la pobreza, al desarrollo, a la formación, a la cultura y a la educación: “Las grandes orientaciones de la educación de adultos en el pasado, en sus diferentes expresiones (educación fundamental, educación funcional, desarrollo de la comunidad), comparten la concepción de que el subdesarrollo en lo económico está vinculado a la irracionalidad en lo cultural” (Kalman & Schmelkes, 1996, p.591). Desde aquí, se supone que desarrollo significa extender el conocimiento y habilidad de uso de las técnicas que han hegemonizado parte de los procesos socioculturales y pedagógicos. En este caso, se trata del empleo de técnicas vinculadas al dominio del código escrito de una lengua única, lo cual ha implicado formas de regulación de las prácticas en la EPJA afines a ese propósito.

Sin embargo, es posible apreciar en las propuestas gubernamentales un acercamiento, al menos a nivel discursivo, entre la perspectiva sistematizadora y la concientizadora. Algunos

¹² Esto se señala a partir de las nociones de racionalidad *incrementalista* y *estructuralista* que identifica Torres (1995).

¹³ Esto último se define desde el modelo *popular o concientizador* y el *escolar o sistematizador*, propuestos por Lovisolo (1988).

aspectos importantes de destacar al respecto son: el reconocimiento de la necesidad de atender a los intereses de las personas, la visión de la participación como clave del proceso y el sentido del aprendizaje en relación con la vida cotidiana (Kalman & Schmelkes, 1996). De aquí, si bien existe consenso en aceptar que la EPJA no es el motor del desarrollo, se manifiesta el imperativo de atender a las condiciones de agencia de los sujetos y a las posibilidades de transformación de sus condiciones vitales mediante el acceso a los saberes actuales legitimados (Kalman & Schmelkes, 1996). Asimismo, en el trabajo citado se señala que la atención educativa supondría la articulación entre el gobierno y la sociedad civil organizada.

En 1992 en México comienza la ejecución del PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo) y en 1993 se aprueba la Ley General de Educación (LGE) que, en el marco de la EPJA, viene a sustituir a la de 1975. En el período de gobierno que comienza en 1994, se otorga prioridad a la educación y la investigación, y se inicia un combate contra la baja escolaridad a través de medidas como la educación obligatoria de 12 años. Si bien el porcentaje de alfabetización de la población aumenta hasta cerca del 89% y se pone especial énfasis en la capacitación para el trabajo, el presupuesto de la SEP no es suficiente para responder a la creciente demanda, en especial en el nivel secundario (Vázquez, 2010). Tal como en el período precedente, para 1995 la deserción y reprobación presentan un aumento en términos absolutos, tanto en el caso de niños y niñas en edad escolar, como entre personas mayores de 15 años. Se sostiene que esto evidencia un problema de calidad y pertinencia de la oferta educativa-escolar (Morales, 1998).

En ese marco, se reconoce algo que se viene sustentando en las últimas décadas en la investigación: la pobreza y la miseria son enemigos que el sistema escolar por sí solo no tiene posibilidad de vencer (Ornelas, 1998). Por otra parte, se reconoce que al ser México “un país centralista y heterogéneo, con grandes disparidades regionales en cuanto a población, ingreso per cápita, desarrollo social y acceso a servicios públicos” (Ornelas, 1998, p.131), es esencial dar cuenta de la relación entre desigualdad económica y escolar. Asimismo, en un contexto donde los procesos de modernización conviven con enormes retos sociales, se enfatiza en la importancia de proponer respuestas diferenciadas para satisfacer las necesidades de diversos grupos y sectores sociales (Morales, 1998).

En este momento, es esencial dar cuenta de varios puntos de inflexión, que se asientan en el trabajo académico e investigativo realizado desde la década anterior, y que a mediados de los ‘90 define claros posicionamientos respecto a la cuestión del sujeto y a la forma de constitución

de la EPJA -en especial de la institucionalizada y anclada en el sistema escolar nacional-. Se inicia dando cuenta de coyunturas presentes en el ámbito internacional para abocarse luego hacia aspectos que se van debatiendo en torno a la realidad mexicana. Por una parte, en este momento tiene lugar el reconocimiento discursivo de ciertos grupos sociales como sujetos prioritarios; entre ellos, los jóvenes, identificados desde los '80 como parte importante de las iniciativas de EPJA, y las mujeres¹⁴. Lo anterior queda situado, desde la realidad de América Latina, con mayor claridad en la CONFINTEA V (UNESCO, 1997).

Asimismo, en estrecha relación con lo anterior, tiene lugar en esta época una clara aceptación del concepto de EPJA (Educación *de* Personas Jóvenes y Adultas) como la denominación más generalizada en Latinoamérica (Torres, 2009). Esto reafirma no solo la ampliación del reconocimiento de la diversidad que constituye al sujeto de la EPJA, sino también se articula con la perspectiva del *aprendizaje a lo largo de toda la vida (ALV)* que reconoce a la alfabetización como clave para el aprendizaje en el marco de la EPJA. Tal como es posible apreciar, aun cuando la *alfabetización* es parte de las propuestas de EPJA, con diferentes matices, se mantiene a lo largo del siglo XX y parte del XXI como su eje articulador.

Con relación a la situación de la EPJA en el contexto mexicano, a partir del análisis investigativo y académico de ese momento, se establece que “el Estado ha tendido a monopolizar la alfabetización y la educación básica para adultos” (Kalman & Schmelkes, 1996, p.290). Respecto a la respuesta a la alfabetización y las necesidades de los adultos, se reconoce que el énfasis está en programas que se centran en desplegar métodos particulares de enseñanza pero que se alejan de las preferencias de las personas a quienes están dirigidos, en especial desde la mirada de la educación comunitaria. Se distingue el privilegio de un modelo educativo uniforme, incapaz de atender a la demanda potencial de las personas adultas (Kalman & Schmelkes, 1996).¹⁵

¹⁴ Esto se ancla en una perspectiva de atención a las *necesidades de las personas*, lo cual se expresó en propuestas como la de Schmelkes (1996/2008) respecto a las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos. En el caso de la alfabetización, esto define el reconocimiento de las intersecciones en la constitución del sujeto de la EPJA que se expresan, por ejemplo, en datos como los presentados hasta 1998, donde se reconoce que “la mayor marginación corresponde a las mujeres indígenas mayores de 64 años que viven en el medio rural” (Latapí & Ulloa, 1998, p.63).

¹⁵ Respecto a este tema, Latapí (1995/2009) considera que los apoyos estatales deben ser consecuentes con las condiciones heterogéneas del adulto. Para ello, apuesta por su diversificación en relación con los grandes grupos de demanda y por la mantención de su carácter flexible. Al respecto, sería interesante dar cuenta de qué tanto la diversidad de materiales que ha desarrollado el INEA mantiene los ajustes que hacen posible, en primer lugar, cumplir con sus propósitos educativos más amplios y, en segundo lugar, facilitar la apropiación significativa de dichos materiales en escenarios locales por parte de los diversos sujetos de la EPJA institucionalizada.

Dada la trascendencia de los debates de este fin de siglo, que tensionan los discursos que sostienen a la labor institucionalizada y vienen a orientar la acción investigativa y formativa en el campo al menos por las siguientes dos décadas, se revisan en este punto algunos planteamientos realizados por Latapí (1995/2009) en un documento que sintetiza los principales problemas de las políticas de la EPJA y que el autor presenta en un momento de reforma al INEA. Se recuperan estos aspectos considerando que son de interés para el objeto de estudio de este trabajo y se identifican como orientadores del modelo de la institución: *la EA debe corresponder a las características, necesidades y demanda educativa heterogénea de sus destinatarios*¹⁶; *la alfabetización debe concebirse de manera integrada* y orientarse, desde un enfoque global, hacia un proceso de concientización-organización; *los programas deben ser flexibles* para adaptarse a las diversas necesidades y contextos; *la educación básica debe ser acreditable pero no equivalente a la educación básica escolarizada*.

Ahora bien, aun cuando entre los '70 y '90 hay una disminución del número de personas analfabetas en términos absolutos en el país -concebido aquello como el indicador más relevante a nivel institucional-, las políticas en el área siguen mostrando serios desenfocos, burocratismos e irrelevancia financiera (Latapí & Ulloa, 1998). En ese sentido, se recuperan aquí propuestas realizadas por Kalman y Schmelkes (1996) para esta época, con relación a la *pedagogía de la educación de adultos*. En primer lugar, respecto a las personas adultas como *sujeto de la EPJA*, se da cuenta de la necesidad de: reconocer que son cultas y que mantienen un bagaje de conocimientos, habilidades y valores a lo largo de sus vidas; distinguirlas como sujetos conscientes, con intereses, sentimientos, convicciones y conocimiento de sí mismas y de sus relaciones, y asumir que su fuente de conocimientos principal ha sido la vida y no la escuela. En segundo lugar, la necesidad de una *educación de adultos* capaz de: rescatar, reconocer y valorar lo que la persona adulta ya sabe, estableciendo una interacción dialógica para aproximarse a lo que le resulte novedoso, promover un acercamiento a la persona en cuanto persona y aceptar sus experiencias como válidas.

¹⁶ Respecto a este punto, cabe destacar en la propuesta del autor (1995/2009) el reconocimiento de que los *pobres persistentemente pobres* son quienes constituyen la demanda fundamental y quienes, por ende, deben ser el núcleo de las propuestas de EPJA en el nivel de las políticas públicas. Lo anterior, concebido como hoja de ruta para el debate y el planteamiento de propuestas generales en el campo, hace posible generar articulaciones que den cuenta de las particularidades que van configurando al sujeto de la EPJA y permite, a su vez, pensarlo en el escenario de complejidad en que tiene lugar la acción formativa.

Es posible ubicar al fin de los años '90 como el término de un periodo donde se hace evidente el agotamiento de las propuestas educativas reformadoras impulsadas en la región por los organismos internacionales (Rodríguez, 2009a). En diálogo con los planteamientos anteriores, en este momento la alfabetización se reconoce como necesidad y derecho fundamental, cuya actividad debe enfrentarse desde una perspectiva compleja. Con estas ideas se da cierre a este apartado donde se da cuenta de los principales desafíos para la EPJA vinculada a lo escolar evidenciados hacia fin de siglo. Al respecto, se reconoce que hasta aquí se aprecia el tránsito de diversos proyectos sobrepuestos (Latapí & Ulloa, 1998; Schmelkes, 1998).

1.1.3 La EPJA ligada a lo escolar en México en los últimos 20 años

Para iniciar este apartado, se recuperan algunos fenómenos sociales que, aun cuando tienen presencia en las décadas previas, impactan de manera significativa al campo de la EPJA al iniciar el siglo XXI: el crecimiento de la pobreza, los fenómenos migratorios, las transformaciones demográficas que trajeron consigo un aumento de la población joven y adulta mayor en la mayoría de los países y la extensión de diferentes formas de violencia e inseguridad (Caruso & Ruiz, 2008). Estas condiciones vienen a definir la presencia de los sujetos de la EPJA en contextos fundamentalmente urbanos, signados por la pobreza, los distintos tipos de violencias y un progresivo aumento de la diversidad (Caruso & Ruiz, 2008).

En el año 2000 se inicia la promoción del modelo de “Educación para la vida y el trabajo” que, aunque es propuesto en el marco de la campaña electoral del sexenio 2000-2006 para el nivel de educación superior, durante el primer año de gobierno de Vicente Fox pasa a cargo del INEA. Esto, mientras el foco de la propuesta escolar nacional se mantiene en la cobertura de la demanda de educación preescolar, secundaria y superior y se observan esfuerzos por promover la retención escolar, a través del aumento de becas, la mejora de contenidos y los programas de educación abierta. En este periodo se aprecia un énfasis explícito de la política pública en el discurso de la *calidad educativa* (Vázquez, 2010).

A través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) el INEA busca cubrir necesidades básicas de aprendizaje de la lectura, la escritura y la expresión oral de personas mayores de 15 años que no tuvieron oportunidad de aprender a leer o a escribir y/o concluir su educación primaria y secundaria (Gobierno de México, 03 de enero de 2023). En 2001 se inicia el MEVyT para población hispanohablante como propuesta experimental que incorpora en los años siguientes una serie de vertientes que hoy conforman la totalidad del modelo: El MEVyT Indígena

Bilingüe (MIB), el MEVyT Indígena Bilingüe Urbano (MIBU), el MEVyT Primaria 10-14, el MEVyT para Ciegos o Débiles Visuales (en Braille) y el MEVyT para la Atención de Personas Adultas Mayores (Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 10 de marzo de 2014). A esto se suma, desde 2005, el MEVyT *en línea*: “un sistema de educación a distancia (basado en internet), en el que se conjuntan los esfuerzos del asesor y los jóvenes o adultos, para generar aprendizaje, desarrollar habilidades, poner en práctica las experiencias, así como para fortalecer valores y actitudes” (INEA, s.f., p.3). La intención de este último es fomentar la aplicación de tecnologías en los estudios de educación básica.

En México, el discurso de la *elevación de la calidad* se mantiene como un eje transversal de las propuestas educativo-escolares nacionales durante los primeros tres sexenios del siglo XXI. Desde 2006 se orienta hacia generar estrategias para mejorar los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales. En ese sentido, se intenta promover oportunidades educativas mediante la ampliación de la cantidad de becas en los niveles de educación media superior y superior, principalmente. Al mismo tiempo, se reafirma el cumplimiento de una meta de 99% de cobertura en educación básica, la ampliación de la oferta en educación superior escolarizada y no escolarizada y la obligatoriedad establecida para la educación media superior: “la cual se realizará de manera gradual hasta lograr la cobertura total a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022” (Córdova, 2012, p.10).

En el Informe Final de la CONFINTEA VI (UNESCO, 2010a) se reconoce a la alfabetización como *una competencia clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida*, perspectiva que no se percibe respaldada por las estructuras existentes en algunos países. De aquí, se sostiene que la alfabetización excede a la lectura, la escritura y las matemáticas e incluye a otras prácticas, formas de pensamiento, actitudes y condiciones. Asimismo, se da cuenta de las diversas interpretaciones sobre la alfabetización que surgen a partir de los múltiples contextos de trabajo de los participantes. Por otra parte, en México, en el Informe de Preparación para dicha CONFINTEA (2008, citado en Torres, 2009) la alfabetización es concebida como un *derecho sostenido en la apropiación de conocimientos y en la comprensión que promueve la participación de las personas en variados ámbitos de la vida social*. En cuanto a los acuerdos, en el Marco de Acción de Belém (UNESCO, 2010b) se destaca el imperativo de reducir el *analfabetismo* en un 50% hacia el año 2015. Para ello, desde una perspectiva de funcionalidad, sostenibilidad y educación permanente, se realizan compromisos como: desarrollar una oferta pertinente y

adaptada a las necesidades de las personas y centrar las acciones en las mujeres y otras poblaciones desfavorecidas.

También para este periodo, de acuerdo con los Estados de Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2002-2011 (COMIE, 2013a; COMIE, 2013b), se aprecia en la producción investigativa la existencia de una visión ampliada y una compensatoria respecto de la EPJA.¹⁷ Asimismo, se describen como temas relevantes para la investigación: dirigir la atención hacia grupos emergentes como la población de adultos mayores, ampliar la perspectiva de género y continuar desarrollando la investigación de la investigación en la EPJA. Respecto a los discursos internacionales, se da cuenta de los procesos de reconceptualización y discusión en relación con la idea de *educación a lo largo de la vida*, en su vínculo con la cuestión de la alfabetización.¹⁸ Sin embargo, en la Síntesis Retrospectiva de CONFINTEA (UNESCO, 2014) se evidencia la falta de un discurso político unitario por parte de los Estados latinoamericanos con relación al concepto de *aprendizaje de adultos*. De aquí, se abre la pregunta ¿Quiénes son los sujetos encargados de llevar a cabo estos procesos?

Desde 2013 el gobierno mexicano ve en el bono demográfico una oportunidad de desarrollo. De aquí, se sostiene la necesidad de fortalecer el Sistema Educativo Mexicano para robustecer el capital humano, de manera de poder responder a las demandas del mundo globalizado. Al respecto, se reconoce que:

La falta de educación es una barrera para el desarrollo productivo del país ya que limita la capacidad de la población para comunicarse de una manera eficiente, trabajar en equipo, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información para adoptar procesos y tecnologías superiores, así como para comprender el entorno en el que vivimos y poder innovar. (Gobierno de México, 2013, p.16)

¹⁷ En el continente, esta última visión se vincula con la primacía y sostenimiento de dos grandes enfoques en la educación escolarizada de personas jóvenes y adultas: en primer lugar, con un enfoque de *educación para el desarrollo*, a partir del cual se gestionan experiencias educativas abocadas hacia la actualización de conocimientos y habilidades de los trabajadores, lo cual se asocia a la educación permanente y, en segundo lugar, con un *enfoque compensatorio*, dirigido a suplir “la falta de estudios en adultos que no han podido ingresar a la escuela o completar su currículum y que se encuentran necesitados de ciertas destrezas y habilidades cognitivas básicas” (Undurraga, 2007, p. 27). En lo que sigue de este recorrido por los desplazamientos discursivos de la EPJA, es posible apreciar la forma en que se van posicionando y entrecruzando cada una de estas visiones en su devenir en México.

¹⁸ Hernández (2016) desarrolla un análisis más detallado en torno a la forma en que los discursos internacionales expresados en las CONFINTEAS se van apropiando y resignificando a la luz de los Estados de Conocimiento realizados por el COMIE en 1995, 2003 y 2013, donde se ha incluido a la EPJA.

En ese sentido, se plantea la necesidad de fortalecer el vínculo entre educación, investigación y vida productiva para hacer del país una *Sociedad del Conocimiento*. Esto, a partir de una educación que impulse el desarrollo de competencias y habilidades para un *aprendizaje a lo largo de la vida*. En coherencia con aquello, **la educación y el aprendizaje de adultos**, como perspectiva que articula el discurso preponderante en este periodo a nivel internacional, se entiende como:

(...) el conjunto de todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades. El aprendizaje y la educación de adultos supone actividades y procesos constantes de adquisición, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades. (UNESCO, 2015, p.7)

En ese marco, la alfabetización se define como un *proceso continuo* de aprendizaje de capacidades y como un medio para fortalecer conocimientos, aptitudes y competencias que promuevan la participación ciudadana y la resolución de problemas en entornos cambiantes (UNESCO, 2015). En México, en este periodo se pone énfasis en disponer de nuevas opciones y modalidades para disminuir el *analfabetismo* y atender a una situación de *rezago educativo* en la población adulta, los cuales se reconocen como asuntos no resueltos. Para ello, se proponen, entre otros aspectos: la realización de campañas, la creación de modelos que combinen asuntos académicos con saberes prácticos y con la capacitación laboral, el fortalecimiento de la educación para el trabajo mediante servicios como el del INEA, la priorización de la atención y recuperación de población joven que abandona la escuela regular y la generación de alianzas con instituciones de educación superior y organizaciones sociales (Gobierno de México, 2013).

En el periodo 2014-2018 tiene lugar el *Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo*, en el marco del cual se realiza la Campaña Nacional de Alfabetización y abatimiento del rezago educativo. Esta es liderada por el INEA y se formula recogiendo datos del Censo de Población y Vivienda de 2010. Su propósito fue atender a 7.5 millones de personas para reducir en un 50% el índice de analfabetismo y en 5 puntos porcentuales el de rezago educativo (INEA, 2014). De acuerdo con los datos del Censo de 2020 (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2021), en México un 4,7% de la población considerada *analfabeta*, esta cifra lo ubica como un país “libre de analfabetismo” según los parámetros de la

UNESCO. Sin embargo, esos números representan una tendencia que el propio programa de la campaña (INEA, 2014) proyectaba para el fin del sexenio, sin la realización de ninguna acción específica.

Las campañas de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos se han configurado como una estrategia muy arraigada en México para garantizar un conocimiento mínimo que se asocia al progreso en los niveles escolares. La campaña mencionada, tuvo por propósito cumplir con una meta cuantitativa que le otorga al país cierta presencia y posición socioeconómica internacional. En ese interés, el INEA fue la institución encargada de coordinar una serie de acciones y estrategias para agilizar los procesos de formación, acreditación y certificación de dos poblaciones foco: las personas que se reconoce no dominan el código escrito en castellano y aquellas que no han concluido la educación básica. Al respecto, es posible dar cuenta de elementos discursivos claves que van permeando las propuestas institucionales referidas a la alfabetización y que muestran, en primer lugar, las tensiones y disonancias en cuanto al sentido de lo educativo y a las formas de distinguir al sujeto y a su contexto, en segundo lugar, los avances y retrocesos desde lo que ha sido evidenciado en las investigaciones en el área a lo largo del tiempo y, en tercer lugar, las formas de acción que se han sedimentado a lo largo del desarrollo histórico de la EPJA.

Según datos aportados por la UNESCO hasta 2018, en América Latina “la desigualdad social y económica se percibe claramente en el campo de la educación” (UNESCO, 2020). Mientras que entre 2006 y 2015 solo 2 de cada 10 estudiantes pobres lograron completar la educación secundaria para 2016 un 22.2% de los jóvenes (de 15 a 24 años) no estudiaban, siendo el 60% de ellos parte de los sectores más pobres (UNESCO, 2020). Explicitar estas condiciones, que junto al desempleo y la *desocupación* forman parte sustancial de lo que viven las y los jóvenes en Latinoamérica, se reconoce relevante para pensar de manera más integrada la situación de los sujetos de la EPJA institucionalizada. En ese sentido, a partir del análisis de políticas y prácticas en EPJA, se enfatiza en la necesidad de desplegar enfoques y estrategias educativas que, entre otras cosas, consideren la situación de pobreza y den respuesta a “las múltiples y diversas motivaciones desde una perspectiva de interculturalidad, de género e intergeneracional” (UNESCO, 2022a, p.156).

En México, en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (Gobierno de México, 2019) y en el Programa Sectorial de Educación para el mismo período (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020), el gobierno genera un compromiso con la accesibilidad y la disponibilidad,

concebidas como rasgos constitutivos del derecho humano a la educación y como parte de las obligaciones del Estado. Se sostiene que “el sistema educativo formará integralmente a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas con los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para acceder a un empleo digno, alcanzar mejores niveles de vida, aprovechar los beneficios del crecimiento económico y contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades y del país en su conjunto” (SEP, 2020, párr. 63). A partir de la adopción del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4): *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*, se orienta la acción del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (SEP, 2020), la cual se apunala en cinco dimensiones: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

En los documentos mencionados, se define a la *Educación para adultos* como un proceso educativo que incluye el otorgamiento de alfabetización, instrucción primaria, secundaria y capacitación para el trabajo a personas de 15 años y más, enfatizando en los sistemas de educación abierta (SEP, 2020). Al mismo tiempo, se declara la intención de ofrecer oportunidades de *aprendizaje permanente para todas las personas*, frente a lo cual en la Estrategia Prioritaria 1.5 (SEP, 2020) se proponen como medidas: realizar acciones de identificación y focalización de la población con mayores índices de *rezago educativo*; impulsar la promoción y difusión de la oferta educativa en zonas prioritarias; consolidar modalidades de atención diferenciadas; concertar alianzas con los sectores público, privado y social; apoyar la transformación de plazas comunitarias para que funcionen como Centros Comunitarios de Aprendizaje integrando los servicios educativos para personas adultas en el marco de la Nueva Escuela Mexicana; diversificar mecanismos para reconocer los conocimientos empíricos y competencias de las personas; incorporar contenidos para el desarrollo humano integral; entre otros aspectos.

En las últimas décadas, el discurso sobre *el aprendizaje y educación con personas jóvenes y adultas (AEJA)* (UNESCO, 2022a) formula la necesidad de gestionar propuestas con foco en la formación permanente y continua, es decir, una educación dirigida a promover el aprendizaje a lo largo de la vida, y con ello, una formación integral del sujeto, sostenida en la participación. Hasta aquí, nos encontramos frente a un discurso reconocido, que se ha sostenido en el tiempo y ha sido integrado, con variaciones, en diversos documentos orientadores de la EPJA en el ámbito nacional e internacional. Tal como reconoce Ireland (2022, octubre 10) el concepto de *aprendizaje y educación de adultos* se muestra como un lugar común y, en los últimos años, como modo de

unificación de las diversas formas que asume la EPJA. No obstante, dicho discurso no ha sido apropiado de manera efectiva en la acción educativa misma, en particular desde una lectura que atiende a los contextos globales y locales en que la EPJA institucionalizada y ligada a lo escolar se ubica hoy.

Este proyecto se sitúa en un escenario de EPJA institucionalizada y ligada a lo escolar en el año 2022 en México. Al respecto, es importante distinguir ciertos desafíos para nuestro campo de interés en un momento definido por condiciones particulares mas no nuevas. En ese entendido, se retoma lo que Kalman y Schmelkes (1996) plantean como razones para no atender con la calidad y suficiencia necesaria a la EPJA las que, si bien, fueron propuestas hace más de dos décadas, muestran un panorama atingente para pensar la situación actual: por una parte, la reducción del Estado como fruto del neoliberalismo y de las políticas de ajuste que tuvieron por consecuencia el recorte al gasto social, particularmente significativo en el caso de la EPJA y; por otra parte, una crisis económica que no solo afectó el gasto educativo sino también los recursos en términos de tiempo y energía que tenían las personas para participar de la EPJA.

Se retoman estos aspectos, primero porque dan cuenta de un legado, que en el caso de la EPJA institucionalizada impulsada por los Estados, implican un proceso de precarización expresado en las sucesivas reducciones presupuestarias que obligan al reacondicionamiento continuo de las propuestas y afectan especialmente la labor educativa directa y, segundo, por la necesidad de reconocer que en este momento, signado por la pandemia por la enfermedad provocada por el virus SARS-CoV-2, vivimos una serie de transformaciones inéditas que se mantienen incidiendo en las posibilidades de acción de las personas, particularmente de las más pobres, que continúan siendo el *sujeto principal de la EPJA en Latinoamérica* (Caruso & Ruiz, 2008).

El Banco Mundial, a través de su informe *Global Economic Prospects* (2022), pronostica un desaceleramiento en el crecimiento económico de América Latina y el Caribe para 2023. Esto, como resultado de las complejas condiciones mundiales que son expresión de los efectos acumulados de la pandemia y de la guerra en Ucrania, pero que en nuestra región adquieren matices particulares debido a *impedimentos estructurales* como el bajo crecimiento de la productividad y la alta desigualdad (Banco Mundial, 2022). En el caso de México, se proyecta un leve crecimiento de la economía hasta 2024, tendencia que no es ajena a las políticas monetarias más restrictivas, la alta inflación y la desaceleración del crecimiento de EE. UU. Estas condiciones

económicas se ven influidas, igualmente, por el aumento en los precios de los alimentos y los combustibles, lo cual se está expresando en un incremento de precios en todas las canastas de consumo (Banco Mundial, 2022).

Lo anterior asume especial relevancia reconociendo que la EPJA se hace cargo de múltiples desigualdades y exclusiones vinculadas a los sistemas educativos y sociales:

La inequidad en la distribución del ingreso y la falta de oportunidades para romper la pobreza intergeneracional son condiciones fundamentales para la comprensión del papel del aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en la región. Cualquiera de los problemas que se puedan identificar en el campo de AEJA no son atribuibles solo a sus políticas y programas, sino a los contextos económicos y sociales en que esta opera. (UNESCO, 2022a, p.156)

En ese sentido, el Marco de Acción de Marrakech (UNESCO, 2022b) se construye a partir de un proceso de diálogo y reflexión sobre las circunstancias antes descritas. Al respecto, Ireland (2022, octubre 10) destaca algunos de los temas señalados: la pandemia como resultado de cierta forma de relación del ser humano con el medio ambiente, el cambio climático como una amenaza para nuestra supervivencia como especie, los procesos de regresión democrática, el impacto inédito que las tecnologías están teniendo en la naturaleza, en el sentido del trabajo y en las estructuras de empleo, el envejecimiento de la población mundial, el incremento de los procesos migratorios y el reordenamiento de las relaciones de poder económico y militar.

En función de dichas condiciones, en la CONFINTEA VII se mantiene el énfasis discursivo en el *aprendizaje a lo largo de toda la vida*, reconociendo que en su núcleo se encuentra el *aprendizaje y la educación de adultos (AEA)* (Ireland, 2022, octubre 10)¹⁹ que se concibe, a su vez, como catalizador del cumplimiento de la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 (ONU, 15 de febrero de 2023). De aquí, el Marco (2022) se define desde un *enfoque basado en derechos* y recalca la importancia de impulsar el *papel transformador de la EPJA en un contexto de múltiples crisis*. Lo anterior, guarda coherencia con lo declarado en el Informe destacado del Consejo Internacional para la Educación de Adultos [ICAE] (Ireland, 2022) donde se sostiene que frente a los desafíos que enfrentamos, el aprendizaje y la educación de adultos debe “crear y adoptar soluciones sostenibles a largo plazo basadas en el poder transformador del aprendizaje y la

¹⁹ Es importante mencionar que dichos aspectos han sido relevados en las últimas tres CONFINTEAS, lo cual señala la falta de cumplimiento de metas por parte de los Estados y las organizaciones que las promueven.

educación de adultos, en lugar de insistir en su función de adaptación y capacidad de respuesta” (p.33).

Asimismo, en el Marco de Acción (2022) se reconoce la necesidad de concebir a la educación como un esfuerzo público y bien común, además de fortalecer al AEA a nivel local. Para ello, se resuelve: promover planes y materiales educativos que tengan en cuenta cuestiones de género e incorporen campos de aprendizaje emergentes, aplicar políticas y estrategias de profesionalización y especialización de educadores y educadoras, reconocer los aprendizajes previos de los sujetos y promover la validación y acreditación de aprendizajes no formales e informales. Al respecto, se define como lineamiento transversal el compromiso con la diversidad, la inclusión, la accesibilidad y la equidad para el acceso de comunidades prioritarias al AEA, lo cual, tal y como es posible apreciar, se muestra acorde a los propósitos descritos en la agenda educativa del actual gobierno mexicano.

Nuestro momento presente a nivel latinoamericano está definido por el endurecimiento generalizado de la situación económica y por una gran incertidumbre respecto a las condiciones sociopolíticas mundiales. Sin duda, esto nos pone frente a la necesidad de desciframiento de las *situaciones límite* (Freire, 2005) vinculadas a la supervivencia, la preservación y el cuidado de la vida. Con relación a la EPJA institucionalizada, queda evidenciado que en el mundo globalizado, las condiciones de los sujetos que constituyen la *población productiva* asentada en las ciudades no pueden pensarse al margen de aquello que define su devenir histórico y acontecer actual.²⁰ En relación con los discursos que configuran el sentido de la EPJA en estas últimas dos décadas, dichas condiciones nos demandan desplegar formas de lectura de la realidad (Zemelman, 1987) que excedan la perspectiva de *promoción del desarrollo ilimitado* heredada de la modernidad occidental, tanto como las formas restringidas de concebir a la cultura.

La globalización en tanto “contexto, proyecto y sustrato ordenador de las prácticas sociales” (Orozco, 2009, p.83) demanda ser pensada en Latinoamérica a partir del reconocimiento de las *brechas* e intersticios que sostienen y constituyen a la educación *con* personas jóvenes y adultas como un campo que define prácticas sociales que contienen multiplicidad de prácticas. Al respecto, en el marco de un trabajo de investigación como este, es importante dar cuenta de

²⁰ En este punto, se recupera la idea de la ciudad, como “una categoría de crisis y cambio civilizatorio que apela a nuevos procesos educativos/organizativos/participativos de la población” (Caruso & Ruiz, 2008, p.35) los cuales no pueden concebirse al margen de los fenómenos migratorios y demográficos actuales ni de los caminos que están trazando los movimientos sociales y las diversas comunidades que dichos espacios congregan.

aquellas referencialidades que posibilitan hacer visibles las fuerzas y determinaciones de orden social y económico que delinean el sentido y carácter de la EPJA en nuestro estar actual, sin desatender a la complejidad y el movimiento de lo educativo y lo pedagógico donde se están constituyendo los sujetos.

Ahora bien, en el tránsito discursivo realizado con relación al sentido de la EPJA vinculada a lo escolar a lo largo de los últimos dos siglos, es posible encontrar aspectos significativos para ubicarse frente a lo que la realidad exige a este trabajo de investigación. Por una parte, en relación con los discursos vinculados a la cuestión de la alfabetización que priman en el campo de la *educación de adultos*, se reconoce que estos le imprimen un carácter desde el cual hasta hoy se la distingue y, al mismo tiempo, se han reconfigurado sucesiva y, en algunos casos, recursivamente, a partir de los sentidos y racionalidades que han orientado a la EPJA en diferentes momentos. Son discursos que, además, deben concebirse a partir de las articulaciones que producen en referencia a lo que se define para el conjunto del sistema educativo nacional mexicano.

Al respecto, se hace posible atender a las múltiples tensiones y contradicciones que quedan evidenciadas en momentos donde la mirada alfabetizadora tradicional se mantiene coexistiendo y co-operando con propósitos de educación o aprendizaje a lo largo de toda la vida. Estos últimos, se vinculan a las necesidades de ciertas comunidades, lo cual implica el reconocimiento de los sujetos en cuanto sujetos. De aquí, el análisis de la racionalidad históricamente predominante en la EPJA institucionalizada latinoamericana, remite a distinguir que, en la acción educativa vinculada a la lectura, la escritura y la oralidad, continúa operando una lógica que equipara al desarrollo social y cultural con el desarrollo económico, y ubica en ese sentido sus parámetros. No obstante, dicha visión coexiste con otra que, desde un sentido más amplio de las alfabetizaciones y las prácticas de cultura escrita y literacidad, se organiza desde un afán transformativo.

Por otra parte, es posible apreciar que los diferentes énfasis puestos en la enseñanza y el aprendizaje en la EPJA muestran formas de concebir al sujeto en el marco del proceso formativo y, al mismo tiempo, redefinen el sentido de dicho proceso. En México, en los últimos años, destaca el discurso de *aprendizaje permanente* de conocimientos y habilidades asociadas al desarrollo sostenible, al tiempo que se hace referencia a una educación integral reconocida como derecho humano y obligación del Estado. En la escena internacional, en tanto, frente a las condiciones histórico-contextuales presentes se enfatiza en el sentido de transformación que la EPJA puede

alcanzar sobre las condiciones de vida de los sujetos y se defiende su potencial para “influir de manera transversal en todas las dimensiones comprometidas por las naciones: erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos” (UNESCO, 2022a, p.156).

En efecto, la perspectiva de *aprendizaje a lo largo de toda la vida* vinculada al aprendizaje y la educación de adultos sintetiza actualmente una mirada que ha intentado ubicar a la EPJA internacionalmente como una forma de educación con un sentido y propósito de aprender continuo. No obstante, las configuraciones discursivas apropiadas y significadas como particulares de Latinoamérica lo han sido a partir de aquello que definen las condiciones de vida concretas de los sujetos. De aquí, se reconoce la posibilidad de problematizar las conceptualizaciones y matrices comprensivas sobre la EPJA distinguiendo, en el territorio latinoamericano, un sentido particular que se mantiene anclado en una estructura sistémica que ubica fuera de la escuela a millones de personas. En ese marco es que autores como Ireland (2022, octubre 10) proponen la necesidad de construir una nueva narrativa en la EPJA.

Esta investigación, se sitúa en un escenario de EPJA institucionalizada y vinculada a lo escolar que se unifica en la figura del INEA en México. En ese marco, se propone distinguir a los sujetos que allí participan y generar un acercamiento a sus prácticas de cultura escrita, las cuales se reconoce implican sentidos, saberes y experiencias particulares cuyo reconocimiento hace posible comprender de manera integrada sus formas de apropiación. En ese orden, a partir de la aproximación amplia al desarrollo sociohistórico y contextual de la EPJA en el contexto latinoamericano que se realiza a lo largo del capítulo, es posible reconocer tanto sus discursos orientadores como las condiciones sociales, económicas y políticas que circunscriben la conformación del campo. Tal como queda demostrado, dichos aspectos definen no solo su carácter y sentido sino también los énfasis puestos en cada momento en los espacios escolarizados. De aquí, la persona lectora puede contar con elementos que le permitan ubicarse en este ámbito de estudio para, en lo que sigue de este capítulo, poder contrastar estos procesos con un problema y un objeto de estudio situado en diálogo con lo señalado por la investigación reciente en el campo.

1.2 La tarea continua de pensar la alfabetización y las prácticas de cultura escrita en la EPJA

En este apartado se presentan, en primer lugar, antecedentes y fundamentos que aportan a la construcción de nuestro objeto de estudio. En ellos, es posible reconocer la necesidad de continuar indagando las prácticas sociales de usos de la lengua de los sujetos de EPJA, en su relación con los sentidos que asumen y con los saberes y experiencias con los cuales se enlazan.

Desde aquí, en segundo lugar, se presentan las preguntas y los objetivos que orientan la investigación, para, finalmente, en tercer lugar, pasar a describir algunos trabajos que se asumen como coordinadas para profundizar en dichos planteamientos. Se recuperan, principalmente, aquellos que están constituyendo el hacer investigativo en la EPJA vinculada a lo escolar; tanto los centrados en las prácticas, como los que sitúan su interés en el sentido y significado que construyen los sujetos (educandas/os y educadoras/es).

1.2.1 Problematizar el unívoco de lo letrado en la EPJA vinculada a la escuela

La Educación *con* Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es un campo de acción e interacción (Hernández, 2012) donde coexisten diversas racionalidades y se conforman multiplicidad de sujetos. En su vínculo con lo escolar, la EPJA en Latinoamérica se ha configurado fundamentalmente desde un *ethos* compensatorio (Caruso & Ruiz, 2008). En ese sentido, toma la forma de modalidades o propuestas con un propósito restitutorio del derecho educativo de las personas adultas y jóvenes, carácter que se imprime en gran parte de los discursos normativos que organizan la acción educativa-escolar en su marco.²¹

En México, la EPJA institucionalizada que se caracteriza en la primera parte de este capítulo, tiene como principal referente la propuesta del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) cuyo propósito es atender a “personas mayores de 15 años que por alguna situación no tuvieron la oportunidad de aprender a leer o a escribir” (Gobierno de México, 03 de enero de 2023, párr.1). Además, la institución se plantea el propósito de acreditar y certificar “la educación básica para adultos y jóvenes de 15 años y más que no hayan cursado o concluido dichos estudios” (INEA, 06 de enero de 2023, párr. 2). En ese sentido, tal como queda establecido en la Ley General de Educación ([LGE], 30 de septiembre de 2019), su hacer se aboca hacia el logro de aprendizajes escolares mínimos y la conclusión de los estudios obligatorios.

Este estudio, sitúa el interés en las prácticas de lectura, escritura y oralidad que tienen lugar en el marco de las asesorías en el INEA, por considerar a esta última una institución representativa de lo establecido en la legislación y principios que orientan nacional e internacionalmente a la

²¹ Dichos discursos se ven expresados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ([Const.], 5 de febrero de 1917) y la Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019). Al mismo tiempo, prevalecen en documentos internacionales como la Agenda para el Desarrollo Sostenible (ONU, 15 de febrero de 2023).

EPJA vinculada a la escuela.²² Al respecto, se sostiene que la investigación en el campo de la EPJA, concebida como objeto de conocimiento y transformación (Campero & Suárez, 2012) exige, desde un compromiso con el momento histórico (Zemelman, 1994) y como ejercicio de preservación de la memoria, distinguir las condiciones que viven las personas que participan en los escenarios educativos que definen las plazas comunitarias del INEA.

En esa intención, y en diálogo con lo planteado por Latapí (1984a/2009) respecto a la dinámica secular de postergación educativa, económica y cultural que caracteriza a los grupos y sectores sociales que en nuestra región se configuran históricamente como sujetos de la EPJA, se retoman en este punto aspectos que atraviesan al campo. Por una parte, las múltiples barreras para el acceso, continuidad, permanencia y egreso del sistema educativo formal (UNESCO, 2020) que enfrentan niños, niñas, jóvenes y adultos y, por otra, las condiciones de pobreza material, desempleo, violencia, falta de acceso a servicios e inequidad (Garduño, et al., 2019) que, articuladas a las experiencias con lo escolar, dan forma a escenas cardinales para la constitución de los sujetos de la EPJA hoy.

No obstante, los señalamientos previos demandan un pensar crítico continuo y situado. Este trabajo realiza particular énfasis en la importancia de atender a las formas en que la mirada supletoria y, en ocasiones reduccionista, aporta a mitificar los alcances de la EPJA vinculada a lo escolar a partir de enfoques o perspectivas que promueven el desdibujamiento de sus sujetos, pero que paradójicamente corporizan en ellos la incapacidad. En ese sentido, se reconoce en el estudio de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, la posibilidad de continuar disputando los mecanismos mediante los cuales se ha ubicado a los sujetos desde la perspectiva de la carencia o la falta de educación, formación y cultura, la cual vulnera y precariza su condición de sujetos.

De igual forma, el estudio de las prácticas vinculadas a los sentidos, saberes y experiencias de los sujetos hace posible reconocer su potencia (Hernández, 2012) en tanto implica dar cuenta del discurso de subalternidad que ha equiparado sus necesidades sociales y educativas a *déficits* (Esteva & Reyes, 2002) y, fundamentalmente, reconocerles en los contextos donde esas condiciones y necesidades se producen.²³ Para ello, es esencial atender a los procesos de

²² Para profundizar en dichos principios, se sugiere la consulta de algunos de los documentos elaborados por la UNESCO, vinculados al área de la EPJA: “Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos” (2015), “Marco de Acción de Marrakech” (2022).

²³ Al respecto es relevante situar esta discusión en el plano de lo que se ha denominado *fracaso escolar* y se ha ubicado desde una idea patologizante, excluyente y estigmatizadora del individuo y su contexto. De aquí, el estudio de la lectura y escritura en tanto construcciones particulares de cada época no puede desprenderse del reconocimiento de

configuración de la EPJA que la han ubicado como un *sistema diferenciado* respecto del escolar formal²⁴ y, al mismo tiempo, situar a la alfabetización como perspectiva, línea de acción y propósito históricamente entrelazado con el desarrollo del campo y con los procesos educativos concretos.

Como se ha señalado, en México, el Censo de Población y Vivienda de 2020 muestra que, a nivel país, un 4,7% de las personas de 15 años o más son consideradas *analfabetas*, 4,9% es población identificada como *sin escolaridad* y un 49,3% alcanza la educación básica (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2021). En la Ciudad de México, para el mismo rango etario, a un 1,5% de personas se les considera analfabetas, a un 2,0% sin escolaridad y a un 35,5% con escolaridad básica. Estos datos, si bien son relevantes para construir una mirada general de las características y necesidades de quienes constituyen la *población foco* de las propuestas de EPJA, se sostienen en una visión parcializada de los sujetos y en una perspectiva escolarizada de la lectura, la escritura y la oralidad, que las equipara a la *enseñanza de una técnica* (Ferreiro, 2012).²⁵

La acepción *tradicional* de la alfabetización restringe la experiencia y los saberes de los sujetos al dominio de competencias y/o habilidades aisladas, deseables de adquirir en cierto momento de la escolarización y exclusivamente en el marco de esta. En el campo de la EPJA, aquello se expresa, por ejemplo, en mecanismos de obtención de cifras que presentan datos poco precisos y en el sostenimiento de una *perspectiva reduccionista de la alfabetización* en la formulación de propuestas (UNESCO, 2020). Esta forma de concebirla se ancla, a su vez, en el reconocimiento de la lengua como una entidad autónoma, con una interpretación y uso único al que se accede mediante el *dominio del código alfabético*.

las condiciones que trascienden a la constitución del sujeto de la EPJA en contexto: “Efectivamente pobreza y analfabetismo van juntos. El analfabetismo no se distribuye equitativamente entre los países, sino que se concentra en entidades geográficas, jurídicas y sociales que ya no sabemos cómo nombrar” (Ferreiro, 2012, p.14).

²⁴ En su relación con el conjunto del sistema escolar mexicano, se reconoce que el INEA “tiene el propósito de preservar la unidad educativa nacional para que la educación básica de las personas jóvenes y adultas se acredite y certifique con validez en toda la República” (INEA, 06 de enero de 2023, párr. 2).

²⁵ En trabajos previos, la autora (Ferreiro, 1988; Ferreiro, 1994/2007) da cuenta de que la visión tradicional de la alfabetización que ha primado en la EPJA se concibe a partir de etapas, siendo la primera de ellas una etapa “mecánica” que se mantiene centrada en la correspondencia grafo-fónica y en la ejercitación de combinaciones mínimas de letras (sílabas). Es en ese sentido que la autora refiere a una idea simplista, lineal y aditiva sobre la lectoescritura que define formas de enseñanza centradas en el uso de métodos que aseguren el dominio de la técnica del trazado de la letra y de la técnica de la correcta organización del texto (Ferreiro, 2012).

Es evidente que la mirada alfabetizadora tradicional prescinde de la necesidad de reconocer las particularidades del sujeto en relación con la diversidad de experiencias, saberes y prácticas vinculadas a *lo letrado*, que construye como parte de lo que van delineando los rumbos convencionales y no convencionales de la cultura escrita. Al mismo tiempo, se muestra ajena a las preguntas por las formas de interpretación y los sentidos atribuidos a dichas prácticas socioculturales. En la aproximación a los sujetos de la EPJA institucionalizada, esto se hace particularmente relevante atendiendo a la situación de los jóvenes, que son hoy parte importante de la población de EPJA, y que se reconoce se encuentran fuera del sistema regular no solo por asuntos de trabajo, exclusión o discriminación, sino también por la falta de sentido que atribuyen a estudiar (Hernández, 2016; Osorio, citado en Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE], 2017).

En relación con lo anterior, se sostiene que distinguir el sentido de las prácticas en un escenario de EPJA como el descrito remite a intentar vislumbrar el sentido de lo escolar para los sujetos que participan de determinados espacios y procesos de formación. En este caso, se reconoce que la construcción de sentidos tiene lugar en un momento en que prevalecen discursos en torno a la alfabetización sostenidos en un fuerte énfasis en la enseñanza.²⁶ Desde la supuesta noción objetiva y neutral del carácter de los textos, la capacidad de leer y escribir se asume como resultado de la ejecución de actividades normativas y/o del seguimiento de un protocolo lectoescritor preestablecido por las instancias reguladoras de dichos procesos. Esto imprime un carácter aislado, limitado y descontextualizado a las prácticas y supone el desconocimiento de los aprendizajes y de la multiplicidad de formas de apropiación que los sujetos producen en contextos particulares²⁷ y de acuerdo con sus necesidades y propósitos de uso de la lengua (Kalman, 2018).

Hasta aquí, el recorrido realizado en torno al proceso de construcción del objeto de estudio de esta tesis ha supuesto el reconocimiento de los discursos predominantes sobre lo letrado en su relación con la cuestión del sujeto de la EPJA institucionalizada. Ahora, esta investigación plantea la necesidad de hacer visibles a los sujetos de la EPJA, en sus prácticas de uso social y cultural de la lectura, escritura y oralidad y en los sentidos, saberes y experiencias vinculados a ellas. De aquí,

²⁶ Este asunto no deja de ser paradójico, en tanto la EPJA mantiene como uno de sus grandes desafíos el fortalecimiento y la ampliación de la formación y profesionalización de educadores y educadoras. Respecto a este tema, se sugiere revisar el trabajo de Bowman y Lorenzatti (2019) y el de Campero y Suárez (2012).

²⁷ Para profundizar en este sentido atribuido a la lectura y escritura, que trasciende la escena latinoamericana, se sugiere consultar el trabajo de Zavala (2008) y Arrieta, Blazich y Lorenzatti (2019).

se organiza a partir de una perspectiva que busca distinguir sus formas de participación e implicación educativa-escolar en el marco de los contextos socioculturales y de historicidad de los que están formando parte (Canseco et al., 2013).

En la EPJA la relevancia atribuida a la *alfabetización*, situada hoy como condición esencial para el *aprendizaje a lo largo de toda la vida* (UNESCO, 2020a), deja en evidencia la necesidad de complejizar su concepto (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2010; UNESCO, 2013), entendiendo que “alfabetizarse implica la diversificación en el uso y apropiación de discursos, tipos de textos y formas de representación” (Garduño, et al., 2019, p. 342). Esto, contrasta con lo constatado en el plano de la investigación, donde se aprecia la persistencia de prácticas derivadas de una visión restringida de la alfabetización (Añorve et al., 2013; Canseco et al., 2013) y la falta de *investigaciones aplicadas* sobre la lengua escrita (Campero, 2018).

Este estudio reconoce a la lengua escrita como “una actividad compleja, fundamentalmente social, inscrita en el entramado sociocultural de prácticas comunicativas representativas” (Serrano, 2014, p.99) en el ámbito humano. De aquí, en la intención de continuar aportando elementos para la ampliación de la mirada sobre las alfabetizaciones, se pretende atender a los sentidos y significados que construyen los sujetos de la EPJA en relación con sus *prácticas de cultura escrita*, es decir, con las prácticas de lectura, escritura y oralidad ligadas a lo escolar donde se expresan usos significativos que se construyen de acuerdo con ciertas formas de relación con los textos en contexto (Street, 2009).

En ese sentido, se integra una perspectiva sociocultural de estudio de las *prácticas de cultura escrita* tomando distancia de la noción de alfabetización y realizando una aproximación a la mirada de las *literacidades* (Hernández-Zamora, 2018; Zavala, 2008), para proponer un acercamiento que sobrepase a los aspectos más tangibles y concretos de la lectura y escritura (Kalman, 1993)²⁸. A partir de dicho propósito, se incorporan las producciones orales como parte del estudio. Lo anterior, se sostiene en la evidenciada necesidad de continuar investigando problemas vinculados a la *alfabetización*, la *literacidad* y la *multimodalidad* (Canseco et al., 2013) y se organiza a partir del estudio de las relaciones e interacciones contextuales en las que el sujeto

²⁸ La autora refiere a estos aspectos constitutivos de la mirada tradicional de la alfabetización centrada en el dominio del código escrito.

se apropia y produce sentido (Hernández, 2009 citada en Añorve et al., 2013) en relación con sus prácticas.

La aproximación teórico-conceptual y metodológica que se propone en este punto, y en la cual se profundiza en lo que sigue del escrito, busca exceder la mirada centrada en la enseñanza de lo letrado y su significación como proceso escolarizado unidireccional, para dar cuenta de aquello que los sujetos hacen efectivamente con la lectura, la escritura y la oralidad. De aquí, se busca reconocer las relaciones que se establecen entre el contexto social de uso y apropiación de las prácticas presentes en el escenario educativo institucionalizado que define el INEA desde la instancia de asesoría. Y al mismo tiempo, atendiendo a su carácter dinámico y transformativo, ubicarlas en el marco de las interacciones y mediaciones que en ellas operan, las cuales se reconocen interrelacionadas y no exclusivas de esa instancia educativa.

Por otra parte, es importante dar cuenta de que los aspectos que constituyen la fundamentación de este estudio en el campo de la EPJA muestran la importancia de revisar las perspectivas que orientan hoy el trabajo investigativo sobre nuestro tema de interés. En ese sentido, este estudio reconoce la existencia de multiplicidad de escenarios y contextos en que tienen lugar prácticas sociales y culturales en torno a lo letrado que, en su movimiento, demandan la construcción de herramientas para distinguirlas como parte de situaciones sociales específicas, mas no aisladas de otras prácticas y condiciones. Es decir, suponen construir formas de acercamiento desde un punto de vista más complejo sobre lo que significa ser letrado, que en este caso se vincula a “la posibilidad de usar el lenguaje escrito para participar en el mundo social” (Kalman, 2008, p.123).

Esta propuesta, atiende a las *condiciones de acceso y disponibilidad*, al *contexto* y las formas de *participación* (Kalman, 2003a) de los sujetos en torno a las prácticas de cultura escrita en un escenario institucionalizado. Desde esa perspectiva, se orienta la investigación hacia la experiencia de educandos y educandas en una plaza comunitaria del INEA como sujetos claves y, al mismo tiempo, se realiza un acercamiento a la experiencia y percepciones de los educadores/as que laboran de acuerdo con el modelo de la institución en las asesorías y de algunos que participan con ellos en ese espacio educativo. Esto, reconociendo que es en el vínculo entre ambas perspectivas donde se hace posible acceder a las configuraciones de sentido presentes en las mediaciones y las interacciones que tienen lugar entre agentes y artefactos y distinguir las articulaciones o anclajes que se realizan en torno a los saberes y experiencias del sujeto de la EPJA.

En relación con lo anterior, tal como se da cuenta en el desarrollo de este capítulo, el INEA se constituye igualmente como un agente mediador relevante para ubicar en el estudio de las prácticas. Particularmente, se reconoce la importancia de distinguir cómo sus lógicas de funcionamiento, que se mantienen ligadas a un sentido escolarizado vinculado a la acreditación y certificación y su inclusión como parte del sistema educativo nacional, sin ser determinantes, plantean desde la institucionalidad que le caracteriza, ciertas formas de regulación del espacio y, por tanto, de las actividades de las personas que están involucradas en él.

A partir del posicionamiento y perspectiva descrita para este estudio, se reconoce posible distinguir los variados modos que asumen las prácticas letradas existentes y, por ende, reconocer la pluralidad de la *literacidad* (Street, 2004; Zavala, 2008) en esta instancia de EPJA. Al respecto, se hace esencial distinguir las prácticas de lengua escrita que fungen como actividades culturales de aprendizaje y logran asumir usos (Kalman, 2018) y propósitos auténticos (Garduño et al., 2019) y pertinentes para los sujetos, es decir, que adquieren sentido en sus contextos de uso. Teniendo como base la delimitación del campo problemático en que se basa el presente trabajo de tesis, se exponen a continuación las preguntas y objetivos que orientan esta investigación en su conjunto.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las formas de apropiación y las condiciones de interacción en que tienen lugar las prácticas de cultura escrita de los sujetos de EPJA y qué sentidos construyen, respecto a ellas y a sí mismos, de acuerdo con sus saberes y experiencias vitales y en el marco de las instancias mediadoras de las que participan?

¿Cuáles son las prácticas relacionadas con la cultura escrita que los sujetos de la EPJA construyen y de las que se apropian y cómo lo hacen?

¿Cuáles son las condiciones de interacción-mediación, el contexto y las formas de participación en que se producen las prácticas de lengua escrita de los sujetos de la EPJA?

¿Qué sentidos sobre las prácticas construyen los sujetos de EPJA en el marco de las instancias mediadoras de las que participan y de acuerdo con sus saberes y experiencias vitales?

Objetivos

Distinguir, en el estudio de las prácticas de cultura escrita de los sujetos de EPJA en el marco del trabajo que se lleva a cabo con las asesorías que brinda el INEA, las formas de apropiación, las condiciones de interacción en que tienen lugar y los sentidos que los sujetos construyen de acuerdo con sus saberes, experiencias vitales e instancias mediadoras de las que participan.

- Identificar las prácticas de cultura escrita construidas por los sujetos de la EPJA en las asesorías de INEA y las formas de apropiación que despliegan.
- Analizar las condiciones de interacción y mediación en que tienen lugar las prácticas de cultura escrita de los sujetos, para dar cuenta del contexto en que se producen y las formas de participación que implican.
- Reconocer los sentidos que construyen los sujetos respecto de dichas prácticas, en el marco de las instancias mediadoras de EPJA y de acuerdo con sus saberes y experiencias vitales.

1.2.2 Investigaciones en el presente de la EPJA como *huellas* para el estudio de las prácticas

El proceso de diálogo intertextual que da forma a este estado de tópicos y formas de abordaje presentes sobre la alfabetización y las prácticas de cultura escrita en el ámbito de una EPJA institucionalizada y vinculada a lo escolar, se organiza a partir de la lectura y análisis de diversos escritos, entre los que destacan: tesis, artículos de investigación y síntesis de conferencias y seminarios realizados entre los años 2012 y 2022, principalmente. Dichos textos, sumados a otros consultados e incluidos en esta síntesis de producción investigativa, se recuperan en diversos momentos del proceso de elaboración del escrito de tesis. De aquí, se describen a continuación algunas fases de actividad que, si bien son parte de un proceso cíclico, van respondiendo a propósitos particulares en el marco de esta investigación:

Primera Fase. El propósito fue construir un andamiaje para el planteamiento del problema de investigación. Para ello, la investigadora revisó artículos y tesis sobre experiencias investigativas que indagan en las percepciones y/o representaciones de los sujetos de EPJA y en las condiciones y particularidades de sus experiencias educativas. Se recuperan trabajos cercanos a lo escolar y vinculados a las prácticas de cultura escrita, las prácticas

de literacidad y la alfabetización. La atención se centra en los desarrollos teórico-conceptuales.

Segunda Fase. Tuvo por propósito la preparación de la investigadora y la adecuación del proyecto para la inmersión en el trabajo de campo y el acercamiento al referente empírico. Con la intención de atender a cómo se ven implicados los sujetos de interés de este trabajo, la investigadora realizó la lectura de textos referidos a la *formación* de educadores y educandos, lo cual incluyó la revisión de tesis que dan cuenta del contexto e historia que define y ha conformado al INEA, así como de aquellas referidas al rol del asesor/a en los procesos de formación de las personas jóvenes y adultas. Además, se revisan investigaciones vinculadas a las prácticas y a la EPJA institucionalizada, atendiendo al proceso metodológico desarrollado.

En este apartado se ubican particularidades de la investigación en la EPJA y sobre las prácticas de cultura escrita en el momento histórico presente. Para este estudio, es esencial enfatizar en estos aspectos considerando que la perspectiva teórica que le sostiene es una que en Latinoamérica ha sido apropiada de formas particulares a partir de cierto posicionamiento sociopolítico y educativo. De aquí, si bien se reconoce la existencia de múltiples textos que forman parte del acervo investigativo en dichas áreas, es necesario ubicarlos como lo que constituyen hoy: producciones teóricas que sostienen tanto al campo de la EPJA, como al estudio de las prácticas de cultura escrita y literacidad desde una mirada sociocultural situada en la región. En ese sentido, los trabajos actuales de Judith Kalman (Carvajal & Kalman, 2022), Gregorio Hernández-Zamora (2018, et al., 2021) en relación con las prácticas de cultura escrita y literacidad y los de Gloria Hernández (2012, 2016, 2020a), Mercedes Ruiz (2009, 2020) y Carmen Campero (2018), en el ámbito de la EPJA en México, se retoman, junto a otros, a lo largo de este escrito como referencialidades claves para comprender el campo de la EPJA y la escena investigativa y académica en la que nos disponemos hacia el estudio de las prácticas.

Este estado de cosas busca constituirse como un puente entre la problematización y el ejercicio de articulación y profundización en la perspectiva teórico-metodológica. Para ello, en lo que sigue se presenta una revisión de la producción académica de investigadoras e investigadores que están ubicando recientemente su labor en este campo y, al mismo tiempo, de textos que están definiendo asuntos de interés actual en él. Se revisan, en primera instancia, hallazgos de la *investigación de la investigación en la EPJA* realizada en procesos de intercambio y trabajo en

red; en el caso de la producción escrita, se retoman los textos ubicados en las últimas dos décadas, y en relación con los simposios consultados, en el último sexenio. Se centra la atención en aquellos trabajos que refieren específicamente al estudio de las prácticas de cultura escrita en el ámbito de EPJA o que lo contextualizan.

1.2.2.1 Investigación de la investigación e instancias de divulgación investigativa sobre la EPJA y las prácticas de cultura escrita

Para iniciar esta exploración investigativa se retoman elementos de dos de los Estados de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en el periodo 2002-2011: *Aprendizaje y desarrollo y Educación, desigualdad y alternativas de inclusión* en los capítulos “Aprendizaje para la vida y el trabajo con personas jóvenes y adultas” (Canseco et al., 2013) y “Educación con personas jóvenes y adultas” (Añorve et al., 2013), respectivamente. Al estar disponibles de manera íntegra en el momento en que se realiza este estudio, algunos de sus hallazgos hacen parte del planteamiento del problema y, en lo que sigue, nos permitirán ubicarlo en el entramado de la producción investigativa en la EPJA durante el presente siglo.

En las investigaciones (Añorve et al., 2013; Canseco et al., 2013) se reconoce a la Educación *con* Personas Jóvenes y Adultas como un campo educativo que integra multiplicidad de prácticas y que, por tanto, demanda construir posturas incluyentes para dar cuenta de la complejidad y potencialidad de sus sujetos. En ese sentido, se señala la importancia de pensar discursos como el de *aprendizaje a lo largo de la vida* en su vínculo con las experiencias educativas concretas de las personas y las condiciones que circundan a la EPJA. Finalmente, se define la necesidad de continuar indagando en las formas de apropiación que realizan los sujetos, en sus modos de interacción en contextos diversos y en sus necesidades, intereses, expectativas, saberes y conocimientos vinculados con la lengua escrita.²⁹

Ahora bien, también como parte de esta revisión de la investigación de la investigación, se exponen parte de los *Resultados del Estado del Conocimiento sobre Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), 2012-2021* socializados de forma preliminar por la Dra. Ana María Méndez Puga (2022, octubre 11) en el marco de la XXIII Reunión Nacional de la Red de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas llevada a cabo en Octubre de 2022 en Pátzcuaro,

²⁹ Para profundizar en el análisis de los hallazgos de los Estados de conocimiento realizados por el COMIE y publicados a la fecha con relación al campo de la EPJA, se sugiere consultar el trabajo de Hernández (2016).

Michoacán.³⁰ Este estado de conocimiento forma parte del área temática “Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo” y se titula: *La Educación con personas jóvenes y adultas en México de 2012 a 2021*. Entre los hallazgos presentados, se ubica a la EPJA como un campo poco investigado respecto de la década anterior, donde predominan estudios reducidos en cuanto al número de personas involucradas. Esto se asocia al escaso financiamiento para la investigación en el área.

El equipo analizó 151 textos, entre los cuales se incluyen trabajos de sistematización como los publicados en la revista *Decisio* del CREFAL.³¹ En total se señala la presencia de los siguientes textos vinculados al área: 82 artículos, 40 tesis de maestría, 7 tesis de doctorado y 22 ponencias, libros y capítulos. Se recuperan aquellos textos disponibles en el espacio digital (repositorios, bibliotecas virtuales, etc.), puesto que la investigación tuvo lugar en un momento donde había restricciones de movilidad por la pandemia. Se reconocen como parte de los temas identificados: derecho a la educación a lo largo de la vida; sujetos de la EPJA; personas jóvenes y adultas, aprendices en el trabajo y la vida cotidiana.

Con relación a las tesis estudiadas, estas fueron producidas en su mayoría en la Universidad Pedagógica Nacional (48%), la Universidad Iberoamericana (9.9%), la Universidad Nacional Autónoma de México (8.2%) y la Universidad Metropolitana (7.4%). Ahora, respecto a la generalidad de lo que muestran las investigaciones analizadas, se reconoce una importante presencia de estudios sobre prácticas concretas y otros centrados en la experiencia de educadores/as de distintas partes del país. Asimismo, se da cuenta de un desafío persistente en el campo: la reducción de la EPJA a la alfabetización y la educación básica. Finalmente, las tecnologías y la situación de las personas adultas mayores se distinguen como temas todavía emergentes y relevantes en el momento presente.

Otros aspectos importantes de destacar con relación a lo que las investigadoras describen sobre el proceso de elaboración de este estado de conocimiento, son: por un lado, la necesidad de dialogar con conceptos que no se consideran del todo ajustados, pero que se mantienen presentes

³⁰ La publicación oficial de dicho trabajo, en su versión impresa, tendrá lugar en el transcurso del año 2023 y se presentará en el marco del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) que se realizará en noviembre del mismo año en la ciudad de Villahermosa, Tabasco.

³¹ A partir de lo presentado en este capítulo y en lo que sigue de la tesis, es fundamental resaltar la importancia que ha tenido el CREFAL, desde su creación y hasta hoy, en la promoción del diálogo entre las propuestas investigativas y académicas, las instancias institucionales y las políticas del Estado mexicano. De igual forma, es necesario dar cuenta de su rol central la construcción, preservación y difusión de un acervo documental muy basto y exhaustivo del desarrollo de la EPJA en el territorio latinoamericano.

como son las nociones de *rezago e inclusión*, que si bien posibilitan reconocer aspectos esenciales para el campo, invitan a realizar nuevas articulaciones conceptuales; por otro lado, la importancia de atender a planteamientos que se han ido sedimentando en el campo y que, en el proceso de investigación y análisis, implican una revisión detallada, como es el caso de la idea de *visión ampliada*³² de la EPJA.

En ese contexto, es relevante distinguir en la presentación de los resultados de la *Sistematización de los 21 años de trabajo sostenido de la Red-EPJA*³³, realizada por el Comité Nacional de dicha Red en el marco de su XXIII Reunión Nacional (Campero et al., 2022, octubre 10), el sentido de articulación e intercambio en que conciben un trabajo centrado, principalmente, en el desarrollo de educadores y educadoras y sostenido en una mirada de la EPJA desde un enfoque de derechos. La Red EPJA en vínculo estrecho con la Universidad Pedagógica Nacional ha desarrollado un importante trabajo asociado a la formación de educadores/as, la investigación y la incidencia en contextos específicos. En ese sentido, la Licenciatura en Intervención Educativa, ofertada por dicha institución, se ubica en el ámbito de la EPJA como una acción clave que sintetiza el sentido de la labor de la Red.

Ahora, en la revisión de las presentaciones realizadas en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) del COMIE de 2017 a 2021, es posible reconocer que estas incluyen temas como: prácticas de lectura, escritura y oralidad desde una perspectiva sociocultural, uso y apropiación de tecnologías, sujetos (destacando la presencia de jóvenes y adultos mayores) y trayectorias educativas y escolares. Estas temáticas se ven interseccionadas por el enfoque de género y las condiciones de migración o pertenencia a comunidades indígenas que se aprecian como parte de los debates que están teniendo lugar en los últimos congresos.

De entre los Simposios presentados en cada Congreso, se destacan:

- En el XIV CNIE de 2017: *El futuro de la educación con personas jóvenes y adultas: desafíos y posibilidades* (Aravedo, et al., 2017). En las tres ponencias que lo conforman se distinguen las siguientes necesidades: pensar en el *sujeto de derecho*

³² Desde la visión de los organismos internacionales, la idea de perspectiva ampliada se vincula con la EPJA concebida como derecho humano fundamental, relacional y habilitador para el ejercicio de otros derechos y para la generación de condiciones sociales que los hacen posibles (UNESCO, 2022a).

³³ La Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (Red EPJA) fue creada en el año 2001 y es descrita como: “un espacio de convergencia entre personas interesadas en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas que articulan esfuerzos para construir e impulsar proyectos, programas y acciones socioeducativas, investigación, difusión y extensión a fin de fortalecer, visualizar, resignificar, e incidir en políticas públicas así como revalorar socialmente este campo educativo” (10 de diciembre de 2022, párr. 1).

en la EPJA para tener posibilidad de considerarlo en su plenitud pedagógica y para posicionar al Estado como garante; atender a la disponibilidad de los servicios y a las condiciones de acceso articuladas con condiciones de pobreza, desigualdad y exclusión; cuestionar la sobreescolarización y reconocer los aprendizajes de la vida y el trabajo de los adultos; atender a las expectativas de las personas y a sus percepciones sobre el sentido y carácter de la educación; crear espacios para el intercambio y construcción de prácticas locales en la interacción entre miembros de las comunidades y promover acciones de formación para las prácticas y la documentación del trabajo.

- En el marco del CNIE XV de 2019, se destacan ciertos asuntos de interés, presentados en los siguientes tres Simposios:
 - *Conocimiento en la práctica: estudios cualitativos de la Educación para Jóvenes y Adultos* (Franco, et al., 2019). En él se enfatiza la importancia de reconocer que las prácticas sociales no se restringen a una u otra disciplina, se define la necesidad de diversificar los programas con TIC contextualizando el uso de herramientas y se señala la relevancia dar cuenta de que los discursos que enmarcan las prácticas que, a su vez, establecen perspectivas de los sujetos sobre el aprendizaje y la educación.
 - *Discursos, sujetos y prácticas en la educación con personas jóvenes y adultas* (Aravedo et al., 2019). En las presentaciones se recalca la importancia de adaptar las propuestas educativas a los contextos locales, reconociendo la multiplicidad de prácticas y la diversidad de los sujetos. En ese sentido, se plantea promover diálogos locales y apoyar la realización de prácticas de lectura y escritura auténticas.
 - *Expresiones de la cultura local en lengua escrita: significados y representaciones de la vida cotidiana de las personas jóvenes y adultas en contextos difíciles* (García, et al., 2019). Se destaca el papel que ha jugado la oralidad, en el caso de las personas jóvenes y adultas, para convivir y desarrollar habilidades. También se señala la necesidad de recuperar sus experiencias, necesidades y propósitos en la planeación de propuestas, lo cual se considera

posibilita una resignificación de su contexto, en el marco de su participación en experiencias colaborativas con la cultura escrita.

- Del XVI CNIE-2021, el texto del Simposio *Enseñar y aprender en diversos contextos sociales: culturas digitales y educación de adultos* (Blazich, et al.,2021), en el cual se destaca el lugar de las mediaciones en procesos de apropiación de las tecnologías digitales vinculados a actividades sociales y a proyectos educativos en línea. Desde los hallazgos de investigación, se propone: comprender los procesos que viven las personas que emplean y se apropian de las tecnologías en su vida cotidiana y como parte de actividades sociales más amplias; reconocer la heterogeneidad de condiciones, trayectorias, relaciones y propósitos de uso de las tecnologías para diferentes grupos sociales; distinguir el conocimiento y familiaridad con las prácticas como factores que influyen en la participación de las personas en propuestas didácticas a distancia y atender a cómo la alfabetización basada en la escuela se reitera en las tentativas de incorporación de las tecnologías digitales.

Es importante reconocer con relación a las experiencias que definen estos procesos de investigación de la investigación y divulgación científica que, tanto el alcance de las investigaciones como los temas que se mantienen vigentes, dan cuenta del lugar que ocupa la EPJA en la escena de investigación educativa más amplia y de los asuntos relevantes que han convocado a la priorización de ciertas acciones por parte del mundo académico y educativo vinculado a ella. En general, lo asociado a las instancias formativas en la EPJA se recupera en el ámbito de la investigación en el marco de reflexiones y análisis teóricos sobre los temas emergentes o en el estudio de experiencias particulares en cuanto a usos y apropiaciones específicas de las prácticas de cultura escrita. Estas indagaciones no necesariamente tienen un correlato en los procesos organizativos y operativos que tienen lugar en contextos institucionales como el del INEA.

1.2.2.2 La producción de trabajos de grado universitarios y otros textos académicos referidos a la EPJA y las prácticas: entre los sujetos, los artefactos y la formación

El proceso de recuperación de los textos que se revisan en este apartado tuvo lugar a partir de la consulta y revisión de las tesis y publicaciones disponibles en el repositorio de la UNAM a lo cual, en función de nuestro tema de interés y referentes de investigación, se suma la incorporación de trabajos realizados en el posgrado en ciencias en la especialidad de

investigaciones educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV). Es importante mencionar que las tesis analizadas en detalle son parte de la producción investigativa de los últimos diez años.

Considerando la escasa presencia de trabajos de maestría y doctorado asociados al propósito particular de esta investigación, se recuperan en este punto algunos escritos que contextualizan el campo, los sujetos y/o el asunto de la alfabetización en su marco. En primer lugar, como referente obligado para esta investigación, se retoma la Tesis de Zúñiga (2019) titulada *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la historia reciente de México: discursos, sujetos y espacios de construcción*. Su propósito fue “analizar el proceso de conformación del ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), como parte del campo de la Educación de Adultos y su situación actual en México, particularmente para identificar los discursos y sujetos implicados, los que busca atender, así como sus espacios de construcción” (p.1).

La investigadora, en diálogo con otras investigadoras expertas en el tema, a quienes entrevista, distingue a la EPJA como un campo con una trayectoria que le ubica en los márgenes de la educación y cuyos sujetos no son reconocidos en la política pública. Asimismo, si bien define al INEA y al MEVyT como instancias reguladoras y de desarrollo del campo, reconoce que en los proyectos en el área se expresa “una modalidad de acción compartida, en la que se transfieren obligaciones del Estado a la sociedad civil” (p.104). Respecto a la situación en Latinoamérica, Zúñiga (2019) da cuenta de un posicionamiento ético y político desde el cual se significa a los postulados del *Aprendizaje a lo Largo de la Vida* en una perspectiva del derecho educativo de los sectores populares. Al mismo tiempo, manifiesta que, si bien la EPJA preserva una posición inestable y precaria respecto de los saberes y prácticas que en ella se producen, esta se sitúa como un discurso fuertemente imbricado con la agenda internacional actual.

Finalmente, se retoman aquí como desafíos que la autora (2019) reconoce para la EPJA: la revisión y ajuste a las políticas desde una perspectiva de lo público, con carácter integral y recuperando la condición de sujetos de las personas; la creación de una nueva institucionalidad; la ampliación de los procesos educativos para ubicar a prácticas y procesos desde su integralidad y pertinencia respecto a la promoción del ejercicio pleno del derecho a la educación; el reconocimiento de la investigación como una dimensión central para construir conocimiento que enriquezca y aporte a la consolidación del campo; y la importancia de rescatar, apropiarse y

resignificar los aportes de América Latina, dando cuenta de los procesos de resistencia y lucha en que se han ido construyendo hasta hoy.

Otro trabajo relevante para esta investigación es la tesis de maestría de Millán (2023) presentada durante enero del presente año en el CINVESTAV. *Educación de adultos y educación popular en México: los inicios del INEA* (Profesores del DIE, 2023, enero, 30). Este estudio no está publicado aún, de manera que, al no ser posible acceder al texto para su revisión, se señala como una investigación actual relevante para esta tesis en cuanto centra su atención en la EPJA y la educación popular en el INEA.

A los trabajos anteriores, se suman dos investigaciones en el espacio de las bibliotecas que conciben a la lectura como una práctica social. Restrepo (2020) analiza las políticas sobre lectura y alfabetización de varios países de América Latina, entre ellos la Estrategia Nacional de Lectura en México, donde encuentra que las líneas de acción se orientan hacia la constitución del hábito lector y el acceso al libro como base para “la consolidación de una nación de lectores” (p.61). La autora (2020) concluye que el aumento en las tasas de alfabetismo en la región no ha disminuido la exclusión social y da cuenta de la falta de correspondencia entre estar *alfabetizado* y el leer como hábito. Sostiene que en ello existe una tensión que invita a considerar ambos procesos en contexto, desde una perspectiva de *promoción de la cultura lectora a lo largo de la vida*. Finalmente postula que, al ser la biblioteca pública expresión de los ideales de participación y diálogo, se presenta como un espacio adecuado para organizar estrategias de alfabetización y formación de lectores/as que promuevan la inclusión social y la agencia política de los sujetos.

Martínez (2017) en *Leer entre libros. Uso del espacio y prácticas de lectura compartida en la Biblioteca Vasconcelos* encuentra que la biblioteca se constituye en un espacio para la práctica lectora e igualmente como un lugar para realizar actividades cotidianas. En ello, reconoce la posibilidad de *compartir saberes y diferentes formas de contacto con la cultura escrita*, lo cual aporta a la conformación de *colectivos lectores*. Finalmente, argumenta que las posibilidades que guarda este espacio vienen a tensionar aquello que se ha definido tradicionalmente como propio de una biblioteca, tanto como la idea de supremacía de los soportes digitales.

En *Alfabetización en mujeres adultas mayores: sobrecarga de trabajo doméstico como condicionante*, Núñez (2017) analiza la relación entre el trabajo doméstico no remunerado que realizan mujeres adultas mayores en su hogar y el impacto de un Programa de Alfabetización Diversificada (PAD) donde se conforman como el grupo con mayor presencia. El autor da cuenta

de las barreras que circundan su proceso de alfabetización, entre las cuales destaca: la responsabilidad de las mujeres en la realización del trabajo doméstico en familias extensas y en condiciones de precarización, formas de acreditación que no reconocen los múltiples conocimientos que han adquirido en su vida diaria, el rol del educador/a que choca con una visión del profesor/a desde formas tradicionales escolarizadas, entre otros aspectos que dan cuenta de la necesidad una educación capaz de responder a las características de estas sujetas y su contexto comunitario.

En relación con estos primeros trabajos, es relevante resaltar lo siguiente: en primer lugar, respecto a la cuestión de los sujetos, en ellos se visibiliza la posición de subalternidad en que se les ubica en gran parte de las propuestas, en tanto *depositarios de acciones e intervenciones educativas* y, también, se invita a reconocerles en sus particularidades, atravesadas por las condiciones sociales que viven y sus formas de concebir los procesos sociales; en segundo lugar, se da cuenta de que las propuestas se mantienen fuertemente vinculadas a la alfabetización y a las prácticas vistas desde una perspectiva restringida, lo cual limita las posibilidades de apreciar el sentido social y cultural que pueden asumir en el marco de las comunidades; en tercer lugar, la necesidad de atender a los espacios, artefactos y agentes que conforman las instancias mediadoras en contexto y que definen ciertas posibilidades de participación y agencia para las personas jóvenes y adultas.

Sobre *cultura escrita*, en el repositorio institucional de la UNAM aparecen: 2 tesis de maestría en pedagogía (Rangel, 2013) y docencia para la educación superior (Saulés, 2010), respectivamente; 3 tesis de doctorado; 141 artículos de investigación; 5 libros y un capítulo de libro. Dos de las tesis de doctorado refieren a las temáticas de cultura escrita y cultura visual (M. Orozco, 2017; Raya, 2021) y, la tercera, a la cultura escrita desde la mirada de la literacidad académica (Martínez, 2015)³⁴. Las primeras son de las áreas de bibliotecología y diseño y la que sigue, de pedagogía. Ahora, entre los temas que abordan los artículos y libros destacan: *alfabetización disciplinar, literacidad académica, culturas indígenas, globalización, colonialismo, estudios de la información, lectura, entre otros*. El artículo referido al tema de la lectura corresponde al área de la bibliotecología y recoge las ideas de diversos pensadores de las

³⁴ El autor indaga en las concepciones sobre la cultura escrita de los estudiantes de maestría en pedagogía del posgrado de pedagogía de la FES Aragón concebidos como parte de una comunidad de práctica. El investigador se centra en el proceso de elaboración de ponencias para los coloquios de avance de tesis.

humanidades y las ciencias sociales de la segunda mitad del siglo XX, en torno a ello. El libro, en tanto, reconstruye una historia del libro y de la lectura en México.

De entre las tesis de maestría en pedagogía, se retoma la realizada por Rangel (2013) sobre *el acceso a la cultura escrita en el Programa Educación para Todos del INEA en la FES Aragón*. La autora reconoce que, en la acción educativa de dicho programa, predomina el uso funcional de la cultura escrita mediante la promoción de conocimientos básicos para desempeñarse en la vida diaria. Asimismo, encuentra que la asesoría personalizada es el *evento letrado* dominante, el cual es mediado por un estilo de enseñanza que los asesores/as han aprendido de sus propios maestros. Concluye, al respecto, que los usos de la cultura escrita que promueve el programa estudiado requieren encontrar un fundamento distinto al enfoque funcional para que los y las estudiantes puedan *encontrar su voz, crear un criterio propio y construir socialmente un posicionamiento frente a la realidad* que están viviendo.

En el repositorio, también es posible encontrar 2 tesis de maestría (Gasca, 2009; J. Rodríguez, 2015) y 1 de doctorado en el área de educación (Quesada, 2015), referidas a *literacidad*. A estas se suman 3 artículos y 1 capítulo de libro. Las tesis fueron realizadas entre 2009 y 2017, concentrándose particularmente en los últimos tres años de ese marco temporal y tienen por tema la *literacidad crítica* y la *literacidad digital* en el espacio escolar de la primaria y del bachillerato/preparatoria. Los tres artículos, en tanto, corresponden al área de la Lingüística y tratan, respectivamente: el tema de la *literacidad académica, la comprensión de la lectura* a partir de un enfoque sociocultural y la *literacidad digital* vinculada al uso de teléfonos móviles. El capítulo de libro tiene por tema la *alfabetización y literacidad disciplinar* y corresponde al área de Bibliotecología.

Se recupera aquí la tesis realizada por Quesada (2015) quien analiza “las comunidades de práctica familiares vinculadas a la escuela como un posible espacio para desarrollar y apropiarse de las prácticas de literacidad” (p.14). Retomando elementos teóricos de los *Nuevos Estudios de Literacidad* en una investigación de tipo etnográfica, la autora enfatiza la importancia de considerar a las prácticas de literacidad como prácticas continuas y complejas que van delineando diversas formas de participación para los sujetos, tanto como transformaciones, desafíos y necesidades particulares en función de cada etapa vital.

Mientras la tesis de Rangel (2013) se constituye como un referente importante para este estudio en tanto retoma el enfoque educativo sociocultural ligado a las prácticas de cultura escrita

en una experiencia de EPJA institucionalizada y otorga herramientas para pensar la constitución del sujeto desde la experiencia de los asesores/as, el trabajo de Quesada (2015) resulta relevante porque aporta a complejizar la cuestión referida al reconocimiento de las condiciones en que tienen lugar las prácticas del sujeto, desde una mirada a su trayectoria vital y momento actual y, al mismo tiempo, desde una perspectiva de transformación y movimiento.

Otra tesis relevante referida a las prácticas de las personas jóvenes y adultas es *Apropiación de las tecnologías digitales a través del uso: Un estudio de caso en Tláhuac, Ciudad de México*. Valdivia (2021a) analiza las formas de uso y los procesos de apropiación que realiza una joven en el contexto de sus actividades de trabajo en un ciber, frente a lo cual destaca su vínculo con el *aprender*, como verbo y actividad situada, que se construye día a día en las instancias de socialización y colaboración con otros. El estudio da cuenta de la *construcción de tácticas que permiten a las personas resolver desafíos y dificultades que enfrentan en el empleo de artefactos digitales y materiales, a partir de lo cual construyen diversos saberes y conocimientos*. Se sostiene que aquello “invita a pensar cómo las personas aprenden en contextos cotidianos en los que participan, considerando sus propios tiempos y recursos.” (Valdivia, 2021a, p.224).

Rendón (2019) en *Los chavos y las tecnologías. Apropiaciones de recursos digitales por jóvenes de la periferia verde de la Ciudad de México*, da cuenta de la necesidad de concebir al uso y apropiación de las tecnologías en términos complejos y diversos, tomando en cuenta “las múltiples realidades en que los jóvenes articulan los diferentes recursos digitales a sus actividades.” (p.223). Encuentra que en sus actividades cotidianas los jóvenes han definido formas de incorporación táctica de las tecnologías: desde propósitos específicos son capaces de sortear condiciones adversas e incluso normas para acceder a ellas. Asimismo, da cuenta de los procesos de *recontextualización* y *resemiotización* que realizan mediante la selección de recursos y valores en el marco de sus trayectorias de construcción de significados.

La última tesis considerada relevante para esta investigación es la de Óscar Hernández (2015). En *Trabajo, estudio y canto: actividades cotidianas y la apropiación de prácticas digitales en una comunidad suburbana de la Ciudad de México*, el autor atiende al trabajo que se realiza en dos centros comunitarios donde se ofrecen cursos de cómputo para jóvenes y adultos, uno de ellos ubicado en las instalaciones de una plaza comunitaria del INEA. De aquí, establece que las formas de apropiación se asocian a los diferentes cursos de vida, experiencias y condiciones de cada persona. En el caso de la población que colabora en la investigación, se reconocen condiciones

comunes de pobreza, precariedad laboral y trayectorias escolares interrumpidas, en un contexto de marginación urbana. En ese sentido, *las trayectorias de uso de tecnologías digitales se hacen posibles en gran parte a partir del acceso que se facilita en espacios como los cibercafés, la escuela o el trabajo y sus usos se vinculan a los cursos, al trabajo y a la participación en espacios comunitarios* como la iglesia. En ese contexto, el apoyo de mediadores se reconoce fundamental para apropiarse de prácticas locales que se articulan con elementos contextuales más amplios.

Óscar Hernández (2015) sostiene, igualmente, que los cursos de cómputo se basan en esquemas influenciados por los programas oficiales institucionales y su énfasis está en la ejercitación de habilidades que no son contextualizadas más allá de la propia lógica del curso. En ello, ve construcciones escolares sobre enseñar y aprender que se han trasladado a estos espacios. El autor sostiene la necesidad de fomentar la confianza y promover la comprensión entre las personas sobre sus posibilidades de acción con las tecnologías. De aquí, propone el desarrollo de actividades que incluyan instancias de diálogo y exploración para resolver problemáticas pertinentes y fomentar una lógica de uso flexible de la computadora.

Otro trabajo de investigación que vincula las prácticas sociales de uso de la lengua a las tecnologías digitales y a la EPJA es el de Irán Guerrero, quien en su artículo “*No eres tan inteligente, computadora*”: *articulaciones necesarias entre alfabetizaciones digitales y reconfiguración identitaria en la EPJA mexicana* (2019) da cuenta de la experiencia en talleres experimentales sobre usos de TIC con mujeres. A partir de ello, señala que las prácticas educativas con carácter gradual, sostenidas en el tiempo y basadas en las prácticas sociales de las personas, posibilitan modificar sus percepciones identitarias. Esto implica la posibilidad de transformación de la relación con el conocimiento y los dispositivos tecnológicos, además de un *reposicionamiento de saberes a partir de las mediaciones y en relación con el uso de artefactos*.

Los estudios revisados previamente no solo invitan a explorar la multiplicidad de prácticas y apropiaciones que tienen lugar en los contextos locales, sino también muestran la necesidad de comprenderlas en el entramado de contextos y condiciones sociales más amplias en las que están insertas como parte de las actividades de las que participan los sujetos en sus comunidades. De aquí, reconociendo la relevancia de las articulaciones entre EPJA-sujetos-prácticas y de cultura escrita-alfabetización-apropiación de tecnologías para este estudio, estos trabajos se constituyen como referencialidades claves para acercarse al sentido que tienen las actividades para los sujetos, en especial en un contexto urbano. De igual forma, a partir de aquí se reconocen las posibilidades

e implicancias del uso y apropiación de las tecnologías digitales, lo cual se considera relevante para atender a las prácticas que tienen lugar en torno al MEVyT *en línea* en las asesorías del INEA y en la plaza comunitaria seleccionada.

En la intención de ampliar la perspectiva respecto de los sujetos que se conforman en la EPJA, en lo que resta de este capítulo se realiza un acercamiento teórico a la formación y el rol de educadores y educadoras, además de una aproximación a los contextos donde tienen lugar las asesorías. El trabajo de Cruz (2013) sistematiza la práctica educativa de asesores comunitarios del INEA en el Estado de México. Encuentra que los asesores/as se constituyen en su práctica como sujetos que aprenden en la experiencia, a partir de lo cual propone desplegar programas de formación sistemática, diferencial e integrada en relación con el MEVyT que, al mismo tiempo, den cuenta del conocimiento que se produce en las instancias educativas. De aquí, reconoce que la solidaridad, base de su labor, es una oportunidad para que los asesores/as se constituyan como sujetos sociales, a partir del diálogo continuo con las necesidades, historias y trayectorias, propias y ajenas. Finalmente, sostiene que el proceso educativo se ve atravesado, por una parte, por una noción eficientista abocada a la acreditación y, por otra, por el sentido liberador de la educación.

En un estudio más reciente, Chávez (2016) encuentra que en las asesorías predomina una labor técnica y administrativa que se distancia de los propósitos del MEVyT y da cuenta de la necesidad de formación docente específica para el contexto. Labbé (2016), por su parte, indaga las experiencias con la práctica educativa, las motivaciones y trayectorias de los asesores/as, al tiempo que realiza una aproximación al sistema de trabajo del INEA en el contexto de dos plazas comunitarias en la Ciudad de México. Encuentra que la labor de asesoría es realizada en su mayoría por mujeres jóvenes con estudios de licenciatura y sin formación en pedagogía. Las educadoras conciben su labor como una forma de retribución social, de manera que deciden permanecer en ella a partir de las experiencias que viven con los estudiantes. Asimismo, consideran que la mejor forma de aprender a dar una asesoría es haciéndola y destacan la importancia de establecer relaciones cercanas y amables para facilitar mayor compromiso y continuidad por parte de los educandos/as. En relación con las estrategias implementadas, reconocen una diversidad que va desde el conocimiento de sus historias de vida hasta el uso de redes sociales.

En relación con la institucionalidad y estructura del INEA, la investigadora (Labbé, 2016) da cuenta de lo siguiente: la práctica educativa se enmarca en el contexto particular que define cada plaza comunitaria; el MEVyT se implementa acompañado de recursos complementarios;

existe una tendencia a escolarizar procesos, como es el caso del evaluativo y, la labor de asesoría se ve definida por la falta de regulaciones, la amplia rotación y un sentido de práctica individual. Respecto a esto último, se reconoce que si bien las condiciones y dinámicas de las plazas inciden en la práctica educativa, las asesoras cuentan una autonomía que se ve reflejada en la perspectiva que adoptan y en las estrategias que seleccionan.

Estas investigaciones se recuperan como parte de una mirada inicial a las formas de constitución de los sujetos de la EPJA en las plazas comunitarias. En ellas se hace posible reconocer las interacciones y los vínculos que se generan entre educandos/as y educadores/as, lo cual brinda herramientas para ubicar el contexto en que tienen lugar las acciones de acompañamiento educativo y para visualizar el sentido que pueden asumir las mediaciones a nivel general. Los trabajos, además, dan luces sobre el asunto de la formación de educadores y educadoras en el momento actual, algo de especial relevancia considerando que aquello constituye un desafío y tarea pendiente en Latinoamérica.

A través de esta aproximación a la producción investigativa en el campo de la EPJA, es posible identificar los planteamientos, discusiones y posicionamientos que están configurando bases para la investigación en el momento actual. Esto último se reconoce como una necesidad a partir de los importantes esfuerzos que han debido realizarse para posicionar y hacer prevalecer a la EPJA en la escena investigativa educativa y en el plano de las políticas públicas. De aquí, se aprecia que existen varios desafíos pendientes que se leen desde la importancia de visibilizar el trabajo que están y han venido realizando las investigadoras/es y académicas/os en su marco, lugar desde donde se ubican ciertas coordenadas para inscribir esta propuesta.

En ese sentido, en relación con la formulación del problema de estudio, se reconoce que aun cuando las prácticas de cultura escrita y literacidad son objetos de estudio explorados en la EPJA, debido a su carácter múltiple y móvil, demandan un trabajo de investigación continuo en los múltiples contextos donde se producen y aprehenden. En este caso, se reconoce que los espacios educativos en que tienen lugar las asesorías en el INEA suceden transformaciones importantes que es necesario hacer visibles y problematizar mediante investigaciones permanentes y situadas. En función de aquello, esta investigación se propone atender a las condiciones y características del sujeto, tanto como a las prácticas y sentidos en la EPJA, desde una perspectiva relacional respecto a la formación docente, la incorporación de las tecnologías digitales y lo que está definiendo la institucionalidad.

Para dar cuenta de los modos de configuración de dichos procesos en el marco de la labor del INEA ha sido necesario, por una parte, recuperar y realizar una apropiación significativa de las perspectivas orientadoras y de las prácticas de investigación vinculadas a la EPJA a nivel local y, por otra, distinguir las formas de constitución del campo y el sentido histórico que asume respecto a los discursos y acciones globales. En ese sentido, es importante señalar que la investigación en la EPJA en México está perfilando como asuntos de interés en este momento: las posibilidades de agencia, la diversidad y la heterogeneidad de los sujetos, el lugar de lo local y lo comunitario y la necesidad de atender a los conocimientos, saberes y prácticas que tienen lugar en las experiencias educativas.

En los señalamientos previos es posible distinguir la importancia de atender al sentido de la educación con personas jóvenes y adultas y de las prácticas en su vínculo con el asunto de la formación en contextos específicos, es decir, en situaciones socioculturales donde se están constituyendo los sujetos. De aquí, el tránsito realizado sienta bases para ubicar una perspectiva teórico-conceptual y metodológica que se dirige hacia el estudio de las prácticas, los sentidos, las experiencias y los saberes que incorporan los sujetos en un escenario educativo de EPJA institucionalizada y de carácter urbano al iniciar la segunda década del siglo XXI en México.

CAPÍTULO II

UNA CAJA DE HERRAMIENTAS PARA EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DE CULTURA ESCRITA VINCULADAS AL SENTIDO, SABERES Y EXPERIENCIAS DEL SUJETO DE LA EPJA

Objetivo del capítulo: Presentar los referentes teóricos y la perspectiva metodológica que orienta el estudio de las prácticas de cultura escrita, el sentido, los saberes y experiencias de los sujetos en un contexto de EPJA institucionalizado.

2.1 Lectura, escritura y oralidad en la EPJA como prácticas desde una perspectiva sociocultural

En este primer apartado del segundo capítulo de la tesis se presentan los referentes teórico-conceptuales a partir de los cuales se articula la perspectiva para el estudio de las *prácticas de cultura escrita*, en su vínculo con la cuestión del sentido, los saberes y experiencias de los sujetos de la EPJA en un contexto institucionalizado particular como es el del INEA. En ese propósito, en un primer momento, se da cuenta de manera general de los corrimientos discursivos y debates que circunscriben a la lectura y escritura pensadas desde la mirada de las alfabetizaciones o las prácticas y en un segundo momento, se definen nociones y herramientas teóricas relevantes y pertinentes para pensar las prácticas de cultura escrita en el marco de una propuesta de Educación con Personas Jóvenes y Adultas institucionalizada y vinculada a lo escolar.

2.1.1 Prácticas de literacidad, prácticas de cultura escrita y alfabetizaciones: posicionamientos y encuentros

En Latinoamérica el campo de la EPJA se ha constituido en estrecha relación con el asunto de la alfabetización. En ese entendido y considerando que esta investigación retoma los postulados de los *Nuevos Estudios de Cultura(s) Escrita(s)/New Literacy Studies* (NLS) identificados en nuestro contexto como *Estudios Latinoamericanos de Culturas Escritas* (Kalman & Street, 2009), en este primer apartado del capítulo se realiza una aproximación general a las herramientas teóricas que sostienen el estudio de la lengua desde la mirada de las *literacidades* y la cultura escrita, para establecer un diálogo crítico con la noción tradicional de alfabetización que se ha mantenido vinculada a la EPJA institucionalizada.

Para contextualizar dicho posicionamiento, se revisan en primer lugar los debates teórico-conceptuales en torno a *literacy*, noción del contexto anglosajón a partir de la cual se han

construido en nuestro territorio múltiples referencialidades. Si bien, este concepto en el inglés comprende un amplio espectro de significados y discusiones en relación con la lectura y la escritura (Kalman y Street, 2009), en su surgimiento a fines del siglo XIX se empleó esencialmente para describir una condición que hiciera posible ser un tipo de persona que diera garantía de progreso económico (López-Bonilla y Pérez, 2013). De igual forma, en sus derivaciones discursivas, *literacy* refiere comúnmente a un “sustantivo abstracto que denomina un conjunto de factores diversos fusionados como una habilidad” (Kress, 1997, p. 112, citado en López-Bonilla & Pérez, 2013, p.26).

En América Latina, la intención de tomar distancia de la noción tradicional de la alfabetización, que se constituye como la traducción más comúnmente empleada para *literacy*, impulsa la formulación de nuevas acepciones. Estas conceptualizaciones, que emergen a partir de amplios debates teórico-conceptuales sostenidos en las experiencias propias de nuestro territorio, admiten como común anclaje el deseo de estudiar aquello que efectivamente producen los sujetos en contextos sociales y culturales particulares, donde se relacionan con una lengua y con otros sujetos.³⁵ De aquí, en Perú, Argentina y México se estudian las *prácticas de literacidad* o *literacidades*, en Brasil se define una apropiación muy significativa en la extensión del uso de *letramento(s)* y, también en México, se reconoce un importante trabajo desde la noción de *cultura(s) escrita(s)*.

Al respecto, es relevante dar cuenta de los significados que asumen esas formas de apropiación conceptual. En el contexto brasileiro, se reconoce que “alfabetización es la palabra usada para las políticas de los gobiernos y agencias internacionales, mientras que *letramento[s]* se refiere a los discursos de académicos -lingüistas, antropólogos-educadores populares y feministas” (Marinho, 2009, p.40). Tomando aquello como ejemplo, es posible advertir que aún con los múltiples sentidos que ha asumido el concepto de alfabetización en el continente, desde las diversas tendencias, contextos y racionalidades que ya se han revisado a lo largo del capítulo primero, este se presenta como parte de un discurso restringido que predomina en las políticas internacionales y en las iniciativas de los Estados-nación (López-Bonilla y Pérez, 2013).

³⁵ En los desplazamientos conceptuales se reconoce la posibilidad de romper con las dicotomías que primero distinguían a primitivos de civilizados y luego, a letrados de iletrados (Gee, 2004). El interés por trascender dicha mirada tiene relación con la posibilidad de atender a las condiciones particulares del sujeto y de reconocer sus saberes y experiencias en su adecuación y pertinencia respecto de los contextos sociales y culturales de los que forma parte.

En ese sentido, la noción de alfabetización más empleada históricamente se refiere a un proceso donde están implicados agentes, objetivos, instrumentos y consecuencias (Viñao, 1988). Es decir, describe un proceso intencionado y normado a partir del cual se persiguen ciertos objetivos educativos. “La distinción es importante por varias razones; sobre todo, porque alfabetización supone una acción (pedagógica) de un agente sobre otro; de ahí que se considere a la escuela la institución alfabetizadora por excelencia, y que llegue incluso a confundirse alfabetización con formación o educación” (López-Bonilla & Pérez, 2013, p.26). A partir del lugar que se otorga a la escuela y a la acción de carácter escolar, se define una posición de los sujetos en torno al proceso formativo vinculada comúnmente al saber leer, escribir, comunicarse oralmente y/o calcular.

Al respecto, es necesario puntualizar, por una parte, que estas formaciones discursivas, de acuerdo con las racionalidades que las sostienen, se reconocen como propias de ciertos grupos o sectores socioeducativos y, por otra, que el uso de la noción de alfabetizaciones o prácticas supone prestar atención a aspectos específicos de la lectura, la escritura y la oralidad. Esta investigación asume un posicionamiento desde los *nuevos estudios de culturas escritas* en Latinoamérica, tomando distancia de la perspectiva adoptada por los organismos internacionales respecto del leer y escribir como dominio del código alfabético, pero reconociendo que, en un contexto educativo institucionalizado, las prácticas son parte de procesos más amplios que pueden asumir, en investigaciones con otros propósitos, el nombre de alfabetización/alfabetizaciones.

En efecto, este trabajo reconoce los alcances e implicaciones de la perspectiva alfabetizadora que ha primado en la EPJA vinculada a lo escolar y, desde aquí, suscribe a la necesidad de aportar elementos de diverso orden que permitan complejizarla y, particularmente, construir formas de comprensión de los usos de la lengua que efectivamente realizan los sujetos de manera situada. Esto, por dos motivos fundamentales: en primer lugar, por la necesidad de continuar desmontando los discursos de la carencia, el atraso, el rezago y el desarrollo que van llenando el significante *analfabetismo*, con las implicaciones que esto tiene para los sujetos que hacen parte de este entramado discursivo y, en segundo lugar, atendiendo a la importancia de problematizar la perspectiva de la alfabetización como condición mínima deseable, resultado de

procesos de aprendizaje individuales y desarraigados de los *escenarios*³⁶ educativos en que se producen.

En ese entendido, *prácticas de cultura escrita* se emplea para referir a la multiplicidad de formas de uso social de la lengua que se despliegan en el contexto específico de las asesorías en el INEA pero que, al mismo tiempo, se entrelazan con otras que exceden estos espacios. De ahí, a partir de las *configuraciones discursivas*³⁷ propias de nuestro territorio, se reconoce la necesidad de distinguir las formas de diálogo entre esta mirada articulada en la noción de las prácticas culturales ligadas a lo letrado y la de las *literacidades* (Ames et al., 2004). De esta última perspectiva, se recupera la idea de que las prácticas dan cuenta de aquellos *eventos habituales mediados por textos escritos*, vinculados a expectativas y a procedimientos que tienen lugar en diferentes ámbitos de la vida de las personas y se definen por las dinámicas particulares de sus grupos de referencia (Barton & Hamilton, 2000).

Las múltiples formas de literacidad definen usos específicos puesto que se encuentran insertas en dominios vitales particulares (Barton & Hamilton, 2000). En el capítulo anterior, se han revisado trabajos que refieren a algunas de las categorizaciones más extendidas actualmente: *literacidades académicas, disciplinares, digitales*. En esa línea, desde los postulados de las *literacidades* se enfatiza, igualmente, en el reconocimiento de que las instituciones y las relaciones de poder social y económico definen ciertas jerarquías entre las prácticas (Street, 1993). De aquí, estudiarlas supone dar cuenta de los matices que asume la vida social, cultural, comunicativa e institucional en que están insertas.

Esta investigación alude a la *cultura escrita* (Kalman, 2009/2018) porque se interesa por el contexto en que participan las personas que leen y escriben mediante sus prácticas de uso de la

³⁶ La noción de escenario, recuperada en distintos momentos de este trabajo de tesis, se define desde lo propuesto por Bahloul (2002), quien la presenta como una expresión formal para referir a las trayectorias o recorridos que viven los sujetos en relación con sus prácticas de lectura. De aquí, concibe a un *escenario de lectura* como “el conjunto de las condiciones sociales producto de la historia familiar, socioprofesional y educativa de los lectores” (p.23) y propone las subcategorías: *escenario creciente, escenario decreciente, escenario estable o escenario variable*, para referir al flujo de las lecturas que van realizando los sujetos en distintos momentos de sus vidas. A través de ello, la autora busca disputar la idea de que el mejor lector es el que lee un mayor número de libros, enfatizando en que la lectura es una práctica anclada en las condiciones contextuales en que tienen lugar los diversos recorridos que producen las personas.

³⁷ Esta noción se incluye a partir de las ideas de Buenfil (2002). La autora sostiene que a partir de ella se hace posible construir elementos de diverso soporte material que se articulan entorno a una significancia. En ese sentido, los conceptos, categorías, ideas y nociones se ponen en juego en un sentido discursivo, en tanto vienen a definir formas de fijación de los significantes y significados en el estudio con comunidades históricamente situadas.

lengua, por los saberes que portan y por los soportes que ponen en juego. Kalman (2009/2018) sostiene que en el plano de la educación informal la cultura escrita se ha asociado con “una noción más compleja, obtenida de las teorías de Paulo Freire sobre el desarrollo de la conciencia, y dirigen sus esfuerzos hacia la construcción de una población social y políticamente más consciente” (p.40). En ese sentido, se distinguen prácticas de uso del español/castellano cuyos significados se encuentran arraigados y se construyen en referencia a las estructuras sociales y culturales que definen las formas de ser letrado/a propias de nuestra época. Respecto a esto último, es importante subrayar que los procesos de alfabetización o las alfabetizaciones definen, en función de sus propósitos, prácticas en torno a lo letrado que pueden o no ser reconocidas en el marco de las actividades que mediatizan las propias instituciones.

En esta parte el foco ha estado en ubicar herramientas teóricas de las *literacidades* que se manifiestan coherentes con el estudio de las prácticas desde la mirada de la *cultura escrita*. En lo que sigue, se profundiza en los cimientos teóricos que definen esta perspectiva de estudio de las prácticas en relación con otros elementos que articulan la configuración de nuestro campo de estudio. De momento, es importante reconocer que la articulación de la perspectiva se sostiene en un propósito de reconocimiento y comprensión de que la indagación de las prácticas guarda la posibilidad de dar cuenta de las experiencias de vida de los sujetos, de sus saberes y de su particular mirada de lo escolar, construida en el marco de cierta *lectura del mundo* (Freire, 1984) y a partir de la apropiación y resignificación de los discursos³⁸ en que se han ido configurando.

2.1.2 Prácticas de cultura escrita: anclajes teóricos para su estudio en la EPJA

El origen de los *New Literacies Studies* (NLS) tienen lugar en la década de los 80' del siglo XX en Inglaterra y Estados Unidos, y una década después en Latinoamérica (Zavala, 2008):

En otras latitudes, antropólogos, sociolingüistas y psicólogos sociales iniciaban una agenda de investigación que buscaba (...) entender cómo se usa la lengua escrita, cómo la construimos socialmente, qué valor tiene en diferentes lugares y culturas y qué lugar ocupa en nuestras sociedades. En el norte de África, en el sur de los Estados Unidos, en Samoa e

³⁸ La noción de discurso desde esta perspectiva de estudio de las prácticas de cultura escrita se define a partir de lo planteado por Gee (2005) como:

una asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje, otras expresiones simbólicas y “artefactos”, de pensar, sentir, creer, valorar y actuar que puedan utilizarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o “red social”, o para indicar (que uno está desempeñando) un “papel” socialmente significativo. (p.144)

Irán, en las ciudades y en el campo, en la escuela y fuera de ella, se estudiaban diferentes contextos para conocer a la cultura escrita de cerca, para conocer quién leía y escribía, para qué, con qué, cuándo y cómo. Se investigaba lo que se hacía cuando se leía y escribía, lo que la gente pensaba acerca de lo que hacía y lo que pensaba que podría ocurrir a partir de sus acciones. Es decir, se estudiaba a la alfabetización como una práctica social. (Kalman, 2003b, p.4)

Este trabajo, articula una perspectiva pedagógica que sigue la línea de la teoría sociocultural, la cual se constituye a partir de lo propuesto por autores como Lev Vigotski (1991) y Mijaíl Bajtín (1999) quienes, desde su trabajo, muestran que el conocimiento no es ajeno a las características de los contextos e interacciones en los que se produce y en los que de él se hace uso. En ese sentido, se reconoce que el pensamiento se constituye por la adquisición, uso y dominio de instrumentos mediadores (Vigotski, 1991, 2000) y que el uso de la lengua se da en el diálogo y asume un carácter multiforme que se expresa en *enunciados concretos* que, a su vez, conforman *discursos* particulares (Bajtín, 2012). A partir de dichas ideas, la perspectiva enfatiza la importancia del estudio de la lengua como un fenómeno comunicativo.

De igual forma, esta mirada pone el acento en las formas de uso y apropiación de la lengua, las cuales se distinguen situadas históricamente (Meek, 2004). Por otra parte, reconociendo la existencia de cierta conciencia sobre las prácticas, construcciones y discursos que definen particulares sentidos para las personas (Barton & Hamilton, 2000), se enfatiza en que los sujetos y objetos participan de una *actividad* que se vincula a cierta materialidad (Leontiev, 1981 citado por Wertsch, 1988) y que incluye *acciones* (tareas que orientan el sujeto y el objeto) y *operaciones* (modos de ejecución de las acciones) (Leontiev, 1983). Desde aquí, se ubica a los objetos como elementos culturalmente construidos, mediadores de la actividad humana, y por ello, parte constituyente de las prácticas.

La perspectiva de los NLS-LA, como dejan ver Marín (2019) y Hernández-Zamora (2018), ha sido desarrollada por varios autores, en espacios formales e informales y con diversos focos de análisis, poblaciones y contextos, desde la mirada de las literacidades y como parte del interés por los usos culturales de la lengua. En relación con ello, para fines de este estudio se recuperan conceptos y categorías de las *teorías sustantivas* (Goetz & LeCompte, 1998) de Street (1984,1995), Rockwell (2001), Kalman (2003a, 2004), Zavala (2008) y Hernández-Zamora (2018), Holland (Bartlett & Holland, 2002; Cain et al., 1998) y Kress (Bezemer & Kress, 2009)

para articular la perspectiva en la que se basa esta tesis. Lo anterior, se complementa con la revisión de otros autores del ámbito anglosajón, a partir de cuyos trabajos se definen con mayor claridad asuntos de orden conceptual, principalmente.

El concepto de práctica desde los postulados de la teoría de la práctica (Leontiev, 1983) se sostiene en la noción de *praktik*, a partir de la cual se la define como una forma de relación, un nexo entre el decir y el hacer (Schatzki, 1996) y como un hacer rutinario (Reckwitz, 2002). Tomando distancia de la noción de *praxis* que refiere a la totalidad de la acción humana, y complejizando aquellas perspectivas que la definen como una acción repetitiva abocada a alcanzar cada vez mayor grado de dominio de herramientas o habilidades, se propone que la práctica asume un carácter fundamentalmente social y relacional, significativo e inacabado.

A partir de ello, se definen como algunos de los elementos constitutivos de la práctica el marco de la actividad del sujeto: la comprensión y los saberes sobre lo que se hace necesario decir y hacer, la incorporación de los principios y reglas que dirigen y organizan la acción y, las estructuras *teleoafectivas* que se definen como los propósitos, creencias, emociones y acciones de las que se ven investidas las prácticas (Schatzki, 1996). La práctica así reconocida, define *actividades* ubicadas espaciotemporalmente que instituyen formas habituales de movimiento de los cuerpos, manipulación de los objetos, trato entre los sujetos, descripción de las cosas y entendimiento del mundo (Reckwitz, 2002). En ese sentido, aun cuando se reconoce que la práctica establece formas de acción y de relación con el mundo social, da cuenta de condiciones de agencia de los sujetos que no se restringen puramente a la existencia de la interacción, ni se remiten al plano discursivo y textual extracorporal.

Este trabajo reconoce a la lectura y la escritura como parte de prácticas sociales y culturales, es decir, como lo que *hacen* las personas con la lengua escrita y hablada para orientar la consecución de ciertos propósitos y en ciertas circunstancias. Se trata de formas de uso que asumen significado para los sujetos y las comunidades (Street, 1984) en contexto (Meek, 2004) y que, por ello, incluyen preconcepciones y se ven atravesadas por modelos culturales locales (Street, 1993). En dichas prácticas están implicadas “las relaciones de poder, las tensiones y las inequidades que caracterizan la vida social, política e institucional” (Ames et al., 2004, p.9) las cuales involucran, a su vez, la circulación de distintas tradiciones *discursivas* (Kalman, 2009/2018; Street, 1984) de las que los sujetos se apropian.

De aquí, las prácticas y los discursos de los sujetos de la EPJA se reconocen permeados por “usos particulares y visiones del mundo específicas de determinados grupos sociales y culturales” (Ames et al., 2004, p. 14). No obstante, reconociendo que la cultura refiere a un proceso activo de creación de significado (Street, 2009) en las prácticas se ve la posibilidad de reconfiguración discursiva y de cuestionamiento de las perspectivas que las orientan, en tanto estas se modifican en el marco de los procesos de aprendizaje de diverso orden que hacen posible la creación y recreación de significados por parte de los sujetos (Barton & Hamilton, 2000). En ello, se aprecia la confluencia entre lo propuesto por las literacidades vistas desde una perspectiva cultural y las prácticas de cultura escrita.

En ese sentido, el concepto de *prácticas de cultura escrita* (Kalman & Street, 2013; Kalman, 2018; Street, 1995) refiere a la lectura y escritura como prácticas moldeadas por los contextos sociales y culturales, que se encuentran entretejidas en la estructura social (Street, 2003, 2004; Cole & Scribner, 1981). En este caso, el estudio de la *cultura* escrita supone atender a los significados, al contexto y a los sentidos que alcanzan las prácticas sociales donde la lengua escrita tiene un rol (Barton & Hamilton, 2000). En síntesis, desde el diálogo con la perspectiva de las literacidades, se reconoce a las prácticas como *formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita que las personas emplean en su vida cotidiana* (Barton & Hamilton, 2000). Esta idea se relaciona con el concepto de *formas simbólicas* propuesto por Thomson (2002) concebidas como las expresiones lingüísticas, los gestos, las acciones y obras, producidas por agentes situados en contextos sociohistóricos específicos que pueden portar huellas de sus condiciones sociales de producción.

Ahora, si bien es posible distinguir las actividades que se realizan en el marco de las prácticas, estas últimas no son por completo observables puesto que involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales (Barton & Hamilton, 2000). De aquí la importancia de dar cuenta de los *eventos mediados por textos escritos*, en tanto estos se presentan como episodios observables emergidos y constituyentes de las prácticas. Los eventos reflejan aspectos representativos de las prácticas y dan cuenta de las formas de implicación de los sujetos que en ellas participan. Por otra parte, desde la mirada de las literacidades, las prácticas se conciben insertas en variados dominios de la vida que no están claramente delimitados, por tanto, se pueden reconocer como superpuestas y mostrar divergencias en el marco de las actividades.

El interés por recuperar estas nociones deviene de la intención de conocer las formas de uso y el sentido que albergan las prácticas de los sujetos de EPJA en el marco de las asesorías del INEA. Los anclajes propuestos contribuyen a ampliar la visión puramente cognitiva y lingüística respecto de las prácticas al dirigir la atención hacia lo que los sujetos hacen con los textos en sus interacciones cotidianas y en el marco de determinadas formas de mediación, más que a la manera en que logran dominar el código escrito. Esto, en la idea de que la práctica letrada tiene lugar en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente y donde se comparten “dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer” (Chartier 1999, citado en Rockwell, 2001, p.14).

En ese marco, la teoría hace posible problematizar el asunto de las prácticas y, en su estrecho vínculo con las particularidades que define el tema y objeto de estudio, se emplea para construir una aproximación que genere contraste con otros acercamientos que se han realizado en torno al tema (Buenfil, 2012). En ese sentido, a fin de resaltar aspectos relevantes de las nociones propuestas, se recuperan aportes de Kalman (2018), Hernández-Zamora (2018), Zavala (2008) y Street (2004) para identificar premisas claves que posibiliten comprender de manera más profunda y situada las implicancias de la perspectiva teórica adoptada en este estudio:

- El concepto *prácticas de cultura escrita*, en su vínculo con la mirada de las literacidades, se emplea para referir a la lectura, la escritura y las formas de hablar e interactuar en el uso de una lengua.
- Lectura, escritura y producciones orales definen prácticas comunicativas situadas en relaciones e identidades sociales, culturales e institucionales, que están vinculadas a contextos concretos.
- Existen múltiples y variadas formas de leer, escribir y comunicarse oralmente que se asocian a propósitos particulares y no están claramente delimitadas.
- Las *literacidades* son parte esencial de la identidad social, por lo tanto, de las formas en que cada persona realiza las prácticas vinculadas a ellas dependen sus formas de estar en el mundo, y viceversa.
- El *ser letrado/a* depende centralmente de la interacción y las mediaciones, de manera que es relativo a las prácticas que son culturalmente valoradas en el marco de comunidades específicas donde los sujetos participan.

- La apropiación de la cultura escrita es parte del desarrollo del saber comunicativo en sociedades donde la lectura y la escritura son importantes herramientas culturales.

En definitiva, las prácticas de cultura escrita contemplan los usos sociales, las ideas y creencias de los sujetos sobre lo que es aprender de y sobre el texto escrito y lo que significa ser lectoras/es de ese texto (Zavala, 2008). La necesidad de desarrollar un punto de vista complejo, que incluya la perspectiva de los sujetos respecto del *ser letrado/a* o de “la posibilidad de usar el lenguaje escrito para participar en el mundo social” (Kalman, 2008, p.123) implica reconocer que sus actividades se encuentran inscritas en relaciones de poder (Ames et al., 2004; Street, 1993) que determinan qué se lee y escribe, quién lo hace, quién lo decide así, y al mismo tiempo, la manera en que se definen las convenciones que regulan el lenguaje y el poder que a través de ellas se ejerce (Kalman, 2018).

Se considera que el estudio de las *prácticas de cultura escrita* en la EPJA hace posible, por una parte, distinguir cuáles son las demandas específicas que el medio en el que se desenvuelven jóvenes y adultos establece para ellos en relación con los usos de la lengua escrita, y por otra, reconocer las posibilidades que tienen de participar en experiencias y de construir saberes y conocimientos en torno a la cultura escrita en el marco de las instancias formativas de las que participan con diversos actores y artefactos mediadores. Se recalca la importancia de vincular ambos aspectos, en tanto vienen a definir la capacidad de acción, participación y transformación durante los procesos formativos, y en el marco de la vida social.

A continuación, se presenta una serie de nociones que se rescatan de las referencias teóricas mencionadas, por su relevancia, pertinencia y adecuación a los propósitos de este estudio. Se trata de categorías y conceptos propuestos por Holland (Cain et al., 1998), Kalman (2003a), Bezemer y Kress (2009), Rockwell (2001) y Street (1995) que se han elaborado y complejizado en el marco de experiencias donde participan jóvenes y adultos y se han visto enriquecidos por el trabajo empírico. De aquí, se considera su pertinencia y amplitud para dar cuenta de las concepciones sobre los usos de la lengua, las múltiples formas de acción y relación entre las personas, las mediaciones y la presencia, uso y apropiación de variados materiales y soportes que emergen en las prácticas de la EPJA.

En primer lugar, se recupera el concepto de *apropiación*: proceso intersubjetivo que supone el conocimiento y uso de las prácticas de cultura escrita, y que es resultado del acceso a

conocimientos y saberes que se despliegan en la interacción entre quienes leen y escriben en determinado contexto (Kalman, 2003a, 2018). Desde los aportes de Rockwell (2001), se reconoce a la apropiación como eje de las prácticas culturales, puesto que describe la “diversidad de usos e interpretaciones de la multiplicidad de textos” (p.23), asumiendo un potencial en la construcción de sentido (Rockwell, 2000). Así, describe tanto a lo interiorizado como producto de las prácticas de la lengua escrita, como a la transformación que dicha interiorización supone.

En las modalidades de apropiación se hace posible apreciar aspectos específicos de las prácticas como sus contenidos, sus formas, las convenciones que en ellas se expresan, los procesos de significación y los procedimientos de uso (Kalman, 2004). Respecto a las apropiaciones de prácticas vinculadas al uso de tecnologías digitales, relevantes para este estudio en relación con la modalidad *en línea* del MEVyT que se implementa en las plazas comunitarias, Crovi (2020) las reconoce como procesos continuos, dinámicos, diferenciados y situados. La autora también sostiene que, en el escenario digital, la apropiación de un objeto cultural supone la apropiación de “la naturaleza y sentido de la actividad que tiene ese objeto: comunicarnos, organizar el tiempo, trabajar, entretenernos, expresarnos, relacionarnos con los demás” (Crovi, 2020, p.21).

El *acceso*, como categoría, se define como las oportunidades de participar e interactuar en eventos de la lengua escrita y, al mismo tiempo, como las oportunidades de aprender a leer y escribir (Kalman, 2003a). Se trata de las condiciones sociales en que se participa con personas que conocen y utilizan la lengua escrita, de modo tal que conocerlas implica comprender el sentido que tiene la participación y las actividades, los intercambios que se dan en una sesión de estudio, las formas de relacionarse entre quienes participan y la manera en que se interpretan los textos (Kalman, 2003a, 2004).

Por su parte, la categoría de *disponibilidad* busca describir las condiciones materiales para la práctica de la lectura y escritura e incluye tanto a los textos impresos como a las instancias de su distribución (Kalman, 2003a). En este enfoque, los textos –en sus diversos soportes- son concebidos como bienes culturales que forman parte de actividades comunicativas situadas en la trama social (prácticas). Ahora, a partir del concepto de *prácticas del lenguaje* mediante el cual Knobel y Kalman (2017, citado en Arrieta et al., 2019), definen usos y comportamientos culturales que incluyen lo oral, lo escrito y lo multimodal y suponen el desarrollo de cierta competencia, para ampliar el análisis de las condiciones de disponibilidad, se incorpora la noción de *multimodalidad*, desde la definición de *modo* de Bezemer y Kress (2009):

(...) recurso social y culturalmente configurado para crear significado; es decir es el producto de un trabajo semiótico-social sobre un *material* específico a lo largo de periodos significativos. Imagen, escritura, distribución de la página, habla, imagen en movimiento, gesto, son ejemplos de modos, todos ellos utilizados en textos. (p. 67)

El concepto de multimodalidad hace posible atender a la renovación de las formas, medios y contextos en que tienen lugar las prácticas de cultura escrita en la EPJA, dando cuenta de cómo a través de ellos se interpretan y representan los mundos culturales. En ese sentido, se reconoce íntimamente ligado a la categoría de *artefactos culturales*: medios de representación y productos sociales, de desarrollo individual o colectivo, que se pueden convertir en herramientas para la producción cultural (Bartlett & Holland, 2002). Los artefactos asumen un aspecto material y uno conceptual, además de intencionalidad (Cain et al., 1998). De aquí su importancia, considerando la incidencia que tienen en la modulación de pensamientos, sentimientos y acciones (Bartlett & Holland, 2002). La disponibilidad de artefactos implica tanto sus usos como su potencial para evocar hábitos y transmitir mensajes que provienen del exterior (Street, 2008) pero que albergan la posibilidad de apropiación crítica por parte de los sujetos (Cain et al., 1998).

Este estudio asume que la presencia del sujeto o los materiales no implica el acceso ni la disponibilidad y que en tanto las prácticas incluyen “expectativas sobre quién lee, quién escribe y cómo y cuándo deben hacerlo” (Kalman, 2003a, p.40), existen prácticas arraigadas que están conviviendo con otras nuevas o emergentes (Kalman, 2003a; Romero et al., 2017). En nuestro momento histórico actual estas prácticas están asociadas al uso competente de las tecnologías digitales en distintos ámbitos de la vida, lo cual implica ciertas creencias y valoraciones sobre los *modos* y *artefactos culturales* en el mundo adulto y juvenil. De aquí la necesidad de incorporar dichas nociones en el estudio de las prácticas de cultura escrita.

Asimismo, en la línea de Kalman (2003a, 2018) se considera al *contexto* y la *participación* como herramientas teóricas que favorecen comprender el acceso y apropiación de las formas discursivas y de las experiencias, por tanto, se incorporan al estudio como conceptos articuladores respecto al análisis de las prácticas de cultura escrita de los sujetos de EPJA. La *participación* refiere a las acciones y los vínculos que se establecen entre los sujetos en las prácticas sociales y el *contexto* describe a las circunstancias específicas que resultan de la dinámica de interacción de los sujetos en una situación comunicativa (Kalman, 2003a).

Finalmente, las *mediaciones* son concebidas como las circunstancias de negociación entre los participantes en torno a las prácticas y se definen igualmente, por las formas de uso del lenguaje y las consecuencias de las prácticas (Kalman, 1999). Al mismo tiempo, la noción de mediaciones se concibe en un sentido más amplio como el lugar desde el cual se delimita y configura la materialidad social y una expresividad cultural (Martín-Barbero, 1987). En ese marco, se reconoce que a través de los intercambios los actores implicados se van inscribiendo en una trama enmarcada por condiciones contextuales que definen las circunstancias de acceso y disponibilidad de manera que las mediaciones expresan los sentidos mutables que van asumiendo las prácticas para los sujetos. Al respecto, es de suma importancia señalar que la participación, mediada discursivamente y a través de ciertas formas de práctica en un espacio de EPJA institucionalizada, se vincula con la posibilidad de cambio de los sujetos por la vía de constitución de otras posiciones de sujeto (Matinis, 2016) y, a partir de ello, con la construcción de propuestas pedagógicas.

En suma, lo que persigue este estudio, asumiendo la perspectiva de los NLS latinoamericanos, es distinguir las prácticas de cultura escrita, que forman parte de un proceso formativo en el ámbito de la EPJA y que pueden definir en él la presencia de ciertas formas de *literacidades*. Con ese propósito, se considera la importancia de atender a las condiciones de acceso y disponibilidad, además de dar cuenta de las particularidades del contexto y las formas de participación a partir de las cuales los sujetos inscriben sus prácticas. Dichos elementos, permiten reconocer los variados modos que asumen las prácticas letradas existentes y, por ende, la pluralidad de la *literacidad* (Street, 2004; Zavala, 2008) en el ámbito de estudio seleccionado.

De aquí, se hace necesario situarse en condiciones y procesos concretos, puesto que: “la apropiación es el resultado de múltiples usos y formas de abordar los textos e incluye su ubicación en las exigencias sociales e institucionales (...)” (Chartier citado en Kalman, 2003a, p.46), que determinan cómo se da el encuentro entre sujetos que en sus prácticas hacen suyos los conocimientos que construyen (Arrieta et al., 2019; Rockwell 2000). Se destaca la importancia de evidenciar los contextos en que las prácticas tienen lugar, prestando atención a la manera en que las personas confieren sentido, tanto a la práctica letrada como a su vida, a través de sus prácticas cotidianas (Zavala, 2008).

En definitiva, se concibe a las prácticas de cultura escrita como hechos sociales dinámicos y multidimensionales que se representan en discursos y que han sido cargados de contenidos ideológicos, normativos y prescriptivos (Romero et al., 2017). En ese sentido, se afirma que en el

plano educativo es esencial conocer las prácticas para comprenderlas y desde ahí proponer las transformaciones necesarias³⁹. En relación con ello, se manifiesta acuerdo con lo planteado por Hernández-Zamora (et al., 2021) respecto a la importancia de trascender “visiones simplistas, reductivas y fragmentarias sobre las experiencias implicadas en la lectura y la escritura” (p.1), en un mundo de cambios vertiginosos y donde se desarrollan complejas formas de comunicación.

Hernández-Zamora et al. (2021) invitan igualmente a ampliar el significado que se otorga a la *literacidad* y al mismo tiempo, a profundizar en sus implicaciones. De aquí el interés de este estudio por develar aspectos asociados a las percepciones de los sujetos (sentidos) y a las relaciones intersubjetivas en que tienen lugar las experiencias letradas, entendiendo que aquello sostiene y moviliza a las prácticas a nivel general y a nivel particular para los sujetos jóvenes y adultos en las asesorías del INEA y, particularmente, en las actividades de EPJA en una plaza comunitaria. Lo anterior, sin perder de vista que su situación escolar es resultado de condiciones sociales y culturales asociadas a discursos sobre el aprendizaje y la enseñanza que suelen aportar a *institucionalizar la exclusión* (Hernández, 2012).

2.2 Sujetos de la EPJA: sentidos, saberes y experiencias en contexto

En este apartado se da cuenta de las articulaciones teóricas construidas para ubicar la cuestión del sujeto que produce y se apropia de las prácticas. Reconociendo que la pedagogía define una forma de pensamiento teórico *multireferencial* y complejo (Orozco, 2009) que, a partir del diálogo con los saberes disciplinarios, hace posible producir una reflexión teórica o el ensayo de *imágenes de intelección del mundo educativo* (Buenfil, 2012), se presentan las nociones de sentidos, experiencias y saberes, las cuales se definen como categorías para el análisis cualitativo de aquello que media la relación sujeto-prácticas. De aquí, se busca desarrollar una interpretación y producción argumentada con relación a la forma en que se va configurando nuestro objeto de estudio.

2.2.1 Los sujetos de la educación de la EPJA institucionalizada

Distinguir la diversidad de experiencias y condiciones que viven las personas jóvenes y adultas que participan de la EPJA, hace posible referir a este sujeto de la educación en su

³⁹ Lo necesario se recupera desde las ideas de Lerner (2001) acerca de las prácticas letradas.

constitución múltiple y compleja.⁴⁰ No obstante, pensar a ese sujeto en un contexto vinculado a lo escolar en el territorio latinoamericano hace posible ubicar aspectos que le identifican como parte de ciertos sectores de la población: una vivencia de pobreza material que relega la posibilidad de ejercer sus derechos sociales; una trayectoria educativa fragmentada, que se presenta como reflejo de una experiencia escolar regular desrealizada y que, a partir de condiciones socioeconómicas y culturales desiguales, le va situando en los márgenes del acceso, la continuidad, la permanencia y el egreso del sistema educativo formal; la pertenencia a comunidades que se ubican en la periferia de género, lingüística, étnica, territorial, laboral y/o etaria de los modelos de desarrollo, producción y consumo económicos e informacionales hegemónicos.⁴¹

De igual forma, dicha tentativa implica distinguir aspectos esenciales que definen la constitución del sujeto de la educación en el ámbito institucional. Desde la noción de *sujeto educativo* propuesta por De Alba (2000) como relación de unión que se constituye en procesos de identificación en torno a la aprehensión, enseñanza e intercambio de elementos culturales al interior de un campo discursivo, se reconoce a un sujeto de la EPJA conformado por un/a educador/a y un/a educando/a que participan en las instancias de asesoría donde tienen lugar dichos procesos en torno a las prácticas. Aravedo y Henríquez (2018) encuentran, en el estudio de las *plazas comunitarias* del INEA, que figuras educativas y estudiantes son en su mayoría mujeres que se dedican a las labores del hogar. Las educandas se encuentran cursando los niveles de primaria y secundaria, sus rangos de edad fluctúan entre los 25 y 50 años o más, y “cuentan con tiempo y recursos limitados para el estudio porque viven situaciones sociales y económicas de sobrevivencia” (p.177).

La situación de las mujeres como sujetas de la educación de la EPJA institucionalizada en México viene siendo puesta sobre la mesa desde mediados del siglo XX, sin embargo, su reconocimiento como sujeto educativo prioritario se asienta a nivel discursivo desde los ochenta del mismo siglo. En ese marco, se destaca el trabajo de De Agüero y Mata (1996) quienes definen la importancia de desarrollar una perspectiva de género en la educación de adultos institucionalizada. Las autoras sostienen que la situación de las mujeres dejadas fuera del sistema

⁴⁰ Al respecto es importante señalar que este sujeto educativo es concebido en la *sobredefinición* que define la compleja red de prácticas y sentidos en que se forma y constituye (Puiggrós, 2016).

⁴¹ La hegemonía se concibe como “una condición social en la cual todos los aspectos de la realidad son dominados o apoyados por una única clase” (Livingstone, 1976, p. 235, citado por Mayo, 2008, p.55). En la revisión, de las ideas de Gramsci, Mayo (2008) sostiene que toda relación de hegemonía es esencialmente una relación educativa. En ese marco, las instituciones se conciben como agentes que conforman la relación y constituyen el núcleo cultural de poder.

escolar regular, la mayoría de ellas pertenecientes a comunidades indígenas o campesinas, se funda en “(...) la responsabilidad de las tareas reproductoras, como son el trabajo doméstico, crianza y cuidado de los niños, atención a los mayores y a los enfermos, así como el mantenimiento de las relaciones familiares.” (p.97)

En ese marco, el desconocimiento del papel reproductivo y de triple jornada de trabajo de las mujeres se articula con esta perspectiva de sujeto abstracto e indiferenciado que favorecen las propuestas comunes inespecíficas. De aquí, se reconoce que “por medio de las distintas prácticas educativas de adultos y de las propuestas pedagógicas se perpetúan y legitiman posturas de subordinación y marginación.” (De Agüero y Mata, 1996, p.96) Esto, que ambas investigadoras ven reflejado en la casi nula representación de las mujeres en los libros de texto empleados por el INEA como parte del PRIAD y el MPEPA, lo vinculan con los significados que van construyendo las mujeres respecto de lo escolar a partir de sus interacciones sociales concretas. En ese sentido, enfatizan en la idea de que:

Las mujeres se encuentran inmersas en un mundo que las niega o las valora de acuerdo con intereses ajenos a ellas, por lo que es importante trabajar en la educación de adultos con la autovaloración de las mujeres como personas y como trabajadoras. (p.98)

Las autoras señalan que la atención a la especificidad de ser de las mujeres, concebidas estas como *sujeto con presencia permanente en el campo de la EPJA*, hace posible su reconocimiento entre los sujetos que conforman al sujeto pedagógico en este escenario institucionalizado. En ese marco, se subraya la importancia de disputar el discurso que constantemente las define a partir de las condiciones de carencia y sometimiento en que se les ha ubicado. Para ello, se propone generar acercamientos y propuestas educativo-pedagógicas que aporten a la distinción y valoración de las experiencias de vida y de los saberes que portan las mujeres educandas y educadoras, sosteniendo que ellas transversalizan al sujeto educativo y al vínculo pedagógico en la EPJA.

De igual forma, pensar la conformación de este sujeto de la educación, hace necesario atender a las juventudes y la niñez que quedan fuera de los circuitos escolares y educativos legitimados y pasan a ser parte de la EPJA. El reconocimiento de estos sujetos ha implicado un cambio conceptual que impregna el trabajo investigativo, académico y educativo y define una readecuación y redefinición de las funciones del INEA, algo que es posible de distinguir en las variantes que ha ido incorporando el MEVyT para orientar las asesorías. Sin embargo, tal como

deja ver Hernández (2009) en relación con las prácticas de cultura escrita, existe una distinción relevante entre adultos y jóvenes, que se realiza a partir de la experiencia escolar de estos últimos. Los jóvenes se reconocen como parte de una población *alfabetizada*, lo cual, en relación con la situación de las personas adultas, los define como sujetos que no son centrales en la EPJA y desplaza el interés por indagar en las apropiaciones de la cultura escrita que realizan.

A partir de lo anterior parece ser que, aun con su presencia persistente en el campo, los jóvenes se configuran como *sujetos permanentemente emergentes* en la EPJA. Esto, si bien desde la perspectiva del derecho a la educación posibilita interpelar a las instituciones escolares regulares desde sus obligaciones, también supone mantener a los jóvenes como actores de un plano secundario en un sistema que ya constituye para ellos un *escenario educativo alterno*. Es importante retomar el tema del *sujeto juvenil* en tanto su reconocimiento como sujeto social y cultural diferenciado a fines del siglo pasado, surge de la preocupación por su participación protagónica en conflictos sociales, sus escasos logros escolares y el reconocimiento de una fractura entre el discurso adulto y juvenil (Medina, 2000 citado por Hernández, 2009).

En el marco de una cultura de hiperconsumo global, Reguillo (2017) reconoce cómo las vidas de los jóvenes son fuertemente precarizadas y sometidas a violencias sistemáticas que se articulan en procesos de exclusión y en el empleo de mecanismos represivos para contrarrestar sus actividades organizativas o la producción de *narrativas de contestación* frente a los metarrelatos heredados de la modernidad. Respecto a ello, la autora (Reguillo, 2017) refiere a los procesos de *precarización subjetiva* que se ven expresados en las dificultades que experimentan las juventudes para construir sus biografías en escenarios donde tienen lugar acelerados procesos de desinstitucionalización y desafiliación. Estos procesos, se reconocen vinculados con una autopercepción de los sujetos de inadecuación a los parámetros hegemónicos, lo cual se asume como una responsabilidad individual. Para los jóvenes cuyas narrativas han sido precarizadas, esto supone una lucha permanente por reinscribirse en las dinámicas sociales (Reguillo, 2017).

Lo anterior, se articula con formas de definir a las juventudes que se muestran enraizadas en un poder generacional, lo cual se expresa, a su vez, en una formación que busca salvaguardar el bien social y el aseguramiento del futuro de las naciones (Hernández, 2009). A partir de ello, es posible señalar que, en el caso de los jóvenes, se define un sentido de lo escolar y educativo fuertemente regulatorio en lo conductual e instituyente en lo cultural. En ese escenario, desde la perspectiva sociocultural que irrumpe con los estudios sobre juventudes, se incorpora la dimensión

de la subjetividad que hace posible redirigir el interés hacia la comprensión de los significados que los jóvenes otorgan a sus experiencias (Hernández, 2009) en términos generacionales. En ese sentido, se piensa a las *juventudes* desde una perspectiva relacional que atiende a sus formas de reconfiguración, definidas por las condiciones sociales, políticas y económicas de cada época (Vommaro, 2013) y hace posible ir mucho más allá de los parámetros sociodemográficos.

Desde dicha mirada se reconoce que, a partir de sus formas de estar en el mundo, los sujetos movilizan una “diversidad de prácticas, comportamientos y universos simbólicos y de significación” (Vommaro, 2013, p.98). En el marco de la *educación para personas adultas*, que forma parte del sistema educativo nacional mexicano, los educandos son reconocidos como los *sujetos más valiosos de la educación* concebida como derecho y proceso permanente (Ley General de Educación, 30 de septiembre de 2019, Artículo 72), no obstante, las políticas públicas y la investigación se mantienen en deuda con el reconocimiento de las necesidades, expectativas, deseos y significaciones que, en sus múltiples diversidades, construyen con relación a lo *escolar* y lo *letrado*. Al mismo tiempo, los itinerarios y variados propósitos formativos de las adolescencias y juventudes en tanto sujetos claves en la EPJA, vienen a tensionar fuertemente el carácter y sentido de las propuestas disponibles y posibles.

Ahora, para complejizar esta noción de sujeto de la EPJA y situar dimensiones analíticas específicas, se retoma el concepto de *sujeto pedagógico* (Puiggrós, 1995) que define a la multiplicidad de posibilidades de articulación entre educando, educador y saberes y reconoce a educador y educando como todos los sujetos sociales que enseñan y aprenden. En ese sentido, se reconoce que los sujetos se vinculan a partir de mediaciones específicas y de acuerdo con contextos y condiciones particulares; objetivas y simbólicas. Esto, en relación con la comprensión de las prácticas de cultura escrita como fenómenos sociales, hace necesario distinguir cómo las personas obtienen acceso al conocimiento y al saber de sus mediadores (Kalman, 2018) en contexto, lo cual es de especial importancia para este trabajo que reconoce el rol fundamental de la interacción en el uso y apropiación de las prácticas. Los educandos y las educandas, como sujetos de investigación principal de este proyecto conforman, junto a los educadores/as, el significativo *sujeto pedagógico de la EPJA* vinculada a lo escolar, desde la lógica que el INEA imprime a los procesos.

Este estudio distingue a los educandos/as como principal sujeto de interés. En ese sentido, aun cuando se señalan aquellas posiciones singulares a partir de las cuales se constituyen como

sujetos de la EPJA, se reconoce que las categorías sociales con las cuales se les describe preliminarmente son negociadas continuamente, en tanto son construidas en la interacción y, desde allí, definen identidades en proceso, múltiples e inestables (Kalman, 2005/2018). De aquí, se reafirma la importancia de su vínculo con los educadores/as en tanto es en las instancias de intercambio y mediación en que ambos participan, donde se hace posible distinguir las prácticas de cultura escrita, comprenderlas en contexto y concebirlas como parte de un proceso de constitución de los sujetos. En ese propósito, se enfatiza la necesidad de problematizar y superar las formas de acercamiento esencialistas, precarias y parcializadas, para situar la atención en lo que efectivamente hacen los sujetos en las instancias de asesoría. Se sostiene que la articulación de una perspectiva pedagógica situada nos habilita para distinguir las particularidades del sujeto y las circunstancias que van definiendo los rumbos del hacer institucional y educativo.

Los sujetos son sujetos de la *subjetividad*, es decir, se constituyen como tales en el marco de un conjunto de procesos que se organizan de forma compleja y acontecen en sus relaciones con otros sujetos y con el mundo (Anzaldúa, 2009). El sujeto entra en contacto con significaciones “que instituye la sociedad, las interioriza y se hace sujeto (...) manteniendo ciertas tensiones en las que su deseo y su estructura subjetiva entran en juego, generando resistencias a los saberes, los discursos y las formas de ejercicio del poder, que toda institución instaure” (Anzaldúa, 2009, p.40). En esta tesis las trayectorias, vivencias y sentido de pertenencia de los sujetos de la educación de la EPJA se ubican como parte de un intersticio donde construyen miradas sobre lo educativo y lo escolar y donde significan y organizan sus prácticas de cultura escrita.

A partir de lo anteriormente señalado, es relevante apuntar que esta propuesta teórico-conceptual se manifiesta coherente con el *discurso pedagógico social* sobre los problemas educativos. En ese sentido, desde las ideas de Martinis (2016) esta perspectiva de investigación, define de manera transversal, los siguientes ejes de lo pedagógico que organizan la *praxis* investigativa: la necesidad de ubicar las condicionantes sociales que inciden sobre las prácticas y los sujetos educativos; el reconocimiento de aquellos espacios sociales que se configuran como escenarios potenciales de acciones educativas y el señalamiento de la posición fronteriza de la discursividad pedagógico-social. Lo anterior se concretiza a partir del reconocimiento del momento y del contexto sociohistórico en que se conforman los sujetos de las prácticas en un escenario educativo de EPJA, reconocido como instancias donde se inscriben, tensionan y reconfiguran los discursos predominantes sobre lo escolar y sobre lo letrado.

En ese marco, en relación con el asunto de la configuración del sujeto, es esencial analizar el carácter y los alcances de la lógica neoliberal en las condiciones sociohistóricas que demarcan la situación actual de la Educación *con* Personas Jóvenes y Adultas, nutren imaginarios y constituyen subjetividades en el campo. En coherencia con lo planteado por Bleichmar (2003, citada en Lamas, 2021), se reconoce que las sociedades producen subjetividades, en el sentido de definir las formas en que se constituyen sujetos admisibles de integrarse en sistemas que les otorgan un lugar. De aquí, se reconoce al *mercado como un sujeto que cambia las reglas de la política educativa y penetra en la pedagogía* (Puiggrós, 2022, enero 24) el cual se asocia a fuerzas que, alojadas en una lógica de consumo y entretenimiento (Gagliano, 2009), median la subjetividad y organizan las interacciones del sujeto de la EPJA. Lo anterior, tiene lugar en un escenario donde el trabajo ha perdido su poder subjetivador respecto a la evocación de proyectos de vida, la construcción y articulación comunitaria y organizacional y las interpelaciones al conocimiento (Gagliano, 2009).

Estos factores han aportado a la exaltación del *sujeto de las competencias* (Anzaldúa, 2009; Rockwell, 2012) que, en un contexto mercantilizado y de consumo selectivo de bienes, se expone a mensajes, narrativas y experiencias múltiples que no son mediadas en proporción (Gagliano, 2009). En coherencia con lo anterior, el potencial de la subjetividad para el desciframiento de los contenidos de la cultura y de los sujetos que los generaron, apropiaron y transformaron, se ve mermado por la dificultad para entrar en contacto con las herencias, lo cual ha supuesto la pérdida de referentes y de medios de transmisión (Gómez & Puiggrós, 2009). En ese entramado, la escuela -como institución reguladora- se presenta desconectada de los procesos sociales y culturales que ocurren en el entorno (Rockwell, 2012) y ajena a los recorridos de los estudiantes (Gagliano, 2009). Desde aquí, es importante atender a las formas de relación respecto del poder y del saber legitimado (Gagliano, 2009; Rockwell, 2012) que van definiendo la posibilidad de *agencia* (Ahearn, 2001) del sujeto de la EPJA.

En ese sentido, pensar los procesos de apropiación de las prácticas letradas implica distinguir el papel de la educación en la transmisión de una herencia que los sujetos interpretan activamente (Karol, 2004) de acuerdo con la conformación de sus *necesidades* (Gómez & Hamui, 2009). De ahí, se distingue a los círculos de estudios como escenarios donde se despliegan vínculos intergeneracionales fundados en las formas de inscripción de las personas en el marco de la cultura *local y global* (Richard, 2009) y local y comunitaria. Se trata de un espacio que media la

construcción de subjetividad del sujeto de EPJA, en tanto define posibilidades de reconocimiento de sí y de los otros y una intención particular por adentrarse en los desafíos del conocimiento (Gagliano, 2009). En ese sentido, se plantean como preguntas orientadoras del análisis de hallazgos del trabajo de campo: ¿Quiénes son las personas jóvenes y adultas que constituyen hoy al sujeto de la educación de la EPJA institucionalizada? ¿Qué están haciendo esas personas con la lengua escrita? ¿Cuál es el sentido que atribuyen a sus prácticas y a participar de ese espacio educativo? ¿De qué saberes se nutren y cuáles articulan?, ¿qué medios y mediaciones ponen en juego?

2.2.2 Sentido para los sujetos vinculado a las prácticas de uso social de la lengua escrita

Hasta este punto se ha señalado que el reconocimiento de un sujeto de la EPJA situado y con posibilidades de agencia, nos invita a distinguir sus formas de implicación educativa y los significados que organiza en torno a sus prácticas. De aquí, se sostiene que la invención de sentido tiene lugar en el marco de formas de relación de los seres humanos consigo mismos, con los demás y con el mundo (Mèlich, 2006). Esto demanda, como primer ejercicio de acercamiento a la cuestión de los sentidos del uso social de la lengua escrita, la inscripción de lo educativo en tramas socioculturales e históricas más amplias donde se ubican *discursos*⁴² que van atravesando los rumbos legitimados de la cultura escrita y a partir de los cuales los actores sociales definen anclajes sociohistóricos y electivos para la construcción de sentidos (Reguillo, 2000).

Somos usuarios de la lengua escrita en determinado momento histórico (Meek, 2004), por tanto, pensar el sentido de las prácticas hace necesario atender a la época en que vivimos y las herencias que portamos.⁴³ Hasta hoy, la cultura escrita vinculada a la EPJA institucionalizada se ha definido fundamentalmente desde un modelo utilitario (Meek, 2004) que refuerza el carácter convencional, riguroso e ilustrado de la lectura y la escritura (Hernández, 2009). Al mismo tiempo, en la imbricación con la mirada alfabetizadora, la lectoescritura ha sido asimilada a una serie de procesos escolares sostenidos en la actividad cognitiva-psíquica.

⁴² Los discursos se distinguen desde la perspectiva de Buenfil (1991) como actos u objetos que involucran relaciones de significación, de manera que se caracterizan por ser diferenciales, inestables y abiertos. Un discurso se constituye como terreno de constitución de los sujetos, en tanto es desde él que se proponen modelos identificatorios. La autora (1991) sostiene que es “la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales” (p.184). Desde ahí, el discurso se reconoce como el espacio para las prácticas educativas.

⁴³ En este punto, es relevante atender a las formas en que se configura el sentido común de la época. García Canclini (2019) señala que una de las formas en que los medios de comunicación regulan dicha conformación de sentido a través de la perspectiva de acontecimientos, que desplaza a la visión de procesos e historia e instala a cambio una lógica de movimiento o agitación.

Lo anterior, se asocia con lo propuesto por Freire (1975a) respecto a los discursos de la carencia que van llenando el significativo analfabetismo y que aportan a la idea de que los sujetos de la EPJA están al margen de la cultura, de la escuela e inclusive de la sociedad. Esto ha opacado las condiciones en que tendría lugar dicha marginación, o más bien, ha imposibilitado poner en cuestión la realidad que priva a las personas de su derecho a hablar y los deja en una situación de *seres para otros* (Freire, 1975a). El ethos que históricamente ha acompañado a los discursos de la EPJA desde las instituciones, la configura hasta hoy como una instancia de *integración de ciertas poblaciones en la civilización* mediante diversas estrategias que han intentado ampliar el “horizonte común” de la educación escolarizada.⁴⁴

En ese marco, la EPJA vinculada a lo escolar se constituye a partir de la usanza y el legado de la escuela moderna tradicional occidental que ubica el énfasis en la lectura y en la capacidad de “construir el sentido” de las obras leídas. Desde esa visión, se asume, por una parte, que el lector alcanza legitimidad como tal a partir del desarrollo de una *competencia* específica y de la posesión de conocimientos que le permiten realizar una interpretación adecuada para la cultura en la que está inserto (Colomer, 2005) y, por otra, en el caso de la escritura, se define al poder como su rasgo permanente (Meek, 2004), deseado y temido (Chartier, 2008), aspecto que ha contribuido a la preservación de su condición de actividad secundaria, subalterna a la lectura. Las producciones orales, en tanto, se presentan como un hacer independiente en el ámbito comunicativo. A todas se las concibe como actividades autónomas, mientras que a la lectura y a la escritura se las distingue como propias del dominio escolar y se les atribuye un sentido y carácter uniforme.

En ese marco, la cuestión del sentido para los sujetos en torno a las prácticas se piensa en diálogo con lo que Brailovsky (2018, julio 10) distingue como una corriente *crítica cultural-subjetiva* en la pedagogía. Reconociendo que las actividades vinculadas al leer, escribir y hablar se han ido constituyendo en relación con nuestras formas de vida social y se han ido fijando en los patrones culturales que define nuestro entorno inmediato, desde dicha perspectiva cultural-

⁴⁴ Este aspecto es problematizado por Freire en *¿Extensión o comunicación?* (1973), texto en el cual el autor sostiene que la *acción extensionista* implica llegar hasta otros territorios para normalizar a quienes habitan en él. Es decir, para hacer a esa parte del mundo más semejante a la de quienes extienden (persuaden). Esto supone la negación de las personas como seres de transformación del mundo. En ese marco, el pedagogo plantea que el acto cognoscitivo desaparece sin la relación comunicativa entre los sujetos cognoscentes ubicados en un mundo cultural e histórico: “Esta coparticipación de los sujetos, en el acto de pensar, se da en la comunicación. El objeto, por esto mismo, no es la incidencia final del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación” (p.75). La perspectiva de la comunicación enfatiza en la reciprocidad en que sujetos co-intencionados a un objeto de pensar se comunican su contenido.

subjetiva se yergue una crítica respecto a la mirada tradicional que define a un sujeto homogéneo y a una normalidad arbitraria y hegemónica que se mantiene operando sobre la cultura y las prácticas. En ese sentido, a partir de lo señalado por Brailovsky (2018, julio 10) se enfatiza en la importancia de reconocimiento de la singularidad y de las diversas identidades que conviven en los espacios educativos vinculados a lo escolar.

Este giro hacia lo singular aporta al enriquecimiento de los sentidos sobre *lo común*, en tanto orienta a una propuesta teórico-pedagógica que centra su atención en el encuentro educativo concebido como acontecimiento singular entre sujetos situados, a partir del cual se hace posible la conversación. Desde aquí, se ubica la atención en las diferencias vinculadas a la multiplicidad de condiciones y experiencias en que se configuran los sujetos que participan del encuentro. En el marco de esta tesis, las formas de constitución del sujeto de la EPJA en relación con las prácticas de cultura escrita se piensan desde un sentido intersubjetivo y se distinguen situadas sociohistóricamente. En su articulación con la perspectiva de las *prácticas de cultura escrita* adoptada, se define la posibilidad de alcanzar nuevas formas de inteligibilidad para dar cuenta de las relaciones que los sujetos establecen en sus actividades cotidianas de uso social de la lengua y, desde ahí, disputar parte de las ideas que han hegemonizado los discursos sobre la lectura y escritura.

Este trabajo de investigación se pregunta por las producciones y apropiaciones de las prácticas que realizan los sujetos en el marco de actividades que no necesariamente forman parte de su cotidianidad y en torno a una lengua que no siempre es la propia o de la que están hechos (Larrosa, 2005). De ahí, lectura, escritura y producciones orales se definen como registros fuertemente vinculados a lo que es legitimado socialmente, aceptado en el espacio público y definido como parte de las trayectorias escolares preestablecidas. En este marco, surge la pregunta por aquello que define el sentido de lo escolar en la EPJA, el cual se intenta hacer visible en esta tesis desde la mirada de los sujetos que participan en las instancias formativas en el campo.

La educación es concebida como una manera de ser con otros, en el marco de procesos formativos mediados por un vínculo pedagógico y conducentes a la transformación de los sujetos. En el caso de este trabajo de tesis, se atiende a las formas de interacción que tienen lugar en el marco de las asesorías, donde educando y educador se transforman (Freire, 1984; Mèlich, 2006). La existencia y convivencia en un mundo interpretado y en un espacio tiempo ritualizado hace necesaria una invención de sentidos que orienten a los sujetos y funcionen como “praxis de

dominio provisional de la contingencia” (Mèlich, 2006, p.74). Respecto a la invención de sentidos en torno a la cultura escrita, se ubica en este punto la importancia de las mediaciones que se asocian a la actividad de los sujetos de EPJA.

Freire (1984) describe al proceso de transformación, sostenido en la apropiación de la palabra, de la siguiente forma:

(...) el auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos. (p.32)

Esta forma de leer la palabra y el mundo hace posible avanzar en el proceso de concientización acerca de la propia situación y actividad vital, que surge como resultado del pensar la *praxis*. Por otra parte, el reconocimiento de que somos seres en relación nos enfrenta al asunto ético: “(...) la ética, entendida como relación de alteridad, como semántica de la cordialidad, como *praxis* de la amistad, tiene que ver con el arte de acompañar en la invención del sentido de la vida, de una vida que se sabe finita, que se sabe mortal” (Mèlich, 2006, p.19).

Esta forma de ética sensible a lo particular, lo cotidiano o lo singular (Mèlich, 2006) se constituye en relaciones de *deferencia*, *responsabilidad* y *compasión* con los otros que hacen posible un encuentro frente a frente entre educador/a y educanda/o. A partir de la idea de que el presente es nuestro punto de encuentro, es importante atender a las formas de constitución del *vínculo pedagógico*⁴⁵ en el marco de la situación de asesorías. Es decir, a las formas de relación que se construyen en la relación entre los sujetos en el marco de distintas formas de mediación. En ese sentido, considerando la necesidad de interpretar y reinterpretar nuestra situación en el mundo, es esencial plantear en este punto la pregunta por la configuración de sentido a partir de la diversidad de experiencias, motivaciones y saberes que circulan y se producen en las instancias formativas de EPJA.

Por consiguiente, aproximarse a la forma de constitución del vínculo entre los sujetos, implica atender a la *construcción de lo común en la diferencia*. Este aspecto, se tensiona en la

⁴⁵ Esta noción es definida desde lo propuesto por Brailovsky (2020), Freire (1975b), Meirieu (2016), Puiggrós (1990) y Tizio (2003) sobre la idea de vínculo educativo y las formas de vínculo en que se involucran educando/a y educador/a.

observación del devenir en que ha tenido lugar la propia conformación del sujeto de la EPJA. En ese marco, se establece una necesidad de reconocimiento de los legados y experiencias (Larrosa, 2009) en que se han formado dichos sujetos y, al mismo tiempo, de la conciencia que desarrollan con relación a sus circunstancias de inscripción social mediadas por los procesos de transmisión de las diversas formas de saber. En este caso particular, es indispensable atender a las circunstancias de conformación de la matriz epistémica respecto de la cual movilizan sus prácticas de cultura escrita.

Respecto de lo anterior, en la EPJA es importante distinguir que la responsabilidad y el compromiso con los educandos/as tiene como una de sus artistas el reconocimiento de sus saberes y experiencias, los cuales organizan su constitución como sujetos que son parte de colectivos históricamente silenciados. Es decir, se hace necesario distinguir que las mediaciones se despliegan en contextos educativos y sociales donde se sostienen condiciones de opresión múltiples para los sujetos. De aquí, la responsabilidad como *impulso* en la relación con el otro, es la que da lugar a otras formas de vínculo con el mundo en tanto hace posible la transmisión de las experiencias y, al mismo tiempo, su ampliación a partir del compromiso con la acción educativa.

A partir de nuestra condición cultural, histórica y situacional, hacemos uso de símbolos y de la narración para construir sentidos. Desde la perspectiva freireana respecto del diálogo, concebido como “un «encuentro» entre sujetos revelándose unos a los otros las mediaciones para transformar al mundo, los contenidos para que todos puedan vivir en él” (Dussel, 1998 p.438), propongo que la disposición de *encuentro genuino* hace posible atender a las formas y sentidos de coexistencia que hemos construido, y guarda la posibilidad de reconfiguración de sentidos.⁴⁶ Al respecto, es importante reconocer que los sentidos que se atribuyen a las prácticas y a lo educativo, muestran la identidad que alcanza el proceso educativo, en tanto es a partir de ellos que se organizan las formas de interacción y los vínculos.

Mèlich (2006) sostiene que únicamente a través del relato dinámico y cambiante de nuestra existencia podemos inventar los sentidos de nuestras vidas. De acuerdo con el autor, configuramos nuestra identidad en una *articulación narrativa* que condensa las narraciones que nos contamos y

⁴⁶ Desde lo propuesto por Freire (1975a), se reconoce que interpretar al sujeto en las condiciones de opresión que vive y distinguir al proceso de alfabetización como una *acción cultural para la libertad*, implica concebir al educando/a como un *sujeto de conocimiento* que se adentra en un diálogo con el educador/a. El autor enfatiza en que eso otorga a los sujetos la posibilidad de desmitologizar la realidad y reinsertarse en ella con una conciencia crítica.

que nos cuentan. Este aspecto es interesante porque las preguntas sobre el ser y estar en el mundo en relación, se vinculan con un deseo que se manifiesta a partir de nuestra capacidad de expresión simbólica (Mèlich, 2006). En este punto, se reconoce que las *formas configuradoras de sentido* habían sido tradicionalmente transmitidas por las instituciones educativas (Mèlich, 2006). Los seres humanos nos situábamos provisionalmente en un mundo con sentido y nos ubicábamos en nuestro tiempo y espacio a partir del orden simbólico que organizaba las narrativas escolares.

No obstante, tal como deja ver el autor (Mèlich, 2006), con la modernidad irrumpe una crisis de desestructuración simbólica que deja a la escuela y a la familia sin mecanismos para transmitir el sentido o las referencias compartidas. En un espacio que pierde su referencialidad para la construcción de identidades y en un tiempo sobreacelerado, se pierden las orientaciones para fundar mecanismos de identificación y crear asideros. De ahí, se da cuenta de la necesidad de atender a las configuraciones de sentido vinculadas a lo escolar y lo educativo en que los sujetos están construyendo sus identidades con relación a la cultura escrita.

A partir del reconocimiento de que en la educación es posible transmitir una “apertura del pensar, del hacer, del sentir..., del sentido” (Mèlich, 2006, p.95), en el marco de esta investigación se aprecian, en la observación de las mediaciones y los vínculos, las formas en que se configuran espacios para la transmisión y generación de saberes desde el contacto con las herencias y el legado y su resignificación. En ese sentido, atendiendo a las circunstancias de configuración de los sujetos y a sus posibilidades de agencia, expresadas en las condiciones de acceso y disponibilidad en que despliegan sus prácticas y sus formas de participación, se plantean como preguntas orientadoras para lo que sigue en el escrito: ¿Qué saberes y experiencias se ven implicados en las instancias formativas que definen las asesorías? ¿Cómo se ubican esos saberes y experiencias en el marco de las prácticas de cultura escrita que producen y de las que se apropian los sujetos?

2.2.3 Saberes y experiencias imbuidos en las prácticas de cultura escrita de los sujetos de EPJA

El entramado discursivo que ubica a la lectura y la escritura como habilidades y competencias de carácter universal y desarrollo independiente define para la labor educativa una razón de ser anclada en la adquisición de los componentes que aseguran su dominio. Las acciones tendientes a ese propósito se ubican cronológicamente en los primeros niveles escolares y se distinguen como exclusivas del área disciplinar de *lengua*. En la lógica que sostiene esas ideas, se aprecian mecanismos de invisibilización de la diversidad de prácticas de cultura escrita que tienen

lugar en el ámbito humano. En el escenario actual asociado a la EPJA, dicha perspectiva desplaza la posibilidad de distinguir cómo en las prácticas se juegan aspectos esenciales referidos a los saberes específicos de las personas jóvenes y adultas, en el ámbito del trabajo, la familia, la sociedad, etc.

En ese sentido, en general en el ámbito curricular escolar se aprecia la primacía de la transmisión de un legado generacional centrado en contenidos específicos del área de lengua: conocimiento de los géneros literarios, reconocimiento de los tipos de textos, uso de convenciones gramaticales y ortográficas, entre otros aspectos. Es decir, el énfasis se encuentra en la formación escolar en conocimientos canónicos legitimados. Lo anterior se define a partir de un vínculo indisociable entre saber y enseñar y se sostiene en una relación de disparidad entre quien enseña y quien aprende. Bekerman (2011) sostiene que la *gran victoria de la escuela*, concebida como ideología y tecnología, radica en su capacidad de convencer a las personas de que sus condiciones personales definen sus posibilidades de saber/aprender:

(...) con su epistemología individualizante y abstracta, y su lógica de simples causas y efectos, ha convencido a quienes fracasan en el colegio de que la responsabilidad no es de la sociedad y sus estructuras, sino de los individuos, por no tener las cualidades mentales necesarias (...) (Bekerman, 2011, p.15)

De igual forma, el autor (2011) señala que en el escenario escolar la extensión y sobrevivencia del saber depende directamente de la medición, examen y clasificación de conocimientos que se muestran poco efectivos ante situaciones de la vida. De acuerdo con Orozco (2009) en el contexto globalizado se prioriza la adquisición de conocimientos apropiados para el trabajo *flexible* -precario- coherentes con los nuevos modos de producción flexible. “Esta mano de obra debe ser capaz de aprender y reaprender las destrezas necesarias para trabajar, en una época caracterizada por la amenaza del <<flujo del capital>> en cualquier parte de las diferentes fronteras geográficas” (Mayo, 2008, p.21). Esto, según el mismo autor, forma parte en su conjunto de la intensificación del proceso de globalización.

Lo anterior, se asocia con lo que Mèlich (2006) describe como una crisis de sentido para las personas que se cimienta en el carácter que ha asumido el saber desde la ciencia positivista y el racionalismo moderno, donde el sujeto se identifica puramente como sujeto del conocimiento (Martín-Barbero, 2003). En contraposición con dicha mirada y en coherencia con lo planteado por De Agüero (2011) en la perspectiva teórico-metodológica que articula este estudio, se reconoce

que la legitimidad de un *saber* se define por su carácter de sabiduría, es decir por ser un acto humano de inteligencia y prudencia práctica. Desde esta mirada, la sabiduría incluye:

(...) el sentido común, la sabiduría popular, y los saberes teóricos y prácticos de la realidad social situada culturalmente, o sea, el acontecer diario de los pueblos, los barrios, las ciudades y los países. Sabiduría es todo lo que hacemos en nuestro trabajo en la casa, el campo, las fábricas, las escuelas, los talleres; lo que nos enseñan nuestros padres y abuelos, así como nuestros vecinos. Lo que logramos construir colectivamente para el bienestar, el empleo decente y la cálida y sana convivencia social. (De Agüero, 2011, p.17)

La autora (De Agüero, 2011) señala que los saberes se definen por nuestra actividad intencional y conjunta, por tanto, guardan un sentido de producción de formas de estar en el mundo. En aquello se reafirma la dimensión histórica del conocimiento y la sabiduría. En ese sentido, este trabajo retoma la noción de *saberes* propuesta por Gagliano y Puiggrós (2004), emergida en un contexto de crisis sociopolítica que es resultado de las políticas neoliberales en el contexto latinoamericano. Dicha noción, se enmarca y articula en lo que Rodríguez (2011) define como un *proyecto de desarrollo* en el plano de la política, y se presenta como una alternativa frente a la categoría de competencias empleada para referir a la cuestión de la formación para el trabajo.

La noción de saberes hace posible dar cuenta de la integralidad de los procesos de los que participan los sujetos y centra la atención en la constitución de identidades (Rodríguez, 2011). En ese sentido, la noción de *saberes del trabajo* describe a un *conjunto de conocimientos* sobre diversos aspectos de la organización laboral, que se reconocen necesarios individual o colectivamente para producir objetos materiales y/o simbólicos (Rodríguez, 2011). El equipo del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) profundiza en el estudio de los saberes proponiendo la noción de *saberes socialmente productivos* (SSP) la cual describe a un conjunto de conocimientos de diversa índole que producen y recrean trama social en tanto se constituyen como referentes para el entendimiento y la acción compartidos y/o colectivos (Gómez, 2009). A partir de esta conceptualización, este trabajo recupera la noción de saberes, reconociendo su diversidad, multiplicidad, posibilidad de cambio e interrelación.

De acuerdo con lo planteado por Gagliano y Puiggrós (2004) los saberes socialmente productivos transforman al sujeto en tanto tienen el potencial para modificar su *habitus* y enriquecer su capital cultural. Asimismo, en su puesta en común, los SSP tienen el potencial para configurar significaciones compartidas: “Se trata de aquellos saberes que permiten organizar

colectivos, adaptarse a situaciones cambiantes, incorporar a los recién llegados, analizar coyunturas locales en términos políticos, cuidar recursos como el agua (...)” (Rodríguez, 2011, p.58). En ese entendido, esta categoría se incluye como directriz para dar cuenta de aquello que inscriben los sujetos de la educación de la EPJA en su discurso y en su *praxis* en el marco de sus actividades con la cultura escrita.

Es decir, se atiende a las invenciones de sentido de los sujetos en torno a las prácticas, las cuales se van configurando de acuerdo con lo que el propio modelo/metodología de trabajo de la institución instala como lo que se debe saber/aprehender/conocer, junto con las formas de hacerlo, y en función de las perspectivas de futuro que construyen los educandos y educadores como sujetos situados en cierta normatividad pero que definen, desde los saberes, posibilidades de apropiación del presente (Gómez & Puiggrós, 2009) y de dignificación de sus creadores (Orozco, 2013). En ese entendido, la forma de organizar los saberes que se distinguen en la experiencia de las asesorías intenta dar cuenta del movimiento entre lo instituido y lo instituyente en que aquellos se inscriben en relación con las experiencias de los sujetos.

La perspectiva de este estudio hace posible desplegar una mirada crítica respecto al proyecto de *desarrollo* herencia del ideario civilizatorio moderno. Esto se asume como relevante atendiendo a lo que Rodríguez (2011) señala como uno de los principales propósitos de su trabajo con los saberes: disputar la idea de que el vínculo educación-trabajo por sí solo y “sin apellidos” *implica mejora social* o cambios favorables en la calidad de vida de las personas. La primacía del modelo por *competencias* vinculado a la educación y al trabajo no solo se identifica con una *formación mínima, precarizada*, sino que se articula hoy en un modelo civilizatorio incompatible con la vida digna y que se halla asentado en formas de relación insostenibles (Garcés, 2017).

Ahora, respecto a las prácticas de cultura escrita en un contexto institucionalizado de EPJA se reconoce que los *saberes de integración*, entendidos como “conocimientos -en tanto representaciones y prácticas-, que circulan en las relaciones que los sujetos establecen entre sí, y crean, producen y recrean trama social, en condiciones históricas específicas” (Gómez & Hamui, 2009, p.14) pueden asociarse a la construcción identificatoria e identitaria del sujeto de la educación de la EPJA. Esto, en tanto este tipo de saberes se encuentran inscritos y se actualizan socialmente en ámbitos como el de la lengua o el trabajo, en su articulación con lo educativo (Gómez, 2009), son producidos y recreados en la experiencia, en las instituciones y en la

transmisión y buscan elucidar modalidades de interacción social que se dan entre mayorías y minorías (Gómez & Hamui, 2009).

En el marco de esta investigación, la pertenencia a colectivos “minoritarios” que portan “valores, creencias, representaciones colectivas y saberes particulares que [les] distinguen de la sociedad mayoritaria e identifican a sus miembros en prácticas ligadas al universo simbólico y al contexto material que las caracteriza” (Gómez & Hamui, 2009, p.21) se asocia a las formas distintas de identificación y configuración de sentidos en torno a *lo letrado* que define el *ser sujeto de la EPJA*. De aquí, se reconoce que, a partir de cierto dominio del código alfabético, la identificación con una comunidad de lectores/as y la presencia en el ámbito político, estos sujetos inscriben sus prácticas de cultura escrita en el marco de un contexto social altamente normado y de atrincheramiento discursivo escolar (Martín-Barbero, 2003). En ese marco, sus saberes que son condensadores de prácticas, discursos, experiencias, expectativas, realidad e imaginarios colectivos (Gómez, 2009) vienen a tensionar el conocimiento legitimado y generalizable en la experiencia escolar de “las mayorías”.

Por otra parte, en relación con la crisis de desestructuración simbólica y las mutaciones en los modos de circulación de los saberes (Martín-Barbero, 2003), que definimos como característicos de nuestra época, los procesos de producción de conocimiento y recuperación de saberes se ven envueltos en lo que León y Zemelman (2001) describen como una pérdida de conexión entre conocimiento y contextos. Los *saberes socialmente productivos* se inscriben hoy en los nuevos lenguajes tecnológicos digitales, frente a cuya incorporación la *escuela* ha demostrado dificultades (Gagliano & Puiggrós, 2004). Al mismo tiempo, las condiciones de *vulneración de derechos* que viven los sujetos de la EPJA se asocian a la pérdida de actualidad de sus saberes del trabajo o técnicos y a los inconvenientes para lograr encarnarlos en su cultura.

Para desplegar prácticas auténticas en torno a lo letrado es necesario que los saberes adquiridos en grupos primarios sean productivamente activados (Gagliano & Puiggrós, 2004) y para eso, los sujetos requieren formar parte de un proceso de transmisión que los haga significativos, en tanto les permita situarlos, y al mismo tiempo, ir actualizándolos. De aquí la importancia de atender a cómo los saberes que se producen y transmiten en el marco de las asesorías se están configurando en la trama concreta, en el cotidiano, donde se implican “los procesos de constitución de poder y sus efectos sobre la conformación de la subjetividad y las

identidades sociales” (Gómez, 2009, p.96). Esto, especialmente hoy, donde esas identidades se reconocen oscilando en un flujo de referentes e interpretaciones múltiples (Martín-Barbero, 2003).

Se considera relevante explorar en el análisis la relación entre los saberes imbuidos en las prácticas en un contexto ligado a lo escolar y los saberes socialmente productivos en tanto estos últimos asumen como espacios privilegiados para su transmisión el hogar, el barrio, la comunidad, el lugar de trabajo y otras ubicaciones “en los bordes” de las instituciones de educación formal (Rodríguez, 2011). En la experiencia de los sujetos vinculada a dichos contextos, varios de los cuales son espacios comunes de difusión de las prácticas del lenguaje escrito (Kalman, 2009/2018), se reconoce la posibilidad de apreciar la diversidad de saberes y sus formas de articulación. Lo anterior, en referencia a la educación tradicional focalizada en la enseñanza de enunciados y axiomas que demanda desde su vínculo con el mercado nuevas formas de aprendizaje (Orozco, 2009), da cuenta de la importancia de pensar al saber pedagógico como un *saber socialmente productivo* fuertemente anclado en las formas de vínculo que organizan las mediaciones.

Por otra parte, la noción de experiencia recuperada en este trabajo se mantiene en estrecha relación con las condiciones en que se configura el sujeto de la EPJA. De aquí, este concepto hace referencia a las experiencias vitales de las personas que suponen actividades de apropiación y reelaboración de la tradición. En ese sentido, la *experiencia* se distingue como una fuerza socialmente productiva que da cuenta de un saber y lo produce. De aquí se aprecia, en la oportunidad de conocer los sentidos y significados construidos por los sujetos, la ocasión para transformar las experiencias subjetivas en colectivas. Esto implica en el caso de la EPJA institucionalizada, conocer las formas de vinculación, los intereses y las dinámicas vitales de los sujetos.

Finalmente, el reconocimiento de la multiplicidad de saberes y experiencias de los sujetos hace posible repositonar a la educación como una *práctica social* (Orozco, 2009). Atender a las prácticas y a los sentidos, saberes y experiencias que identifican y diferencian al sujeto de la EPJA, invita a pensar críticamente la disociación entre ciencia, arte y técnica (Martín-Barbero, 2003) en el marco de un contexto definido por la creciente diversidad de los grupos humanos. Al mismo tiempo, reconociendo el encapsulamiento en que se mantienen las instituciones escolares a partir de la tendencia técnico-instrumental e ilustrada legada de la modernidad, esta perspectiva de estudio viene a disputar aquello que la escuela entiende por cultura. La intención es dar cuenta de las *huellas* que van dejando las *prácticas* en los sujetos e instituciones (Gómez, 2009), entendidas

como inscripciones de discursos que va marcando los itinerarios que asumen los procesos de producción y de generación de bienes materiales y simbólicos de, por y para las prácticas de cultura escrita.

Las categorías y nociones propuestas hacen posible una aproximación a lo particular de las prácticas sin desdibujar la simultaneidad de perspectivas factibles de construir para orientar dicho acercamiento. En ese sentido, se reconoce la implicación de quien desarrolla la labor investigativa, en tanto “la responsabilidad epistémica, política y ética de los usos de la teoría recae en los investigadores” (Buenfil, 2012, p.54). La teoría entendida como una *práctica intelectual específica*, imbricada en otras prácticas humanas, da cuenta de un proceso de construcción que se realiza en la actividad del sujeto y que, por tanto, comprende cierta forma de ubicarse en la investigación y de inscribir la propia teoría en las formas de enunciación. Se profundiza en dichos aspectos en el siguiente apartado del capítulo.

2.3 Ensamblajes metodológicos para el estudio de las prácticas de cultura escrita en la EPJA

En esta última parte del capítulo dos se describen aspectos del enfoque metodológico que orienta a la investigación en su conjunto. En función de la mirada propuesta, se da cuenta de referentes y momentos que permiten ubicar este proceso. De aquí, se señala el tipo de investigación, la forma de implicación de la investigadora, el lugar de la ética en el proceso investigativo y se expone tanto del proceso de formulación de las estrategias e instrumentos de recolección de información elaborados para llevar a cabo el trabajo de campo, como las orientaciones para el análisis de la información recabada.

2.3.1 Artejos⁴⁷ del enfoque cualitativo: una perspectiva etnográfico-narrativa para el estudio de las prácticas

Este estudio tiene por propósito indagar y comprender el sentido, saberes y experiencias que producen y portan los sujetos de la EPJA en las instancias de asesoría donde despliegan sus

⁴⁷ Este vocablo proviene del latín *articulus -articuli* en plural- al igual que “artículo” y hace referencia a la *porción de una totalidad articulada* (Etimologías de Chile, 2023). La noción ha sido comúnmente empleada en el ámbito de la biología para definir a las piezas articuladas que forman las extremidades y otros apéndices segmentados de los animales artrópodos y/o a segmentos de las plantas, tanto como para referir a los nudillos de manos y pies (Real Academia Española, 2022). De aquí, su empleo en esta parte del trabajo de investigación tiene por sentido profundizar en esta idea de ensamblaje de lo que se reconoce como distintos elementos o piezas de tipo teórico-metodológicas que se articulan e integran en una totalidad textual a partir de los procesos de vinculación que propone la investigadora en su construcción argumentativa.

prácticas de cultura escrita. De aquí, es concebido desde un enfoque de investigación cualitativa entendido, de acuerdo con Sandín (2003), como: “(...) actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p.123). Al mismo tiempo, asume un carácter descriptivo-interpretativo en tanto se dirige hacia la recolección de datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno de interés, en el afán de establecer cómo es y cómo se manifiesta (Baptista, Fernández & Hernández, 2014).

Esta investigación da cuenta de las condiciones de acceso y disponibilidad y de las formas de apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad que realizan las personas jóvenes y adultas que participan de las asesorías en plazas comunitarias del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en la Ciudad México. El foco está puesto particularmente en una de ellas donde se atiende a la experiencia educativa de educandas/os y educadoras/es. La pertinencia de esta perspectiva y su adecuación para conocer y comprender el objeto pedagógico propuesto se condensa en la posibilidad de orientar una aproximación a las experiencias de los sujetos.

En coherencia con lo anterior, esta investigación se configura desde un *enfoque etnográfico* (Rockwell, 2009) a partir del cual es posible hacer visible la cotidianeidad y rescatar los significados que construyen los actores (Ameigeiras, 2006; Erickson, 1989): “lo que es importante y significativo en la mente del informante, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo” (Ruiz, 1996, p.167). La etnografía se reconoce como un proceso de *prácticas sociales* (Díaz de Rada & Velasco, 1999) de manera que la participación de la investigadora, en un marco de convivencia con las personas en este contexto de EPJA, supone una actividad orientada hacia la captación de los significados intersubjetivos que se construyen en el marco de la interacción (Ameigeiras, 2006) reconociendo que en ello se juega la propia implicación de quien investiga (Taracena, 2002).

Al mismo tiempo, este trabajo recupera aspectos del *enfoque biográfico* (Bertaux, 1999) en tanto, a partir de los relatos de vida de los sujetos vinculados a su experiencia escolar y sus prácticas de cultura escrita, intenta dar cuenta de las relaciones socioestructurales y del ámbito sociosimbólico, concebido este último como forma de individuación específica en el mundo narrado (Bertaux, 2005). De acuerdo con lo planteado por Bolívar (et al., 2001) acerca de que las

vidas tienen una forma narrativa y que el sentido viene dado por el discurso mismo del sujeto, se sostiene que la conciencia que se alcanza en la narración de la experiencia hace posible dar cuenta de las relaciones y de los procesos que conforman mundos sociales diversos.

En ese marco, se recalca la relevancia de la *reflexividad*, que supone atender a “la forma en que diferentes elementos lingüísticos, sociales, culturales, políticos y teóricos influyen de forma conjunta en el proceso de desarrollo del conocimiento (interpretación), en el lenguaje y la narrativa (formas de presentación) e impregnan la producción de los textos (autoridad, legitimidad)” (Sandín, 2003, p.126). De igual forma, en este trabajo la reflexividad es pensada como registro en el *fluir corriente de una vida social* (Giddens, 2011) que tiene lugar en ciertas coordenadas de espacio y tiempo histórico donde se produce el encuentro y ciertas formas de copresencia entre los individuos y los contextos de interacción (Giddens, 2011).

Considerando el acercamiento que se realiza a la labor de los educadores y educadoras, este trabajo se aproxima al *saber de la experiencia* de las personas a partir de su mirada particular, lo cual hace posible documentar aspectos que en ocasiones pasan desapercibidos y que dan pistas para amplificar, profundizar y sensibilizar la imaginación pedagógica (Suárez, 2020, septiembre 15).⁴⁸ Al respecto, se intenta prestar atención, igualmente, a los códigos de poder y las gramáticas hegemónicas que se plasman en las narrativas de los sujetos de la EPJA. En ese sentido, se distingue el potencial de la perspectiva etnográfico-narrativa construida para conciliar observación y reflexión, al tiempo que se reconoce como uno de los principales retos para el análisis comprensivo el identificar, en la producción discursiva, “palabras que remiten a un mecanismo social que ha influido en la experiencia vivencial” (Bertaux, 2005, p.92).

De aquí, se hace referencia a un *modelo dialógico* en el relato donde, desde lo propuesto por Bajtín (s.f., Bolívar et al., 2001) reconoce a la *voz como expresión polifónica de relaciones entre el yo y los otros*. Asimismo, en la idea de que la experiencia se encuentra mediada por elementos narrativos, es relevante señalar que dicho relato es una acción que, en el contexto de investigación, está constituida en el marco de acuerdos que le otorgan una direccionalidad particular: lo que Bertaux (2005) reconoce como pacto con valor de filtro o *experiencia filtrada* que se organiza a partir de la explicitación de los propósitos y la clarificación de los límites de la

⁴⁸ A partir de la mirada de Suárez (2020, septiembre 15) es importante distinguir que esta investigación recupera recursos metodológicos de las narrativas que se expresan en la perspectiva y en la forma de construcción del texto escrito (tesis) sin llegar a constituirse como un trabajo con enfoque narrativo en un sentido más amplio, tal y como lo concibe el autor en sus experiencias en la producción de saber pedagógico con docentes.

investigación. Es en ese marco que testimonios singulares, referidos a la experiencia vivida en una misma situación social -en este caso educativa-, van construyendo progresivamente una representación de sus componentes sociales (colectivos) (Bertaux, 2005).

En los aspectos descritos se evidencia la coherencia y compatibilidad ontológica y teórica (Saur, 2017) de esta perspectiva con las categorías y nociones propuestas para el estudio de las prácticas de cultura escrita. Ahora, para terminar de situar este primer acercamiento a las articulaciones metodológicas que sostienen el estudio, se retoman los planteamientos de Saur (2017) respecto a la necesidad de reconocer que la producción de conocimiento en las ciencias sociales se da en una trama abierta que conforma lógicas complejas. De aquí, se distingue a la investigación como un planteamiento de problemas y de interrogantes que se revisan constantemente (Wolcott, 2004). En ese sentido, propongo como preguntas orientadoras de nuestro trabajo a nivel general: ¿Qué puedo describir de lo que sucede aquí? ¿Cómo tienen lugar las prácticas de lectura, escritura y oralidad de las personas? ¿Por qué tienen lugar de esa forma? ¿Qué piensan las personas sobre sus prácticas y cómo las han vivido? ¿Cómo se ven implicados sus saberes y experiencias en la interacción y en las prácticas?

2.3.1.1 La investigadora en el *espacio de la investigación*⁴⁹: entre posicionamientos, condicionamientos y sujeciones

En el marco contextual que delinea las formas de interacción y los vínculos entre los sujetos de la EPJA, se configura la identidad de la investigadora. A partir de las estrategias de acercamiento a la narrativa de las experiencias de las personas y desde el enfoque propuesto, esta investigadora comparte parte de la vida de la comunidad colaboradora y participa de sus procesos y acontecimientos sociales particulares (Oehmichen, 2014). Desde sus propias pautas y nociones, desde sus saberes teórico-conceptuales, prácticos y vitales específicos la investigadora se presenta en un espacio y se integra en una lógica que no le es propia buscando iluminar, a partir de su trabajo, algún aspecto de la cultura o de la vida institucional (Guber, 2015). Quien investiga traslada elementos propios de sus marcos interpretativos y de su experiencia previa a la escena investigativa y estos elementos se le devuelven, transformados a partir de los intercambios intersubjetivos.

⁴⁹ Formulo esta noción a partir de lo propuesto por Saur (2017) quien, desde la metáfora de *la investigación como una trama urbana*, refiere a la necesidad de conocer el espacio en que es conveniente moverse en el marco de una.

Saur (2017) invita a transparentar los condicionamientos y sujeciones en que realizamos el trabajo investigativo y la consecuente producción de conocimiento. En la etnografía, quienes participamos lo hacemos fundamentalmente a partir de la intención de estar presentes en el campo de cierto modo, es decir, asumiendo una posición y disposición en contexto. De aquí, se exhorta a quien investiga a situarse en el entramado, explicitando sus propósitos y delineando formas de interactuar con las personas, con los datos obtenidos en el campo y con las tradiciones académicas (Wolcott, 2004). En este trabajo me reconozco como una investigadora que forma parte de una *comunidad compleja* (Da Porta, 2017) y que mantiene una intención, transversal al proceso de investigación, de transformar su presencia en *interacción social significativa e información* (Díaz de Rada & Velasco, 1999).

En este proceso me he ubicado como investigadora y maestra en formación en un posgrado en pedagogía en México. Al mismo tiempo, me sostengo en mi experiencia como estudiante de la educación pública chilena, como mujer docente y como persona que ha participado de pluralidad de prácticas de cultura escrita a lo largo de su educación. Mis prácticas de lectura, escritura y oralidad tuvieron lugar fundamentalmente, en el espacio íntimo de mi hogar y en el espacio público de la escuela, la biblioteca, los centros comunitarios y la calle. Mis mediadores/as fueron sujetos autorizados y sujetos emergentes o irruptores. Mis artefactos de práctica fueron variados y me permitieron construir procesos progresivos y rutas complejas de uso y apropiación: voz, micrófonos, implementos para ajustar el volumen de voz, grabadoras, textos impresos, máquinas de escribir en varias versiones, equipos de cómputo y de telefonía móvil, implementos para crear escenas de lectura, entre otras tecnologías.

La etnografía, en tanto práctica, dice Rockwell (2009) posibilita “estudiar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías” (p.18). En el marco de este proceso investigativo, asumo su potencial para atender al carácter *multirreferencial* de las prácticas de cultura escrita y de literacidad como fenómenos pedagógicos. Estas prácticas, ubican a la apropiación como eje desde el cual se las concibe en su pluralidad, a partir del reconocimiento de la multiplicidad de usos que realizan sujetos situados. En ese sentido, concibo a la ética como una dimensión transversal a la investigación en su conjunto (Restrepo, 2018), y desde allí, me identifico con la figura del *etnógrafo-comprometido* que implica la orientación del proceso desde la asunción de actitudes de “responsabilidad, transparencia, respeto, relevancia y consideración con las personas con quienes adelanta su estudio” (Restrepo, 2018, p.131).

En este caso, mi disposición se configura desde un propósito comprensivo y de transformación, respecto del sentido definido por los actores con relación a las prácticas. El acercamiento a aquello que tiene lugar en particulares coordenadas de tiempo y espacio exige un pensar continuo, abierto y flexible, ejercicio en el cual busco inscribir mi trabajo de documentar lo no-documentado: “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan (...)” (Rockwell, 2009, p.21). Mi intención, es atender a la manera en que las personas se constituyen como sujetos de EPJA en un escenario vinculado a lo escolar y confieren sentidos a sus prácticas y a sus experiencias escolares y vitales.

Mi punto de partida biográfico, en tanto, es la asunción de mis condiciones de acceso y disponibilidad *privilegiadas* conformadas a partir de la posibilidad de desplegar prácticas letradas de manera continua a lo largo de toda mi historia de vida personal y educativa-escolar, y aún más, sostenidas en la oportunidad de conocer y comprender el sentido e implicaciones de esas prácticas, a partir de cierta formación y de un contacto académico en que me he provisto de herramientas teóricas y metodológicas para disponerme a su estudio. Ya habiendo explicitado estos aspectos que le imprimen cierta *identidad* a este proceso, quiero pasar a dar cuenta de cómo se ha ido conformando mi acercamiento al campo de la EPJA, reconocida como un nodo articulador central de la investigación sobre las prácticas de cultura escrita.

Mi primer acercamiento académico a la EPJA tuvo lugar en el marco de mi formación de pregrado, en la escritura de un ensayo titulado: “Rol docente en el proceso de alfabetización-transformación”. Dicho ensayo, por ser una tarea propuesta en una materia de pedagogía al inicio del primer semestre de 2013, un periodo con intensa movilización entre estudiantes de educación superior, lo desarrollé de manera pausada pero ininterrumpida en un proceso de estudio y de lectoescritura casi privado, excepto por los diálogos con interlocutores poco conocidos aún por mí: Paulo Freire (1984) y los alumnos de la escuela de Barbiana (1967). Pasé muchas horas de ese otoño en la biblioteca de la universidad consultando la obra de Freire, y muchas otras frente a la computadora, atendiendo a lo que los estudiantes interpelaban a la maestra y a la escuela. Me dejé *afectar* por esas palabras, invitándome a mí misma a plasmar en ese ensayo mi propia perspectiva sobre la *alfabetización* y la *educación de adultos*.

Como todo proceso, tras un año de otras lecturas y de construir vínculos con otros fenómenos educativos, ya en otro momento de mi formación de licenciatura, tuve la posibilidad de conocer y comprender las complejas imbricaciones en que se fue constituyendo el significante Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Chile y en Latinoamérica, en un entramado donde la desigualdad, la vulneración y la invisibilización de amplios grupos sociales a lo largo de toda su trayectoria vital, es la constante. Los jóvenes y adultos fueron antes esa niñez que hace ya dos siglos se presenta como prioridad en los discursos escolares en nuestro continente. Esa mirada, es la que me ha traído hasta este punto en el que busco ubicar prácticas individuales y colectivas que sintetizan una experiencia sociohistórica acumulada (Vygotsky, 2000). Esta experiencia se reconoce situada en marcos particulares que definen ciertas condiciones de vida y de escolarización de quienes conforman al sujeto de la educación de la EPJA institucionalizada.

El objeto que hoy ocupa mi interés de investigación se conforma fundamentalmente a partir de las experiencias narradas por las personas colaboradoras en el marco de las entrevistas, pero también en el trabajo de campo que ha implicado la observación participante con un sentido específico, tanto como en la continua revisión documental del trabajo de investigadoras/es que han desarrollado propuestas de sistematización de experiencias y análisis de proyectos asociados a la EPJA -incluyendo la mía previa-. Recalco nuevamente la importancia de ese trabajo académico y docente que ha dado forma al campo de la EPJA en Latinoamérica y ha hecho visibles desafíos, conflictos y discursos históricamente predominantes en el ámbito, lugar desde el cual me he dispuesto a entrar en un diálogo sobre el estudio de las prácticas de cultura escrita en un escenario vinculado a lo escolar y urbano en México.

La decisión de construir como objeto a las prácticas de cultura escrita en la EPJA responde al potencial que reconozco en ellas -desde una visión de aprendizaje y aprehensión- para interactuar, participar y convivir con otros y otras en esta instancia educativa y en el ámbito humano en general. Asimismo, aun cuando afirmo que la perspectiva sociocultural del estudio de las prácticas constituye un prisma teórico-metodológico en esta investigación, que ha formado mi perspectiva respecto a las articulaciones entre lectura, escritura y EPJA, mi interés se ubica primordialmente en los significados locales construidos por los sujetos que participan de dichas prácticas. De aquí, sin dejar de reconocer las posibilidades y limitaciones que el enfoque propuesto establece, las cuales pueden ser redefinidas a partir de las herramientas que provee la propia perspectiva de estudio, distingo al intercambio recíproco como punto de partida para pensar este

proceso de producción de conocimiento y al diálogo como aquella base de acuerdo mutuo (Kaltmeier, 2012) que define la necesidad de negociación permanente en el marco de los procesos de configuración de las subjetividades de las personas que se encuentran.

2.3.1.2 La ética situada⁵⁰ en la investigación etnográfica

Abad (2016) sostiene que la vinculación entre ética y metodología se implican una a otra y definen ciertas formas de desarrollo del proceso investigativo. A partir de las ideas de compromiso investigativo, confianza e intercambio recíproco, la autora propone que la investigación cualitativa requiere una ética situada y pragmática que haga posible proponer una actividad común para la resolución de los diversos dilemas que se enfrentan en el marco de la investigación con personas. Por otra parte, Restrepo (2018) sitúa a la ética de la investigación etnográfica como “la reflexión y posicionamiento sobre el conjunto de principios que *deben* orientar las prácticas asociadas con sus diferentes fases” (p.119) y Alcaraz-Moreno (et al., 2012), reconoce que, en el marco de un trabajo de campo que supone formar parte de interacciones humanas en las cuales se presentan desafíos, tensiones o quiebres, “deben prevalecer los criterios de justicia, beneficencia y no maleficencia, y el respeto por los informantes” (p. 271). Estas ideas invitan a reconocer que la pertinencia debe ser pensada no solo de acuerdo con criterios académicos sino también en función de su viabilidad ética.

No obstante, la noción de ética que articula la perspectiva teórica de este estudio definida como una forma de relación en que nos acompañamos en la invención de sentido de la vida (Mèlich, 2006) reconoce que, en la experiencia de formación, *el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad* (Bárcena & Mèlich, 2000) lo cual define la imposibilidad de la ética (Mèlich, 2010). En ese sentido, manteniendo la *vigilancia epistémica* (Buenfil, 2012) en torno al imperativo categórico que puede definir un deber ser moral, es importante distinguir en el proceso de investigación una mirada de lo ético que, en el marco del trabajo de campo y de interpretación de información, se interroga, dialoga, conversa, desestabiliza, cuestiona (Hernández, 2020b) y se mantiene atenta a las gramáticas en que nos vamos constituyendo como sujetos situados cuya subjetividad se erige con la alteridad (Corona & Kaltmeier, 2012) y donde se articulan ciertas formas de interpelación y de hibridación de *lo propio* (Kaltmeier, 2012).

⁵⁰ Noción propuesta por Abad (2016) desde el concepto de “micro-ética” o “ética situada” de Simons y Usher (2000).

De aquí, se propone para ese ser y estar de la investigadora en relación con los otros/as, un sentido basado en la idea de responsabilidad, asentado en el acogimiento y en los principios de honestidad y respeto a la dignidad de las personas. Esto, se sostiene en la figura de la *etnógrafa comprometida* que permanece en la *apertura al encuentro* (Forster, 2009). En ese entendido, a continuación se señalan consideraciones para la ética científica que se describen como parte de un proceso de reflexividad continua que orienta las decisiones tomadas en el marco del proceso. Mediante estas *consideraciones en torno al compromiso en la investigación y la ética científica*, reconozco la importancia de promover, como investigadora, el resguardo de condiciones mínimas para hacer ciencia imaginativamente comprometida que: aporte al bienestar de las personas, que tenga sentido para ellas (Restrepo, 2018) y que contribuya a la rigurosidad del proceso. De aquí, identifiqué desde lo propuesto por Alcaraz-Moreno (et al., 2012), los siguientes criterios éticos como pautas orientadoras del trabajo con y entre personas:

- El *consentimiento* informado, un acuerdo entre participantes e investigadora donde se ponen de común conocimiento nuestros derechos y responsabilidades en el marco de la investigación. En esta investigación, el consentimiento asume la forma de un documento escrito con firma autógrafa de los participantes y en ciertos casos, se materializa en una declaración de acuerdo registrada en las grabaciones de audio. En todos los casos, supone la aceptación de los acuerdos previamente negociados respecto a las formas de implicación en el proceso investigativo, los usos propuestos para la información compartida, entre otros aspectos. Al mismo tiempo, en atención a las condiciones particulares de interacción con las personas participantes, el consentimiento se configura en esta investigación como un proceso construido, negociado y reafirmado de manera continua mediante “conversaciones éticas” (Neale 2013, citado en Abad, 2016) y en la búsqueda y despliegue de estrategias pedagógicas adecuadas para transmitir con claridad los propósitos e implicaciones del estudio (Restrepo, 2018) en cada momento.
- La *confidencialidad* concebida como medida de protección y de resguardo a la seguridad de las personas participantes, la cual asume sentido en su comprensión situada. Desde lo propuesto por Abad (2016), atiendo a dicha confidencialidad en el momento del registro, en el momento del archivo y en el del acceso y difusión de los datos, en función de la experiencia de cada participante. Para esta

investigación propongo, con relación al contexto de estudio de las prácticas y a los requerimientos de las personas participantes, mantener en el anonimato sus identidades mediante claves de distinto orden, a fin de evitarles cualquier perjuicio asociado a su vinculación con la investigación. Al mismo tiempo, esta decisión es concebida desde la idea de reciprocidad en la gestión de intimidades (Abad, 2016).

- El *manejo de riesgos* entendido como la capacidad de quien investiga de minimizar los riesgos potenciales y maximizar los beneficios de la investigación tanto para los participantes de esta como para el entorno social (Alcaraz-Moreno et al., 2012) lo sustituyo por el criterio de *protección de derechos* (Abad, 2016). Este se resguarda en el cumplimiento de las responsabilidades y obligaciones adquiridas y en la toma de acuerdos sobre los posibles usos que se realicen de la información compartida. Un ejemplo de práctica que deviene de este criterio y del que sigue a continuación, es el envío de la transcripción de las entrevistas realizadas a las y los educadores/as participantes donde se señala información que fue identificada en conjunto como altamente sensible y se define su no inclusión como parte del texto publicado.
- El *manejo de las situaciones de entrevista y observación* se reconoce en las decisiones dirigidas a resguardar, desde la propia disposición emocional de la responsable de la investigación, un ambiente seguro y grato donde las personas participantes tengan posibilidad de conversar y dar a conocer sus experiencias y opiniones sobre los temas tratados. El aseguramiento de este criterio tiene lugar en este trabajo mediante el estudio documental, por parte de la investigadora, de las estrategias de investigación concebidas como herramientas, pero también como orientaciones que es necesario ajustar a partir de los elementos que emergen en la relación con las personas y en el proceso de reflexión que realiza la investigadora.
- Como último aspecto, transversal a la conformación de estos criterios mínimos para la interacción respetuosa y responsable, concibo la necesidad de proponer ciertos *principios para formular estrategias éticas reactivas* (Abad, 2016, citando a Neale, 2013) frente a situaciones emergentes: identificación del dilema y de las personas a quienes afecta; evaluación del contexto de decisión; valoración y contraste entre el conocimiento situado y el marco referencial de los principios éticos propuestos y el debate y consulta para distinguir diversas formas de acción (Abad, 2016).

A lo anterior se suma, como parte los criterios de validez de investigación, la credibilidad, la transferibilidad (Baptista et al., 2014; Sandín, 2003) y la dependencia (Alcaraz-Moreno, et al, 2012). La credibilidad refiere a: “(...) la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados con el planteamiento y la manera como el investigador retrata los puntos de vista del participante” (Mertens, 2010, citado por Baptista et al., 2014, p.456). Es decir, implica reconocer el proceso de diálogo en que se acuerdan las formas de describir e interpretar el fenómeno de estudio con sus tensiones y contradicciones. De aquí, como estrategias específicas, en el marco de este proceso, se dispuso de espacios para conversar sobre el sentido del proyecto y de las preguntas realizadas, además de llevar a cabo, en las entrevistas y observaciones, la formulación de preguntas complementarias o la consulta directa sobre el sentido de algunas acciones realizadas por las personas colaboradoras, respectivamente.

La *transferibilidad* describe la posibilidad de generalizar los resultados a una población más amplia y aplicarlos a otros contextos (Baptista et al., 2014) y la *dependencia*, refleja la complejidad de la investigación cualitativa para dar estabilidad a los datos o aportar a la replicabilidad exacta del estudio (Alcaraz-Moreno et al, 2012, p.269). Los criterios seleccionados, dan cuenta del potencial de la investigación cualitativa para abordar problemas de manera situada construyendo perspectivas particulares, y al mismo tiempo, muestran su importancia, en el espacio dialógico que delimita la pedagogía, para la construcción de enfoques de estudio similares. Esto implica reconocer los alcances y limitaciones de dichas propuestas para el estudio de fenómenos complejos, singulares y en movimiento como lo son las prácticas de cultura escrita.

2.3.1.3 La conversación en la etnografía como práctica social

En el proceso de investigación es posible reconocer cierta forma de transformación de los sujetos y fenómenos (Rockwell, 2009). Si bien, no toda transformación tiene un sentido definido, aquella se produce en cierto marco de convivencia e interacción con otro/a o con un algo otro, espacio donde surgen las relaciones intersubjetivas y el acto ético.⁵¹ Las prácticas se articulan en trayectorias donde se conforman *escenarios* (Bahloul, 2002) y escenas que es posible conceptualizar como momentos y territorios donde tiene lugar su despliegue. En un escenario

⁵¹ El acto ético se concibe como resultado de la interacción entre dos sujetos radicalmente distintos, pero con valor propio y autónomo equivalente. A dicho acto le es inherente un deber ser: actuar “éticamente” es actuar “para otro”. El núcleo del acto ético es la responsabilidad; impulso que mediante cada acto concreto vincula al ser humano con el mundo, primero en su relación con el otro (Bajtín, 2015; Bubnova, 1997).

vinculado a lo escolar, es importante y necesario referir a los procesos de interacción que se mantienen anclados en cierta forma de mediación, orientada por sujetos autorizados y/o sujetos en acción recíproca, que se vinculan a través de artefactos o con artefactos.

En relación con lo anterior, valoro la importancia de señalar de manera explícita a las y los participantes en contexto: los tiempos, las actividades y los usos de la información propuestos en esta investigación. Aquello ha tenido lugar, en el proceso de investigación, fundamentalmente mediante espacios de conversación⁵² continuos donde además de explicitar los propósitos, la investigadora puntualiza su intención de participar de ciertas instancias, así como la forma en que se dispone a hacerlo. A esto, suma momentos de *oficialización de acuerdos* constituidos en el proceso de diálogo y, fundamentalmente, en la confianza recíproca (Díaz de Rada & Velasco, 1997; Abad, 2016) que se construye en la interacción misma. Se recuperan en este punto las tres condiciones para una comunicación sincera que Habermas (1987, citado en Rockwell, 2009) propone: la *verdad* o ajuste de lo enunciado a la realidad, la *rectitud* o adecuación de lo dicho al contexto normativo y la *veracidad* o demostración de sinceridad subjetiva por parte del hablante.

Desde las ideas de Habermas (1987, citado en Rockwell, 2009) la autora propone la diferencia entre conversación estratégica y conversación sin más. Me reconozco, en cuanto investigadora y autora de esta tesis, en sus experiencias respecto a la dirección de una conversación que en el marco de la investigación cualitativa se inclina hacia esta forma estratégica. Al respecto, considero que la *reflexión etnográfica* (Rockwell, 2009) supone implicarse en un intercambio mutuo, a partir del cual se hace posible reconocer las estrategias que despliega cada participante al momento de entrar en instancias de diálogo y construir confianza desde la disposición a compartir y conversar de manera sincera.

En ese sentido, subrayo la importancia de reconocernos como sujetos que nos implicamos en relaciones humanas, con propósitos y expectativas particulares que la dinámica de interacción nos demanda identificar, revisar y ajustar continuamente. Si bien las interacciones se constituyen en momentos particulares, vienen a dar cuenta de procesos personales y colectivos que, atendiendo a la dimensión histórica propuesta por Rockwell (2009), suponen una comprensión siempre parcial de lo que alcanzamos a distinguir en la relación. De aquí la relevancia, para quien investiga, de

⁵² “Cuando un observador, u observadora, distingue un flujo de coordinaciones de acciones en el lenguaje en un grupo de observadores, habla de una conversación. Como tal, una conversación tiene lugar como operación de un grupo de observadores dentro de un dominio de consensualidad ya establecido, o como una expansión de él, o como un proceso a través del cual surge un nuevo dominio de consensualidad” (Maturana, 1995, p.47).

observar las escenas en que tienen lugar las prácticas de los sujetos, intentando comprenderlas e interpretarlas desde una acción dialógica que haga posible enmarcarlas en su *sistema cultural y social más amplio* (Corenstein, 1994).

En este afán dialógico, y como parte de mi posicionamiento, declaro que en esta investigación me propuse *pasar la voz* a las personas participantes, reconociéndolas como sujetos habilitados para compartir sus experiencias, manifestar cierta posición en el marco del proceso investigativo y dar cuenta de sus posibilidades de agencia en relación con sus prácticas y en el marco de esta instancia de conversación. Esto me permitió mantener cierta forma de alejamiento (Díaz de Rada & Velasco, 1997) y extrañamiento, en tanto supone una *praxis* de escucha a partir de la cual puedo apreciar el discurso *ajeno* e intentar convocarlo al diálogo desde las articulaciones discursivas en que voy orientando este estudio.

Respecto de lo anterior, es relevante distinguir que: “Toda la tarea de investigación para el etnógrafo es un ejercicio de sentido, tanto en relación a los «otros» como respecto a él mismo, ambos sujetos productores de sentido, comprometidos en un tipo de práctica comunicativa que hace posible un horizonte de comprensión común” (Ameigeiras, 2006, p.119). Para ello, en el caso de la investigadora, funge como precondition la mirada amplia y profunda y la actitud sensible y atenta que sitúa a la etnografía como una actividad perceptiva donde se produce un despertar respecto a los acontecimientos y al reconocimiento de la diferencia e igualdad de los otros respecto de sí (Ameigeiras, 2006).

Este aprendizaje, está “(...) vertebrado alrededor de la experiencia del encuentro y de la interacción con el otro. Una experiencia que supone el pasaje del «monólogo» al «diálogo»” (Ameigeiras, 2006, p.120) y que, por tanto, implica un ejercicio recíproco de abrirse a escuchar y dejarse invadir por las otras voces (Ameigeiras, 2006). En la relación a la investigadora se la interpela a compartir partes de su vida con las personas con quienes interactúa (Oehmichen, 2014). En ese sentido, el registro debe ser capaz de “brindar «textualidad» a la experiencia generada por dicha presencia en el campo” (Laplantine, 1996, p.27, citado en Ameigeiras, 2006, p.122) dando cuenta de lo vivenciado y reconociendo y asumiendo la transformación de la mirada que el propio trabajo de escritura implica.

La escritura imbricada en esta red de procesos de práctica se conforma justo como una forma de inscripción de aquello comprendido, de lo *decible*. Las interacciones de las que intento ocuparme en este trabajo están mediadas por una escritura que, desde la práctica etnográfica, se

concretiza en mi *diario de campo* como artefacto lleno de “notas que recogen, cuestionan, refutan, corrigen, completan cosas escritas anteriormente (...)” (Rockwell, 2009, p.197). A través del diario, concebido como instrumento y estrategia, es que voy dando cuenta de mi proceso de escritura e interacción, y puedo transitar por “el proceso de construcción del conocimiento y en la comprensión de la trama de significaciones de la sociedad” (Ameigeiras, 2006, p.122).

En ese sentido se reconoce que, en el enfoque etnográfico, la escritura (Wolcott, 2004) y la interpretación (Rockwell, 2009) pueden tener lugar desde el inicio de la investigación. Al respecto, ambos autores enfatizan en la necesidad de dar cuenta del proceso de manera directa, específica y honesta. En mi caso, ese ejercicio honesto se ha plegado y desplegado en un par de cuadernos de registro, en varios documentos y esquemas ordenados en carpetas digitales y en notas escritas y de audio que resguardo en mis dispositivos de telefonía, grabación y cómputo.

De allí, asumo un compromiso con el uso del lenguaje, en tanto, a partir de este registro privado, me dispongo a construir un *escrito público* (Díaz de Rada y Velasco, 1997) que, aunque ha sido aprobado por la comunidad participante mediante procesos de consulta vinculados a la mantención de la honestidad, la veracidad, la adecuación contextual y el resguardo de nuestra privacidad, en el marco del trabajo de posgrado constituye una trama argumental desarrollada por mí como investigadora. En ese entendido, este texto intenta hacer partícipe a la comunidad académica, y a la interesada en el tema o implicada en él, de la inteligibilidad alcanzada durante la investigación desde una perspectiva que la reconoce como un proceso particular, continuo y abierto.

La producción de conocimiento es una tarea colectiva, colaborativa, interdiscursiva, dialógica e intertextual (Da Porta, 2017). De manera que ubicar el asunto de las prácticas en *la escena pública investigativa* hace posible su reconocimiento, análisis y reflexión como parte de un proceso pedagógico. Esta tarea, conforma un marco en el que la *reflexividad* en la investigación debe aportar a dar cuenta del lugar desde el cual se define cierta problemática social e investigativa, y promover la interrogación por los criterios de toma de decisiones, además de favorecer el reconocimiento del sentido e implicaciones que dichas decisiones tendrán para la comunidad en su conjunto. En esta tesis esto es concebido como parte de un proceso de *metareflexión* que aporta a la contextualización, historización y análisis deconstructivo de los supuestos (Da Porta, 2017) a partir de la práctica.

¿Qué clase de compromiso y oficio implica asegurar que el *testimonio escrito* de aquello que parece ajeno o que por estar “muy cerca” pierde nitidez, llegue al espacio y a la discusión pública? Respecto a las prácticas de cultura escrita, creo que resulta clave la posibilidad de acercarse y dar cuenta de los saberes, conocimientos y significados locales que construyen los sujetos, reconociendo su carácter situado y distinguiendo la manera en que sus prácticas y experiencias reproducen, transforman o resisten a las tramas de poder. Con relación a esto último, a partir de las condiciones que imprimen cierto carácter a la constitución de los sujetos en la EPJA, se hace necesario atender a las imbricaciones en que las prácticas se ubican en el marco de las políticas de estado y de las formas de funcionamiento institucional (Rockwell, 2009) que delimitan lo escolar.

En coherencia con lo anterior, enfatizo en que la formación de cierta sensibilidad y compromiso (Rockwell, 2009) hace posible el acercamiento a los saberes y prácticas y, por ende, el despliegue de otras formas de conciencia, mirada y constitución del sujeto que investiga y de la investigación. En ese sentido, en el marco de este proceso retomo como investigadora la idea de pensar el conocer como un *viaje* (Dussel, 2021, noviembre 19) donde merodeamos por lo ajeno, nos extraviamos, tomamos distancia y volvemos para reflexionar lo construido como *propio* y común. En el proceso de investigación, me propuse asumir dicho proceso desde un *protagonismo conjunto* (Arfuch, 1995) reflejado en las conversaciones donde fueron emergiendo aspectos significativos para los sujetos implicados, que hacen posible pensar de manera colectiva los procesos educativos que tienen lugar en el escenario de investigación.

Finalmente, en este punto me interesa plantear la necesidad de reconocer las implicancias del enfoque propuesto en relación con la responsabilidad en la forma de acercamiento a las poblaciones de estudio, tanto en la explicitación de nuestros propósitos como en las formas de narrar. Esto, considerando que: “La investigación interpretativa y la teoría que la fundamenta surgieron a partir del interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa o ninguna voz dentro de la sociedad” (Erickson, 1989, p.203) y que eso en muchos casos les ha situado en supuestas condiciones de carencia e imposibilidad agencial. Al respecto, enfatizo en la potencia creativa y resolutiva que guardan las prácticas de los sujetos, la cual es clave a la hora de intentar comprender lo que sucede en los espacios donde participan y construyen significados.

2.3.1.4 El diseño de investigación en diálogo

En este último apartado del capítulo dos se recupera, en primera instancia, lo señalado por Wolcott (2004) respecto a que tanto la forma en que se enuncia el proceso de construcción metodológica como los contenidos que se comparten con la comunidad lectora, no pueden abstraerse del *momento* en que se ubican las tradiciones investigativas. En el caso de esta investigación con perspectiva etnográfica y narrativa, se reconoce la importancia de atender, por un parte, al proceso de construcción de estrategias de recolección de información (pensadas como estrategias de contacto y de vinculación) desde esa lectura de nuestro momento pero también a partir de las condiciones de los sujetos y, por otra, a las decisiones y procedimientos que corresponden al proceso de análisis que se presenta en los capítulos siguientes. De aquí, este subapartado se organiza en dos partes las cuales se presentan a continuación.

a) Estrategias e instrumentos de contacto y vinculación como mediadores del diálogo

Las estrategias e instrumentos para generar un contacto y vinculación dialógica con las personas colaboradoras son la *entrevista semi-estructurada* “una forma de discurso, pertinente de considerar cuando se está interesado en la perspectiva del participante, en el lenguaje y en los significados que las personas construyen” (Maykut & Morehouse 1999, p.97), la *observación participante* y la revisión de documentos y otras fuentes de datos cualitativos. Es importante señalar que el sentido descriptivo e interpretativo que caracteriza a estos instrumentos supone una apertura y actualización de las valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación de los sujetos (McMillan & Schumacher, 2005) que interaccionamos en un campo.

La entrevista, posee como ventaja la flexibilidad y adaptabilidad a diferentes condiciones. Se trata de una situación cara a cara, un encuentro entre personas donde se produce una nueva reflexividad (Guber, 2015). En el marco de esta investigación, se reconoce el valor referencial y performativo de las entrevistas con educadoras/es y educandas/os en la EPJA en tanto hacen posible acceder a las narraciones en un espacio de revisión y reflexión sobre los diversos contextos, experiencias y roles que han asumido a lo largo de su trayectoria biográfica-escolar. Rockwell (2009, citando a Pinxten 1997) refiere a la entrevista etnográfica como una conversación intercultural, donde quien investiga mantiene un discurso “cifrado en términos de su propia cultura” (p.194). De aquí, se reconoce que el conocimiento producido a partir de la conversación es resultado de cierto nivel de acuerdo en la interpretación de los sujetos participantes, de manera que profundizar en su carácter y en el de la interacción, es tarea continua (Rockwell, 2009).

El plan de entrevista construido y propuesto por esta investigadora en un primer momento estuvo orientado a partir de las preguntas de investigación e incluyó una serie detallada de preguntas abiertas: preguntas de experiencia/conducta, preguntas de opinión/valor, preguntas de conocimiento y preguntas de antecedentes/demográficas, de acuerdo con los criterios establecidos por Pantton (1990, citado en Maykut, et al., 1999). Asimismo, las adecuaciones realizadas a los guiones surgieron a partir de la revisión por parte de expertos, en este caso, a partir de la validación por parte de la maestra tutora y asesora del trabajo de tesis y como resultado del análisis de los primeros hallazgos en el trabajo de campo. Al mismo tiempo, en este proceso se atendió a las sugerencias generales sobre la entrevista y los ejemplos de preguntas según algunas categorías compartidas por García (et al., 1999).

Las primeras entrevistas fueron coordinadas por medio de una aplicación de telefonía y la realización de llamadas telefónicas con los primeros dos educadores, cuyo contacto obtuve a través de una tercera persona amiga. Ambos laboraban en ese momento en uno de los Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes del Programa PILARES ubicado hacia el centro de la Ciudad de México. Si bien, esa primera entrevista fue en una cafetería cercana al edificio del punto, algunas semanas después pude acudir a dicho espacio para conocerlo, realizar una observación y entrevistar a las demás personas que cumplen labores de coordinación y formación allí. De manera paralela, a través de las gestiones en una Coordinación de zona del INEA del sur de la Ciudad de México, pude asistir para conocer y entrevistar a las dos educadoras de la primera plaza que visité y donde también posteriormente pude realizar una observación. Finalmente, se me permitió asistir a otra plaza comunitaria, dependiente de la misma coordinación, donde realicé una estancia por un periodo más extendido lo cual hizo posible la interacción con educandos y educandas en instancias de entrevista, conversación y observación.

Por otra parte, la decisión de emplear la estrategia de *observación participante* concebida como una labor detallada, minuciosa y disciplinada (Sánchez, 2008), se debe a la intención de formular una comprensión de las prácticas de cultura escrita y de los significados atribuidos de manera co-construida con quienes participan como educadores/as y educandas/os en las asesorías del INEA. Reconociendo la tensión constitutiva entre *participar para observar* y *observar para participar*, se distingue a la observación participante como una instancia mediadora ideal para realizar descubrimientos, examinar críticamente los constructos teóricos-conceptuales y anclarlos en la realidad concreta y poner en comunicación distintas reflexividades (Guber, 2015).

Mediante las observaciones, se busca dar cuenta de las *concepciones microsociales* que se imprimen en las interacciones, significaciones y sentido que construyen las personas observadas, tanto como de las construidas por la investigadora, *desde dentro* (Sánchez, 2008). La concreción del despliegue de esta última estrategia tuvo lugar en la selección del escenario de estudio, la gestión y coordinación institucional con funcionarios/as del INEA y la estancia de la investigadora en la plaza comunitaria seleccionada para realizar un estudio más profundo por un periodo de cinco meses. Entre mayo y septiembre de 2023 estuve participando en calidad de *tesista de maestría en estancia de investigación* realizando actividades de observación de las interacciones mediadas por textos entre las personas que asisten en la plaza y, como parte importante de ello, acompañamiento educativo-pedagógico a las personas jóvenes y adultas y niñas y niños presentes. Cabe señalar que esta investigación complementa entrevistas y observaciones tanto por el interés de profundizar en el conocimiento de los significados de las acciones y prácticas de los sujetos, como por las particularidades de estos contextos de EPJA que restringen la posibilidad de realizar observaciones muy extendidas en el tiempo con las mismas personas.

La construcción de estrategias para mediar el diálogo implica atender a las relaciones entre las formas de actividad y las condiciones macrosociales que envuelven, en este caso, a las prácticas de cultura escrita de los sujetos en la EPJA. A partir de las condiciones del sujeto del entramado institucional que ya han sido descritas, se recuperan en este punto algunas disposiciones para promover la puesta en común de las experiencias de las personas cuya voz ha tenido una presencia marginal en la escena pública. Desde lo propuesto por Arias (2014) sobre la perspectiva de género en la etnografía se define para el trabajo con las personas colaboradoras, especialmente con las mujeres, la importancia de: recuperar relatos personales hechos por sí mismas en instancias de conversación uno a uno, promover que las mujeres hablen, reflexionen, discutan acerca de sus propias vidas, experiencias, problemas, proyectos, dilemas, intenciones, de lo que hacen a diario, entenderlas como actores sociales para desde ahí poder captar sus agendas particulares, trabajar con mujeres de diferentes generaciones, tratar de entender sus prácticas y escribir el diario de campo todos los días. La formulación de estrategias implica una visión crítica y reflexiva que, aun cuando se ve mediada por la experiencia investigativa acumulada, se mantiene abierta para proponer ajustes frente a aquello que emerge en las interacciones en el campo. Para ello, lo particular de dichos intercambios se pone en contacto con el saber de la investigadora como última responsable de la investigación.

Ahora, como ejemplos del proceso de construcción de las entrevistas, hacia el final de este escrito, en el Anexo 1 se presentan los guiones elaborados para el período de contextualización y el período de profundización de entrevistas a educadores/as. El primer formato fue empleado como texto orientador en la entrevista con las primeras cuatro figuras solidarias y, si bien comparte el mismo objetivo que el segundo guion, contiene mayor cantidad de preguntas, varias de ellas sobre el hacer de las educadoras/es de acuerdo con los lineamientos de INEA. A partir de la información recabada sobre el contexto, la investigadora fue valorando aspectos en los que aún era necesario profundizar con relación a los objetivos de estudio y pudo formular y reformular preguntas para construir el segundo guion. Este último, más sintético, se empleó en las últimas cinco entrevistas y asumió un sentido de interrogación más directa acerca de la cuestión de las prácticas. Es importante señalar que en el caso de FS5 quien cumple el rol de coordinador del PILARES donde participan los educadores/as, la entrevista asume un carácter no estructurado y las preguntas se realizan a partir de lo que él va narrando sobre la entidad.

En el Anexo 2 se comparte la matriz a partir de la cual se formulan las preguntas de entrevista a educandos/as. En ella se describen los objetivos de investigación y se presentan las preguntas de contextualización y profundización que orientaron las entrevistas. El Anexo 3, en tanto, presenta una matriz general que orienta las observaciones realizadas en torno a la cuestión de las prácticas, el sentido y los saberes en las instancias de EPJA. El documento contiene los objetivos de la investigación además de preguntas y apuntes generales orientadores de las observaciones en la plaza comunitaria del INEA.

b) Orientaciones para el análisis de las entrevistas y observaciones

En este apartado, se realiza una síntesis de las herramientas teórico-metodológicas que orientan el proceso de análisis de entrevistas y observaciones desde una perspectiva etnográfico-narrativa. Para ello, se presentan algunos momentos definidos por la autora de esta tesis para el análisis de las primeras entrevistas con los educadores/as y de las primeras observaciones:

- *Transcripción de las entrevistas.* Esta actividad implicó la transcripción manual con apoyo de software de las entrevistas registradas en formato audio, en un texto simple. A continuación, se fueron realizando una serie de relecturas para revisar la ortografía y gramática de los textos, tanto como para identificar ideas relevantes a nivel general vinculadas a las condiciones de los sujetos y del contexto, las características de las asesorías y las prácticas, entre otros aspectos.

- *Elaboración de una matriz de análisis.* En este momento tiene lugar la elaboración de matrices siguiendo las orientaciones de Rockwell y Mercado (1980) y Bertely (2000) que incorporan claves para identificar cada entrevista u observación tanto como a las personas participantes y columnas para la inscripción, la interpretación, las preguntas y el análisis preliminar en cada caso.
- *Ampliación de la matriz de análisis.* A las columnas ya descritas, en el análisis de las primeras entrevistas, se agregan las de *categorías del intérprete* y las *categorías teóricas* (Bertely, 2000). En ellas, a partir del uso de códigos en color, se van identificando elementos relevantes incluidos en los objetivos de investigación, además de algunos conceptos propuestos por las personas participantes.
- *Triangulación teórica.* A partir de *categorías* que condensan las categorías del intérprete y las categorías teóricas, se identifican *patrones emergentes* (Bertely, 2000) que hacen posible profundizar en dichas categorías integradas, asociándolas a los postulados teóricos de ciertos autores/as o corrientes. Para ello, se utilizan letras negritas y cursivas.
- *Producción de un texto interpretativo.* Supone la escritura de textos breves de análisis y una sistematización inicial de las categorías integradas, los patrones emergentes y las categorías teóricas.

Para situar lo anteriormente descrito, el [Anexo 4](#) muestra un ejemplo de este proceso de análisis aplicado a parte de una entrevista a educadores (FS1 y FS2) y el [Anexo 5](#) da cuenta de parte del análisis de una observación en la plaza comunitaria. En ambos casos, se intenta dar cuenta del proceso de análisis y de selección y formulación de nociones y categorías relevantes para ello. En ese sentido, en ambos ejemplos se exhibe la construcción de los instrumentos hasta el momento de triangulación teórica, entendiendo que la producción de los textos interpretativos está contenida a lo largo de esta tesis.

En el marco de los momentos y estrategias de análisis descritos se reconoce, igualmente, como mecanismo de interpretación de los datos, el análisis de contenido del discurso de los participantes que se define como “el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (...) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados” (Piñuel, 2002, p.2). La inclusión de esta forma de análisis permite desbordar una perspectiva meramente procedimental (Reguillo, 2000) del estudio de las prácticas. Para ello, a

nivel operacional se realiza la selección de unidades de extensión variable del discurso de los sujetos de investigación y, a partir de un análisis inductivo (McMillan & Schumacher, 2005), se plantean categorías y códigos.

De esta forma, el análisis de las *narrativas* producidas por las personas colaboradoras, entendidas como el relato mediante el cual “articulan instituciones, valores, creencias, objetos, en un tiempo y en un espacio, a través de unos códigos y de unos soportes materiales” (Reguillo, 2000, p.10), se desarrolla en relación con las nociones que articulan los objetivos de este estudio y en función de los criterios que se definen como propios del análisis del discurso y suponen dar cuenta de los significados a nivel superficial y profundo que otorgan los sujetos a su experiencia. De acuerdo con Behar (2008), entre las ventajas del análisis de contenido están: ser una técnica de información no obstructiva, es decir que no “estimula” el comportamiento de los sujetos; permitir trabajar con un material no estructurado y hacer posible trabajar con grandes volúmenes de datos. Por tanto, este método concuerda con los propósitos del estudio y permite resguardar su rigurosidad.

Las matrices son empleadas para el análisis de las primeras entrevistas y observaciones, mientras que, en las entrevistas y observaciones siguientes se emplea un sistema de uso de códigos de color y de notas de manera manual en los documentos transcritos, además del uso del software Atlas. Ti. para facilitar la triangulación, el acceso y registro de los datos. Es importante subrayar que esto último no reemplaza el imprescindible e inexcusable trabajo directo de investigadora en el análisis e interpretación de resultados, en tanto, los softwares “difícilmente pueden interpretar aspectos como la metafóricidad, los coloquialismos y sobre todo, el sentido específico que un contexto inscribe en las cosas, las acciones, los cuerpos y palabras” (Buenfil, 2012, p.66).

De igual forma, frente al análisis realizado por cada instrumento, se cruzan los datos que permiten el análisis de la información recabada. La formulación de categorías es realizada considerando términos de disyunción y conjunción (Martinic, 2006), mientras que la codificación asume dos niveles: codificación abierta de las categorías (primer nivel), y la consecuente codificación axial de las categorías (segundo nivel) (Baptista et al., 2014). En relación con lo anterior, se atiende a la noción de *categorías intermedias* propuesta por Buenfil (2012) al momento de proponer nociones y/o enunciados que vinculan aspectos teórico-metodológicos relevantes para el estudio, desde la perspectiva adoptada por la investigadora, con aquellos elementos propuestos por los sujetos de la investigación. Es decir, se plantean nociones que van siendo puestas en diálogo

en el marco de las interacciones entre las personas donde se producen intercambios enunciativos y discursivos que crean particulares tramas de significación y, con ello, posibilidades de socialización y participación para los sujetos.

Este capítulo señala las coordenadas teórico-conceptuales y metodológicas a partir de las cuales se formula y, posteriormente, se analiza el objeto y problema de investigación. Con un fuerte énfasis en su particular mirada y posicionamiento, la investigadora se ubica en el campo de estudio y da cuenta de los entrecruzamientos que definen el lugar de su trabajo y de ella misma en la relación con los otros. Hasta aquí, se presenta de manera amplia parte de los procesos de formulación dialógica que sostienen el escenario de investigación co-elaborado y plasmado en el espacio textual que circunscribe esta tesis. El sentido de este tránsito discursivo es contar con referentes claves para ubicarse en la EPJA institucionalizada en el contexto latinoamericano y mexicano para luego introducir la mirada de los sujetos participantes. Esto último, yendo desde los anclajes propuestos por la investigadora hacia los relatos construidos por las personas colaboradoras, lo que a su vez se mantiene en diálogo con las condiciones concretas (institucionales, normativas, socioculturales) en que están insertas.

En ese entendido, en el siguiente capítulo se sitúan, en primera instancia, aspectos contextuales esenciales para comprender el contexto de la EPJA organizada a partir de la labor del INEA; se distinguen elementos regulatorios pero también se da cuenta de las transformaciones que tienen lugar en el campo a partir de los debates y propuestas actuales, que pasan a conformar su razón y forma de ser propia. En segunda instancia, a partir de lo anterior, en lo que sigue de esta tesis se sitúan los planos concretos vinculados al análisis de las prácticas, el sentido, los saberes y experiencias, desde la mirada de los sujetos que son parte de las asesorías. De aquí, se da cuenta de las actividades y de las formas de implicación e intervención que desarrollan como agentes que se relacionan en espacios particulares desde una labor mediadora. De igual forma, en el capítulo se precisan asuntos referidos al trabajo de campo en cuanto tal.

CAPÍTULO III

EL ESCENARIO Y LAS ESCENAS DE ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS: CONDICIONES INSTITUCIONALES, SOCIOCULTURALES Y EDUCATIVO-ESCOLARES EN QUE SE CONFORMAN LOS SUJETOS DE LA EPJA

Objetivo del capítulo: Identificar aspectos que constituyen el contexto institucional del INEA y sociocultural de los sujetos de la EPJA, además de reconocer elementos significativos vinculados a lo educativo-escolar que se ven expresados en las instancias de mediación y formación en los espacios de promoción y en las asesorías del INEA, a partir de lo cual, se demarcan itinerarios para el estudio en profundidad de las prácticas de cultura escrita en una plaza comunitaria.

3.1 Normatividad y mecanismos organizativos: el telón de fondo de la EPJA institucionalizada

El INEA, como marco y escenario amplio en que tiene lugar este estudio sobre las prácticas de cultura escrita en la EPJA, se identificó en el capítulo primero de esta tesis desde su sentido vinculado a lo escolar y en su forma institucionalizada.⁵³ Siguiendo esa línea, en esta primera parte del capítulo tercero se revisan aspectos referidos a la normatividad que regula su actividad y a su modelo y metodología propia que orienta el sentido de la lectura y la escritura. Asimismo, se sitúa a los círculos de estudio como aquellos espacios declarados donde tiene lugar la mediación educativa y los procesos de formación.

3.1.1 El lugar de la EPJA en el sistema educativo nacional mexicano

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos se crea durante el gobierno de José López Portillo (1976-1982). El Decreto mediante el cual se realiza este proceso se ampara en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación para Adultos

⁵³ Al describir su *vínculo o ligadura con lo escolar* se intenta dar cuenta de las articulaciones entre la experiencia educativa y los elementos de orden curricular y de organización escolar formal que orientan las interacciones en el espacio del INEA. Se reconoce que estos elementos disputan, tensionan o se imbrican con los imaginarios sobre la educación formalizada (en el sentido de certificada por una institución determinada) de los sujetos que participan en este escenario de EPJA. Cuando se subraya primordialmente su carácter *institucionalizado*, se realiza con la intención de dar cuenta de cómo los discursos y el sentido que sostiene a la institución misma, incide en los propósitos y formas que organizan la acción educativa y pedagógica. Esto tiene relación con la normatividad y las orientaciones nacionales e internacionales que guían el hacer de la institución, pero también con dinámicas de funcionamiento propias que se expresan en las instancias formativas concretas y en las mediaciones.

vigentes en esa época (Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 31 de agosto de 1981). Al mismo tiempo, su aprobación tiene lugar tras la adhesión de México, en marzo de 1981, al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y a la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Los primeros, son promulgados como decretos nacionales en mayo de 1981 y, los últimos dos, en junio del mismo año. Durante esos meses, el país se adscribe, igualmente, a la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Estos y otros acuerdos enmarcan el escenario internacional en que se crea el INEA y orientan su actividad hasta hoy.

De igual manera, la conformación del Instituto se concibe a partir de las siguientes consideraciones en relación al contexto nacional de la época: la existencia de gran cantidad de mexicanos que no accedieron o no concluyeron la educación primaria y secundaria, frente a lo cual el Gobierno Federal se dispone a incrementar los esfuerzos; la relevancia de la educación para propiciar el desarrollo económico y social del país; la necesidad de que la educación de adultos respondiera de manera más adecuada a las necesidades e intereses de las personas y grupos prioritarios y la importancia de crear un “organismo descentralizado que impulse los programas de educación para adultos, sin perder su relación con las políticas y programas del sector educativo” (Decreto por el que se crea el INEA, 31 de agosto de 1981, p.11). El Decreto de creación del INEA, reformado el 23 de agosto de 2012, se articula con otro documento relevante aprobado en el marco de un proceso de reforma que viene gestándose desde el año 2016: el *Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos* (18 de octubre de 2019).

Las normas antes señaladas tienen un énfasis común en asuntos de orden operativo y organizacional institucional. En ellas se explicitan los roles, las atribuciones y los derechos de los funcionarios directivos, administrativos y técnicos que son parte del organigrama de la institución, es decir, de aquellos que son reconocidos como *figuras institucionales*. Además, señalan el sentido y las formas de ejecución de los mecanismos operativos institucionales que se van incorporando a partir de las reformas sucedidas en el ámbito educativo, del trabajo u otros. Estos decretos definen igualmente las funciones de cada una de las subentidades que conforman al INEA. De ahí, establecen distinciones entre las *figuras institucionales* y las *figuras solidarias* y profundizan en los procesos técnico-institucionales por sobre los vinculados a lo educativo en cuanto tal.

Otro documento importante al que referir en este punto es el de las *Reglas de Operación del Programa Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal* (Acuerdo número 33/12/21, 29 de diciembre de 2021) que se emite cada año y del cual se encuentra fácilmente el registro en línea desde 1999. Para fines de este estudio se revisa el correspondiente al año 2022, en el cual se habla de la *Educación para Personas Adultas* como una educación a lo largo de la vida y se definen una serie de conceptos relevantes, entre los que destacan: *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, *alfabetización* y *MEVyT* en sus distintas vertientes. El texto señalado da cuenta de los roles de cada agente e instancia interna del INEA y describe en detalle los procesos de formación, atención educativa, evaluación, acreditación y certificación que tienen lugar en el marco de la labor de dicha entidad. A partir de ello, se desglosan los apoyos económicos que reciben las personas que participan de las actividades institucionales y se da cuenta de los convenios de colaboración vigentes para la operación de los programas.

Ahora, como se señaló precedentemente, *la educación para personas adultas* forma parte del sistema educativo nacional mexicano y reconoce como sus principales destinatarios a la población de 15 años o más *que no cursó o no concluyó* la educación básica (Ley General de Educación [LGE], 30 de septiembre de 2019, Artículo 70). La educación para personas adultas se unifica a nivel institucional en la acción del INEA y sus entidades asociadas y “se presta a través de servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como de formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la participación y la solidaridad social” (LGE, 30 de septiembre de 2019, Artículo 70). En ese marco, el Estado es responsable de ofrecer “acceso a programas y servicios educativos para personas adultas en distintas modalidades que consideren sus contextos familiares, comunitarios, laborales y sociales” (LGE, 30 de septiembre de 2019, Artículo 69). En la misma Ley se observa la persistencia de la idea de erradicación del *rezago educativo* y el *analfabetismo*, a través de los tipos y modalidades de estudio propuestas. Asimismo, se reitera la importancia de la acreditación, en tanto se enfatiza en las múltiples opciones para conseguir validar los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas adquiridos con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario reconocer que la LGE está enmarcada en el proceso de reformas educativas de la 4T promovidas por el gobierno que encabeza Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) donde el foco, en el caso de la educación con personas jóvenes y adultas, se mantiene en el desarrollo de *capacidades para la vida* (Cebotari, et al., 2021; Jaramillo, 2019). De aquí, los

diversos documentos que a ella se asocian, definen a la educación como un derecho a lo largo de la vida concebido desde una *orientación integral e inclusiva*. Al mismo tiempo, se aprecia un propósito de transformación social sostenido en la idea de combate de las desigualdades socioeconómicas y de aquellas que se asocian a la pertenencia de las personas a ciertos grupos *vulnerabilizados*, lo cual queda claramente consignado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ([Const]. Art. 3, 5 de febrero de 1917). El sentido de la educación se describe desde la consecución de bienestar. Esto se expresa de manera más concreta en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (Gobierno de México, 2019) y en el Programa Sectorial de Educación para el mismo período (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020), cuyos rasgos se han descrito en el capítulo primero de esta tesis.

Respecto a las prácticas de cultura escrita, en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (5 de febrero de 1917). se indica que “Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la *literacidad*⁵⁴ (...)”. La Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019) refuerza estas ideas, reconociendo que la orientación integral incluye como aspectos importantes para la formación de las personas: la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, el conocimiento tecnológico con empleo de las TIC y el dominio de diversos lenguajes y de herramientas informáticas y de comunicación.

Si bien las modificaciones discursivas expresadas en las normas que rigen la EPJA como el cambio del concepto de “educación para adultos” por “educación para personas adultas” dan cuenta de otra forma de concebir a estos sujetos de la educación, a lo largo de la LGE (30 de septiembre de 2019) se hace referencia a niños, niñas, adolescentes y jóvenes como parte del grupo de sujetos prioritarios del sistema educativo sin incluir a las personas jóvenes y adultas. En lo referido a los jóvenes, un aspecto relevante de problematizar es su consideración aparte de la noción de familia que se deja ver en las normas. Esto invisibiliza condiciones relevantes de su constitución como sujetos de la EPJA, en tanto da cuenta de la falta de reconocimiento de las juventudes como sostenedoras de las redes familiares. Al mismo tiempo, en los documentos se observa la primacía del criterio etario y de deserción del sistema escolar regular como parámetros

⁵⁴ La cursiva es empleada por la autora para resaltar la presencia del concepto en el texto constitucional.

para valorar su formación educativa, lo cual reduce la comprensión respecto de las instancias educativas formales y no formales o *alternativas* de las que participan.

Por otra parte, en la inclusión reciente a la normativa del concepto de *literacidad* y en el énfasis en la noción de *capacidades para la vida* como parte de una propuesta de gobierno nacional que se vincula con los discursos vigentes en el ámbito internacional, se aprecia un sentido aislado y segmentado que va definiendo una presencia marginal y muy general en los documentos. Aun cuando las nociones e ideas señaladas mantienen coherencia y se actualizan en función de debates educativos relevantes para este momento sociohistórico, no necesariamente van a la par de los procesos formativos concretos. En ese sentido, a partir de lo narrado por los educadores y educandos entrevistados, en lo que sigue de este capítulo y el próximo se dará cuenta de la forma en que se expresan dichas modificaciones en la acción educativa en los círculos de estudio y las asesorías.

3.1.2 El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) como sistema orientador de las actividades y los círculos de estudio como escenarios de práctica

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) es “un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, agrupado en sector coordinado por la Secretaría de Educación Pública, con personalidad jurídica y patrimonio propio” (Manual General de Organización del INEA, 2020, p.7). La integración centralizada de las propuestas de EPJA en la figura del INEA tiene lugar en un proceso que abarca fundamentalmente las últimas tres décadas del siglo XX. En ese marco temporal el modelo educativo que vendrá a organizar posteriormente la labor del INEA se gesta y se va adecuando hasta llegar a conformar el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT).

En la revisión del contexto sociohistórico de la EPJA en México en el capítulo primero de esta tesis, se define un proceso de conformación del MEVyT como procedente de una serie de propuestas metodológicas planteadas por la vía institucional. Entre ellas, destaca el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) (1981-1989) que recupera elementos del “Método de la Palabra Generadora de Paulo Freire” (Torres, 1993) el cual se organiza en una secuencia que define 17 palabras predeterminadas (Canseco, 1998). A la par se diseña el *Manual del Alfabetizador*, una guía para el asesor que tiene como parte de sus orientaciones: propiciar la participación y el interés de los adultos a partir del aprovechamiento de sus conocimientos y la atención a sus necesidades

e intereses, respetar la pluralidad de pensamiento e incorporar estrategias que se consideren pertinentes para favorecer su aprendizaje (Canseco, 1998).

En 1990 se sustituye el Método de la Palabra Generadora por el “Método Global de Análisis Estructural”. En ese contexto, entre 1993 y 1997 el Modelo Pedagógico de Alfabetización Urbana y Rural se orienta hacia la reducción de los tiempos para la alfabetización, decisión que se ve justificada por la falta de presupuesto del INEA para realizar el proceso en los tiempos que establecía el método freireano (Canseco, 1998). La reforma que vive el INEA hacia mediados de los noventa se sostiene en la producción teórica e investigativa de autores como Latapí (1995/2009), Kalman y Schmelkes (1996) y de otras académicas e investigadoras que laboran en el propio INEA. En este período se asientan discursos más integradores para concebir a los sujetos de la EPJA y se van construyendo *nuevos* sentidos respecto de la alfabetización y la lectoescritura.

Entre 1994 y 1995, en el marco del *Nuevo Enfoque de la Educación Básica para Adultos (NEEBA)* contexto en el cual se mantiene operando el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA), se promueve la importancia de relacionar los contenidos educativos con la vida cotidiana de las personas adultas y se ofrecen programas y materiales diferenciados de acuerdo con las distintas poblaciones de interés. En este periodo tiene lugar un proceso de diagnóstico de necesidades y la definición del marco conceptual de la educación básica para adultos, tanto como la selección y organización de contenidos y la formulación de fines y ejes para la formación y la evaluación (Canseco, 1998).

En 1994 se elabora para el INEA la “Guía del Alfabetizador” (GA), una propuesta que se presenta en un contexto institucional donde se reconoce la coexistencia y aplicación de iniciativas diversas que se articulaban en la idea de la alfabetización como la etapa inicial de la educación de adultos y subrayaban la aplicación de métodos que facilitarían al educador/a la enseñanza de la lectura y escritura (Aravedo, 1997). Recuperando la visión más amplia e integral de las prácticas de cultura escrita, descrita en los capítulos anteriores, un equipo diseña esta guía, concebida como una *alternativa pedagógica*: “El propósito central de ésta era iniciar un proceso de revisión y transformación de las prácticas pedagógicas en los círculos de estudio del Programa de alfabetización del INEA” (Aravedo, 1997, p.470). De aquí, se proponen estrategias didácticas para modificar las formas de interacción entre las personas participantes y las relaciones que existen entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los objetos de aprendizaje.

La intención fue “construir una propuesta integral de educación de adultos vinculada a situaciones concretas de la vida cotidiana” (Aravedo, 1997, p. 471). Para ello, se sostiene la importancia de: reconocer los saberes, conocimientos, necesidades e intereses de los adultos como punto de partida para incorporar nuevos aprendizajes; concebir a la práctica educativa en su heterogeneidad, atendiendo a sus necesidades de diversificación a partir de las demandas específicas de los adultos (desde aquí se define una metodología flexible que aporte al despliegue de variados usos del lenguaje escrito); identificar al trabajo grupal como una posibilidad de exposición e intercambio de experiencias y conocimientos (se propone el intercambio libre); reconocer los ritmos particulares de aprendizaje y las formas de participación de las personas y concebir al conocimiento como un resultado de la interacción social que se sostiene en el diálogo, la confrontación de ideas y el intercambio de experiencias (Aravedo, 1997).

En contraste con lo anteriormente señalado acerca de las orientaciones para educadores/as colaboradores/as del INEA, De Agüero y Mata (1996) sostienen que en los libros de texto empleados hasta ese momento por el INEA, que formaban parte del PRIAD y el MPEPA⁵⁵, existe una oferta inadecuada respecto a las características culturales, lingüísticas y de género de la población adulta. Las investigadoras subrayan la importancia de reconocer los *filtros culturales implícitos* que impiden que grupos de mujeres tengan acceso a la educación básica o fomentan su deserción de esta y defienden la importancia de desarrollar una perspectiva de género en la educación de adultos que se vea reflejada en los materiales didácticos y en las formas de mediación en los procesos formativos. Las autoras (1996) establecen que en los materiales estudiados se aprecia que la mujer sólo existe de manera asimilada al hombre o contorneándolo. A partir de sus hallazgos, distinguen en la EPJA institucionalizada la necesidad de, por una parte, proponer contenidos vinculados y orientados a asuntos relevantes para la vida diaria de las personas, haciéndoles posible apropiarse de su proceso de aprendizaje desde una especificidad de género y, por otra, de producir materiales en que se presenten papeles no estereotipados de las funciones sociales de hombres y mujeres.

⁵⁵ De Agüero y Mata (1996) encuentran que en los textos: se habla desde un lugar del deber estableciendo lo que les conviene a las personas adultas, las lecturas suelen utilizar el pronombre personal neutro “usted” sin especificar a qué persona se refieren, se emplea únicamente el pronombre personal de género “él” o se introduce un “lo” y, en los casos en que se abordan temáticas relativas a la situación de la mujer, aquello se realiza como parte de los contenidos a tratar y no como propuestas dirigidas con especificidad a este sujeto.

En el Modelo para la Educación Básica para Jóvenes y Adultos que se implementa entre 1996 y 2000 se reconoce a la alfabetización como un proceso complejo, diversificado y contextualizado, integrado en el currículum de la educación básica. Esta última, en tanto, se define como un proceso dirigido a ofrecer a las personas adultas la posibilidad de *desarrollar competencias a partir de la identificación de sus necesidades básicas* (Canseco, 1998). No obstante, en este periodo se reconoce el creciente predominio de una dimensión técnica en la labor de asesoría que “combina saberes vivenciales, escolares y un pragmatismo pedagógico con la búsqueda de resultados inmediatos en la formación de jóvenes y adultos.” (Larentes-da-Silva, 2018, p.185)

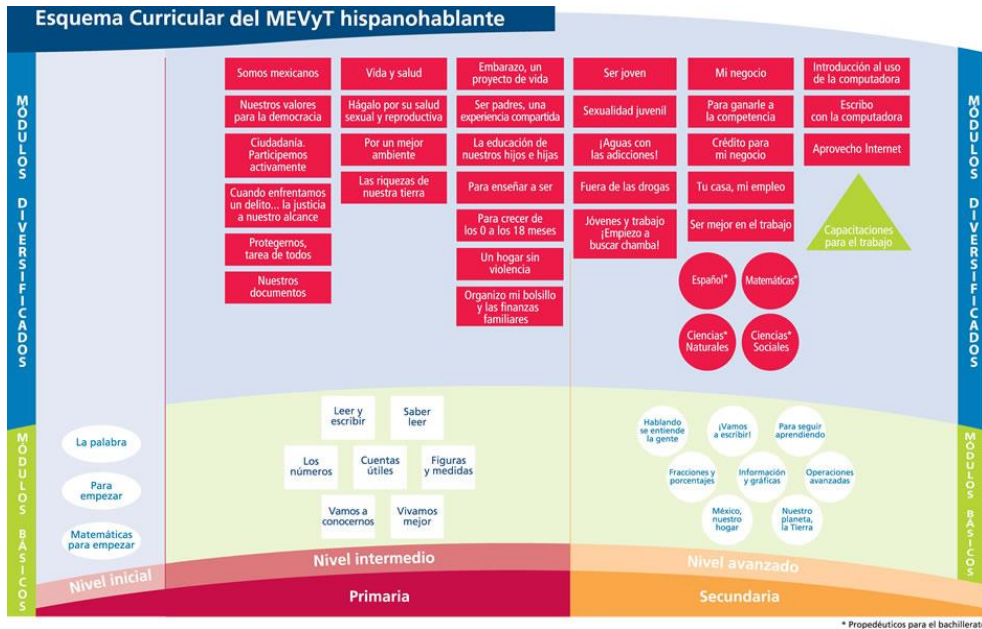
En ese entramado discursivo el MEVyT, en cuanto modelo que organiza la propuesta educativa del INEA, se constituye como tal desde principios del siglo XXI incluyendo:

(...) metodología, contenidos y estrategias pertinentes para cubrir intereses y necesidades de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes de 10 a 14 años que no tengan concluida la primaria y que, por su condición de extra edad, geográfica, migratoria o que, al estar en una condición de vulnerabilidad de carácter socioeconómico, físico, de identidad cultural, origen étnico o nacional no son atendidos en el sistema regular y personas de 15 años o más, que permite que éstas estudien y certifiquen la primaria o la secundaria. (Manual General de Organización del INEA, 2020, p.7)

El MEVyT se define como un sistema flexible y diversificado organizado por módulos, concebidos como “un conjunto de contenidos y actividades trabajadas bajo un tema de interés integrado, que se relaciona con la vida de las personas y propicia el desarrollo de competencias.” (INEA, 2008, p.5). Por tanto, su propósito es normar y concretar la oferta de servicios educativos dirigida a los sujetos descritos anteriormente. Los módulos son de dos tipos: básicos y diversificados. Estos integran “paquetes modulares con materiales variados, orientados en vertientes dirigidos a los diferentes sectores de población para atender sus necesidades” (Manual General de Organización del INEA, 2020, p.8).⁵⁶

⁵⁶ La tesis de Labbé (2016) ofrece un análisis más detallado del MEVyT.

En las imágenes que se presentan a continuación se da cuenta de los módulos que conforman actualmente el MEVyT para la población hispanohablante y se muestra un ejemplo de organización e integración para la certificación del nivel de primaria.



Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2023).

◆ A continuación revisaremos las reglas para certificar un nivel.

Para certificar la primaria, las personas deben acreditar 12 módulos:



INEA (2013, p.107)

En la conformación y asentamiento del MEVyT, a principios de los años dos mil, se reafirma que el punto de partida son los conocimientos, saberes y experiencias que han permitido a las personas adultas dar respuesta a las situaciones de su vida diaria, distinguiendo que es en su aplicación y compartición que aquellas pueden seguir aprendiendo (INEA, 2013). En el *Paquete para el asesor del MEVyT*, cuya primera edición se realizó en 2001, se establece que: “Las personas jóvenes y adultas no necesitan los mismos contenidos educativos que los niños y las niñas que van a la escuela. Muchas de ellas dejaron de estudiar porque no les encontraron sentido a los contenidos, ni una relación con sus necesidades e intereses de vida” (INEA, 2013, p.16). Es decir, el asunto de los conocimientos, saberes y experiencias, vinculado al sentido para los sujetos, está presente desde los inicios del planteamiento del modelo hasta hoy.

“Cada módulo es un sistema de aprendizaje que permite trabajar simultáneamente varias intenciones y experiencias; está compuesto por un conjunto de materiales, de los cuales el Libro del adulto es el que guía el proceso de aprendizaje y va señalando la forma en que se utilizan los otros materiales” (INEA, 2008, p.5). Mediante el empleo de los diversos materiales asociados a cada módulo, el MEVyT busca dar respuesta a necesidades básicas de aprendizaje (leer, escribir, expresarse oralmente, calcular, comprender el ambiente natural y cultural) pero también a necesidades específicas de diferentes grupos de la población que conforman al sujeto de la EPJA. Al respecto, el material destinado al asesor (INEA, 2013) reconoce que los acelerados procesos de cambio social que vivimos exigen una formación diferenciada, concebida como un proceso a lo largo de la vida.

Como ya se señaló, el MEVyT es planteado desde un enfoque de *competencias*, definidas como: “La capacidad de las personas para desarrollar y enriquecer conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes, y utilizarlos integralmente para desempeñarse en los contextos en que viven para poder transformarlos” (INEA, 2013, p.26). Desde dicha noción, se reconoce como parte de las competencias generales a la *comunicación* y la *participación* las cuales se articulan con un *enfoque funcional del lenguaje escrito* (INEA, 2013). Al mismo tiempo, el aprendizaje se concibe como un proceso de reflexión y construcción de conocimientos a partir de las experiencias y saberes previos, lo cual supone una apropiación y significación de la nueva información para aplicarla en la vida cotidiana (INEA, 2013).

Al concluir el módulo “La palabra” la persona se considera alfabetizada, no obstante en el eje “Lengua y comunicación” se reconoce un énfasis en la *apropiación* del lenguaje escrito y el

desarrollo oral, de manera que, si bien la alfabetización se concibe como un concepto central, el eje se define como un proceso inacabado de aprendizaje del lenguaje oral y escrito y de sus usos. De aquí, se reconoce que “ser una persona alfabetizada implica saber qué escribir, a quién, cuándo y cómo (...) Una persona alfabetizada será capaz de comprender lo que lee y de expresarse por escrito, fundamentar sus opiniones, manifestar su capacidad crítica y defender sus argumentos a lo largo de su vida” (INEA, 2013, p.239). Se sostiene que esto hace necesario el aprendizaje de los aspectos formales del lenguaje vinculados a la comprensión de lo que se comunica en los textos, lo que amplía las posibilidades de participación social.

Ahora, en coherencia con lo revisado en las normas vigentes actualmente, de acuerdo con las *Reglas de Operación del Programa de Educación para Adultos 2022* (Acuerdo número 33/12/21, 29 de diciembre de 2021):

El MEVyT señala que el *aprendizaje a lo largo de la vida*⁵⁷ será la base para el desarrollo humano, de esta manera y tomando como ejes rectores los pilares de la Nueva Escuela Mexicana que apuntan a una educación con un enfoque claro de cultura de paz, derechos humanos e igualdad de género, vinculado a las posibilidades educativas que favorecen y promueven la coexistencia pacífica y los derechos humanos de las personas beneficiarias en sus diferentes contextos, por lo que este modelo se redimensiona y estructura en las siguientes áreas:

- 1) *La alfabetización como una práctica social, es decir, como práctica situada* en el ámbito de las relaciones entre los miembros de una comunidad y en los vínculos que se dan entre ellos.
- 2) Los niveles educativos de primaria y secundaria se estructuran en torno a cuatro campos formativos, alineados a los aprendizajes fundamentalmente imprescindibles de programas vigentes de la educación básica nacional y a los aprendizajes globales de la UNESCO para personas jóvenes y adultas: 1. Cultura digital; 2. Lenguaje y comunicación; 3. Pensamiento matemático; y 4. Vida y comunidad.
- 3) Acciones diversificadas para dar respuesta a necesidades específicas de regiones y grupos específicos de la población. (p.380-381)

⁵⁷ Las partes del texto citado han sido destacadas con letra “cursiva/negrita” por la autora.

Es relevante señalar que durante 2022 el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos presenta *Aprende INEA*, una nueva versión de su modelo educativo. Aquel es descrito en el informativo en vídeo de su portal oficial como “una opción que permite a las personas interesadas estudiar a través de una computadora, tableta o celular con acceso a internet” y/o por medio de la descarga de materiales (AprendeINEA, 15 de diciembre de 2022). Aunque se declara la posibilidad de contar con acompañamiento por parte de un asesor/a, el propósito es que todas las actividades (registro, estudios, presentación de exámenes y certificación) puedan ser realizadas *en línea*, donde sea que se encuentre la persona y de acuerdo con su ritmo de avances.

En el *Encuentro de instancias gubernamentales de EPJA en México, Centroamérica y el Caribe: Modelos y estrategias operativas para la educación de jóvenes y adultos*, realizado de manera virtual el 21 y 22 de Septiembre de 2022, el INEA es invitado a exponer sus experiencias y prácticas actuales. En representación de la entidad, la Mtra. Cecilia Orozco López, Directora Académica del INEA (2023) presenta algunas de las iniciativas, entre las cuales se destacan dos procesos que tuvieron lugar hacia mediados de 2022: el fortalecimiento del trabajo con el *Movimiento Nacional por la Alfabetización y la Educación (MONAE)* en vínculo con la Subsecretaría de Educación Media Superior y la nueva modalidad de atención para primera y secundaria Aprende INEA. Esta última define:

(...) un esfuerzo de reconfiguración de la estructura curricular del MEVyT para poder transitar hacia una estructura curricular mucho más sencilla, pero que no carezca de calidad, sino que posibilite procesos educativos cuidados, secuenciados y con una intencionalidad de aprendizaje definida de acuerdo con las necesidades educativas actuales. (Orozco, 2023, p.54)

Se reconoce que la propuesta de Aprende INEA recupera actualizaciones normativas nacionales e internacionales en diversas materias e incluye las orientaciones de la 4T referidas a lo educativo. De aquí, se define un tránsito desde la perspectiva de desarrollo de competencias hacia “un enfoque en donde se transversalizan lineamientos internacionales de derechos humanos, cultura de paz, equidad de género, interculturalidad, igualdad sustantiva y vida saludable” (Orozco, 2023, p.56). En ese marco, se establecen los campos formativos de: *lengua y comunicación*, *pensamiento matemático* y *vida y comunidad* y se señala una secuenciación de los módulos. En el caso de los módulos diversificados, se establece que estos abordan temas amplios y obedecen a los

ejes articuladores de *bienestar, pensamiento crítico, perspectiva de género, diversidad y ciudadanía*.

Al mismo tiempo, se declara que el modelo pone en el centro a la persona en relación con otros/as “que participa para reafirmarse, para reforzar su sentido de pertenencia, para lograr un desarrollo integral y digno, adaptarse a las nuevas realidades, aprender a tomar decisiones y construir relaciones armónicas con su entorno social y natural” (Orozco, 2023, p.56). En relación con estos propósitos, se describe la implementación de acciones de formación de las figuras solidarias con el propósito de “dotarlas de mayores herramientas para que puedan especializarse en temas metodológicos justamente para fortalecer más lo comunitario, la construcción colectiva y la incidencia en lo comunitario” (Orozco, 2023, p.56). Aprende INEA se estará implementando de manera simultánea al MEVyT durante 2023.

Aun con la enorme trascendencia del nuevo modelo del INEA, en el marco de la investigación realizada, el MEVyT es el sistema que organiza las interacciones que tienen lugar en las asesorías donde participan los educandos y educandas: niñas, niños y adolescentes de 10 a 14 años y personas de 15 años o más que reciben algún servicio educativo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), de los Institutos Estatales de Educación para los Adultos (IEEA) o de las Unidades de Operación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (Manual General de Organización del INEA, 2020). En ese marco, los *círculos de estudio* como espacios de trabajo con el MEVyT se conforman por un “grupo de educandos que se reúnen para trabajar con un asesor en el horario convenido entre ellos, independientemente de que estén estudiando diferentes niveles o módulos” (Manual General de Organización del INEA, 2020, p.6).

Los círculos de estudio, en el marco del trabajo que realizan las Coordinaciones de zona del INEA, conviven con otros espacios como los *puntos de encuentro*, las *sedes de aplicación de exámenes* y las *plazas comunitarias*. Atendiendo a los propósitos de este estudio, se identifica a las plazas y los círculos como espacios de interés. Las plazas comunitarias nacen como parte del programa e-México⁵⁸ impulsado durante la presidencia de Vicente Fox (2000-2006) buscando

⁵⁸ El programa se concibe como parte del Sistema Nacional e-México, que tuvo por propósitos:

- Impulsar la transición del país hacia un nuevo entorno social, económico y político.
- Conducir y propiciar la transición de México hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento, diseñando los servicios digitales para el ciudadano del siglo XXI.
- Dar cumplimiento a los compromisos internacionales en torno a la Sociedad de la Información y el Conocimiento. (Secretaría de Comunicaciones y Transportes, Gobierno de México, 2010, párr.5)

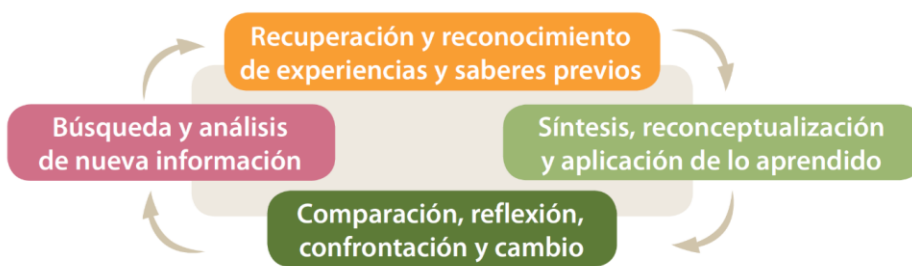
constituirse como espacios abiertos a las comunidades, con un sentido innovador. En ese marco, las plazas disponen de recursos tecnológicos y materiales dirigidos a promover la continuidad educativa de las personas jóvenes y adultas tanto como a integrar acciones de capacitación para el trabajo e impulsar el acercamiento tecnológico a las TIC (Manual de Procedimientos Plazas Comunitarias, INEA, 2018).

Las plazas comunitarias fueron diseñadas como espacios educativos conformados por tres áreas complementarias:

- Una *sala presencial* donde los asesores brindan apoyos de forma individual o grupal a sus educandos haciendo uso de los módulos impresos del MEVyT.
- Una *sala de usos múltiples* que pone a disposición de los educandos material audiovisual y bibliográfico.
- Una *sala de cómputo* que cuenta con computadoras con acceso a internet destinadas a su uso educativo mediante el empleo de la plataforma del MEVyT en línea (SEP, 2022).

Las opciones para conformar los círculos de estudio, en tanto escenarios donde tienen lugar las prácticas en torno al MEVyT, son: por ejes de aprendizaje (personas que estudian módulos de lengua, matemáticas o ciencias al mismo tiempo), por niveles (estudian diversos módulos de nivel inicial, intermedio o avanzado), por módulos iguales o por módulos diversos. Las actividades que se realizan en los círculos son orientadas y realizadas por las personas asesoras y otras figuras solidarias e institucionales y su coordinación depende del INEA y/o de sus institutos e instancias vinculadas. En ese marco, el modelo organiza metodológicamente las asesorías de la siguiente forma:

Momentos del proceso metodológico en el MEVyT



Tema generador o situación detonadora

(INEA, 2013, p.62)

Para situar en este punto la cuestión de los sujetos en el entramado que define el MEVyT y la dinámica de las asesorías en que se inserta este estudio, se retoma el trabajo de Aravedo y Henríquez (2018) quienes analizan la experiencia de los *círculos de lectura* que forma parte de la iniciativa Fomento a la Lectura y Escritura del INEA. Respecto a la perspectiva teórico-metodológica sobre las prácticas, las autoras reconocen la necesidad de que estas “consideren el contexto del sujeto que aprende resulta vital para engarzar la historia personal con los significados particulares propios de una cultura y tiempo determinados” (p.180). Al mismo tiempo, como parte del trabajo de campo realizado, señalan como motivaciones principales de educadores/as, educandos/as y otras personas de la comunidad para participar de los círculos: la necesidad de comunicación, el placer de leer y la solidaridad de aportar y de ayudar a otras personas.

De igual forma, frente al interés de la presente investigación se recupera, por una parte, el sentido que atribuyen los educandos/as a los círculos, expresado en: *la posibilidad de aprender cosas nuevas, el gusto por la lectura, la valoración de las instancias para compartir y convivir, el mejoramiento de habilidades de comprensión lectora y el conocimiento de usos convencionales de la lectura y escritura*. Por otra parte, los educadores/as reconocen que el *fomento de la lectura como hábito, el gusto por la lectura, el dar una atención más completa y acompañar a los educandos y el enriquecer sus aprendizajes* son sus motivaciones principales. En ello, se da cuenta de que esta intención de comunicar y compartir asume para los estudiantes un sentido vinculado en gran medida al saber hacer y aprender aspectos de la lengua escrita mientras que, en el caso de los educadores, se asocia a participar de una experiencia que les enriquezca personalmente y les haga posible promover y acompañar los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes.

3.2 El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos como escenario⁵⁹ educativo

En la segunda parte de este tercer capítulo, desde lo evidenciado en el trabajo de campo de la presente tesis, se exploran las acciones que se despliegan como parte las iniciativas del INEA las cuales convocan a diversas instancias sociales. Asimismo, se describen las características y condiciones de los educadores/as como sujetos de la EPJA en su vínculo con los educandos/as. En la experiencia narrada por los educadores y educadoras se hace posible situar las condiciones contextuales que circunscriben a la labor de asesoría, atendiendo a las formas de mediación e implicación de los sujetos en las actividades vinculadas con las culturas escritas.

3.2.1 Sujetos, encuentros y prácticas en el marco de una campaña de alfabetización y educación en la Ciudad de México

De manera previa a la revisión de los hallazgos en torno a las asesorías, en este punto se recuperan aspectos de una experiencia de la que es parte la investigadora y que hace posible contextualizar las acciones que desarrolla INEA actualmente y, al mismo tiempo, dar cuenta de las formas de participación de la sociedad civil. Es decir, a través de la narración de dicha experiencia, se aprecia cómo el sentido de solidaridad social y participación se expresa en acciones concretas en nuestro momento histórico. Al mismo tiempo, es relevante recuperar esta experiencia en tanto la *promoción* constituye una de las tareas previas que las personas asesoras deben realizar antes de llevar a cabo la atención educativa (INEA, 2013). De hecho, más adelante, en la revisión de la experiencia de los educadores/as, se da cuenta de cómo ellos/as conciben las acciones de promoción.

La experiencia señalada tuvo lugar durante la semana del 02 al 08 de mayo de 2022 en un voluntariado en actividades de *promoción a la alfabetización* en el marco del *Movimiento Nacional por la Alfabetización y la Educación “Voluntad joven” 2022*. Esta iniciativa fue propuesta por el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) y accionada por el INEA. La convocatoria tuvo por propósito fundamental invitar a las personas a continuar estudios y dar a conocer las opciones que pone a disposición el INEA para ello. En ese sentido, en este apartado doy cuenta de los registros

⁵⁹ La noción de *escenario* se emplea para referirse al espacio físico y simbólico que definen las plazas comunitarias del INEA. Al mismo tiempo, en el marco del análisis de las prácticas, tal como ya se ha descrito en el capítulo anterior, se concibe desde lo propuesto por Bahloul (2002) quien refiere a los escenarios como aquellas trayectorias “en quiasmo” de los sujetos en torno a la lectura, que se construyen y reconfiguran mediante procesos de ruptura y reajuste a lo largo de sus vidas. Desde esa mirada, se propone la idea de *escenas* para referir a las condiciones contextuales y a las características que asumen las prácticas de cultura escrita de los sujetos de la EPJA.

de campo referidos al proceso de orientación y comunicación de información, donde destaca: el envío de mensajes de correo, la revisión de material explicativo y mi participación en una reunión inicial donde se nos explicó a los/as voluntarios/as el tipo de colaboración requerida. A esto, sumo notas de mi diario de campo durante los días de voluntariado.

En mi experiencia personal, luego de inscribirme, consulté el material compartido por el INEA, que consistía en cápsulas de video que conformaban un curso breve de formación para realizar el voluntariado, a partir de lo cual debía realizar un examen final de contenidos. Concluido esto, durante la última semana de abril de 2022 recibí un correo electrónico del INEA con información general sobre la forma de realización de la difusión, además de algunas indicaciones para participar de una reunión de orientación en modalidad online. La reunión informativa de la que fui parte fue organizada por dos *funcionarios del Departamento de Servicios Educativos del INEA* durante la última semana de abril y contó con la participación de 23 personas voluntarias. En ella se explicitó que la actividad principal solicitada por la institución era la recogida de datos de las personas que forman parte de la comunidad local e inmediata de cada voluntario/a, que estuvieran interesadas en participar de la iniciativa educativa propuesta en el marco del Movimiento.

Los datos requerían ser enviados al INEA para canalizar la información a las entidades colaboradoras más cercanas a los domicilios de las personas que se encontraran interesadas en la campaña. A partir de ellos, se nos señaló que se emitiría posteriormente una certificación de participación para los voluntarios/as. Se aclaró, igualmente, que no se trataba de actividades de formación y/o asesoría -una consulta recurrente en la reunión que se debió al contenido de los materiales del curso de formación que realizamos los/as voluntarios/as-, puesto que estas serían realizadas en una alianza con los Centros de Enseñanza Técnica Industrial (CETIS) o bachilleres y, en ellos, se conformarían *comités de responsabilidad social* organizados por cada plantel e integrados por: dos maestros, un administrativo y estudiantes. Dichos comités estarían abocados a apoyar la labor de asesoría realizada por *personas voluntarias de servicio social*.

En esta parte es importante destacar algunos asuntos referidos a las personas voluntarias y a particularidades que se identifican como propias del contexto que envuelve a esta forma de EPJA. Por una parte, en lo referido a los voluntarios/as, desde lo planteado en la conversación e intercambio del que fuimos parte en el marco de la reunión inicial, estos/as tenían como características comunes: ser *estudiantes de licenciatura* en disciplinas como psicología, trabajo

social, pedagogía o derecho y vivir en la Ciudad de México o en estados aledaños. El sentido de su participación en esta instancia decía relación con: *brindar apoyo y ayuda a otras personas, retribuir los apoyos recibidos a nivel familiar y contar con experiencia en el área educativa*. En uno de los casos, un voluntario refiere a la importancia de que las personas puedan “contar con información para aprender” y describe a la educación como un *derecho fundamental*.

Por otra parte, representando la mirada institucional, los funcionarios recalcan la importancia de comunicarse con las personas del entorno más próximo para realizar las actividades de promoción. De aquí, se reconoce como opción aproximarse a espacios como los mercados, la tortillería, la tienda o el súper y a personas que realizan labores como la de franelero, portero o el retiro de residuos y limpieza, a fin de preguntar por su interés o el de alguna otra persona que conozcan. En relación con esto, enfatizan en el carácter abierto y flexible de la educación en el INEA para atender a las necesidades de las personas. De aquí, reconocen como situaciones comunes a los sujetos de la EPJA: la necesidad de desplazamiento entre estados por temas laborales, las actividades de cuidado de niños y niñas o personas en situación de enfermedad, entre otras. La instancia de inducción a las actividades de promoción concluye con la creación de un grupo de mensajería instantánea previa propuesta y acuerdo de los voluntarios/as.

En el preámbulo sobre la organización de la campaña se hace posible no solo dar cuenta del propósito y estrategias de acción vinculadas a la iniciativa, sino también dar cuenta a nivel amplio de las condiciones y características de los sujetos institucionales y de la sociedad civil que se ven implicados en esta acción. De aquí, en esta síntesis descriptiva e interpretativa de las actividades de promoción educativa, se intentan situar a continuación las formas de acercamiento con las personas (posibles interesadas en los servicios del INEA), los temas de interés o debates que emergen en el marco de las conversaciones donde se participa con ellas y las prácticas de cultura escrita que se constituyen como propias de estas instancias. Para ello, describo brevemente aspectos de la preparación y el contexto en que tuvo lugar mi participación en las acciones mediadoras en el movimiento.

Al iniciar la semana de voluntariado, preparé en mi casa como material de apoyo: 1) una carpeta con varios documentos impresos, entre ellos mi carta de consentimiento para participar del voluntariado firmada, una copia del afiche enviado por INEA ([Anexo 6](#)), una tabla elaborada por mí para registrar los datos solicitados por INEA (nombre completo, dirección, teléfono y nivel que quiere estudiar cada persona); 2) el códice joven (identificación para el voluntariado), una tarjeta

impresa que puse dentro de una funda transparente a la cual até una cinta para colgarla del cuello y 3) materiales como *post it*, lápices, cinta adhesiva transparente, cinta *maskintape*, alfileres y tijeras.

Realicé el voluntariado en conjunto con otra estudiante (LU) con la que quedamos en contacto a través de un grupo de WhatsApp que creamos voluntarios/as de la zona sur de la Ciudad. De ese grupo solo nos reunimos en el día y lugar pactado LU y yo (KLI). Juntas acudimos en diferentes jornadas a realizar actividades de promoción por la Ciudad Universitaria y en las inmediaciones de un par de estaciones de metro. De igual forma, durante la semana, participé con otra voluntaria, también estudiante de posgrado (LA), acudiendo a un tianguis cercano.

De acuerdo con las indicaciones que se nos entregaron, en todos los casos el proceso consistió en: presentarnos con las personas, contarles el propósito del movimiento e invitarlas a participar a ellas o a sus conocidas/os. En general, indicábamos que se trataba de un movimiento y una campaña con participación de gran cantidad de voluntarios y varias entidades para apoyar el proceso de las personas que se inscribieran. En todos los casos les explicamos que el servicio ofertado era de carácter gratuito, que incluía diversas modalidades para cursar como en línea o presencial y que al brindarnos sus datos nosotras los entregaríamos al INEA que sería quien canalizara a las personas hacia los CETIS o sedes más cercanas.

En un inicio, nos acercamos principalmente con algunas personas que venden dulces y otros alimentos, las cuales nos hablaron de familiares que no completaron la escolaridad básica. Destacan los casos de dos jóvenes de 17 y 20 años, cuya madre y padre, respectivamente, se muestran interesados en la posibilidad de que participen en el movimiento. La joven de 17 años se dedica a la venta de dulces y está en situación de discapacidad motriz. Su madre nos solicita inscribirla para el nivel de alfabetización luego de narrar experiencias de discriminación y de acoso escolar de las que fue víctima. Nos transmite su preocupación por la necesidad de autosuficiencia social y económica de su hija ya casi adulta, la cual cree podría alcanzar a partir del manejo de la lectura, escritura y cálculo. En el caso de la joven de 20 años, el padre dice que la incentivará para cursar la secundaria. Otras personas con las que conversamos tienen interés porque sus hijos e hijas concluyan la *prepa* y nos preguntan por esa opción.

Además de personas vendedoras nos acercamos a otras que se encontraban sentadas conversando o descansando en los lugares que recorrimos. De entre ellas, muchos adultos mayores consultados consideran que su edad y su trabajo son un impedimento para continuar estudios.

Dicen que ellos ‘ya no están para estudiar’ y que tienen responsabilidades como el cuidado de sus nietos. Asimismo, señalan que sus horarios de trabajo son muy extensos, a lo que se suma la experiencia de algunos adultos que vienen a la Ciudad solo a trabajar. La falta de tiempo que supone la responsabilidad de realización de las labores del hogar y el no contar con papeles para acreditar los niveles cursados son otras condiciones limitantes. Ahora, respecto a las modalidades ofertadas por el INEA, algunas personas tienen conocimiento de cuáles son: una sostiene que la modalidad en línea “no le gusta” y otra, describe que se inscribió presencial pero nunca asistió debido a las múltiples tareas que debe realizar diariamente.

A continuación cito algunas notas del diario de campo que dan cuenta, de manera general pero integrada, de experiencias donde quedan evidenciadas las condiciones de los sujetos de la EPJA, la forma en que se realizan las acciones de promoción y las prácticas de cultura escrita implicadas:

Encuentro 1

Encontramos a un joven sentado en una banca trabajando en lustrar zapatos, le conté del Movimiento de Alfabetización y Educación y le pregunté si conocía a alguien que necesitara certificar su primaria o secundaria. Me dijo que él no ha concluido su primaria y me preguntó si se pagaba, le dije que no. Luego, le expliqué que hay distintas modalidades y le pregunté si le interesaba inscribirse, me respondió que sí. Le comenté que nosotras registramos los datos pero se los pasamos luego al INEA, quien los dirige al centro de estudios más cercano a su domicilio. Me entregó su carnet de elector desde donde obtuve su nombre y luego me dio su dirección en la ciudad de manera oral puesto que la de la cédula es de Chiapas, de donde me dijo que era. Nos dictó el número de teléfono de su esposa porque recién en los próximos días se comprará un chip. Le dijimos que le comentara a ella de qué se trata por si la llaman del Instituto, pero que ya debería ser durante la próxima semana. También le entregamos un *post it* con número y datos generales por si quiere llamarnos desde su número, cuando lo tenga, para registrar ese. Se pegó en su pecho el *post it* para guardarlo. (RD02-V-22p.3)⁶⁰

⁶⁰ La clave de registro de observación es: Registro diario/fecha del encuentro (dd-mm-aa)/página de la transcripción.

Encuentro 2

Preguntamos a otra mujer y ella apunta a quien al parecer es su pareja: sentado frente a ella, con el teléfono celular en la mano, a partir de lo que escuchó él dice que sí, que lo inscribamos para el nivel de primaria. Le muestro el afiche impreso con los diferentes tipos de apoyo y le comento que nosotras recogeremos sus datos para luego entregarlos al INEA desde donde lo contactarán durante la próxima semana para orientarlo respecto a dónde dirigirse. Le digo que los apoyos serán realizados por voluntarios de servicio social en el CETI más cercano a su domicilio e indico su teléfono diciéndole que incluso le pueden apoyar para descargar el material allí e ir avanzando dentro de sus posibilidades. Primero me dicta su nombre y luego pide su credencial de elector a la mujer que lo acompaña para que yo copie desde allí su dirección. Finalmente me dicta su teléfono. (RDi04-V-22p.5)

Encuentro 3

Preguntamos a un señor que vende flores, esperamos un momento porque estaba siendo consultado por una clienta, conversaron y la clienta se fue. Él se paró del banco en que estaba sentado para ubicar ramos de flores en un cajón grande y les puso agua encima, luego se sentó. Al presentarnos como voluntarias y preguntarle si conoce a alguien que necesite certificar su primaria o secundaria, con tono de molestia en su voz, nos dice que él ‘está en lo de las flores y en el día a día’, además agrega que estudiar la primaria no le garantizaría un cambio en sus condiciones de vida, particularmente en el trabajo. Le damos las gracias pero no responde. (RDi04-V-22p.6)

Encuentro 4

El joven escucha con atención, dice que él cursó la secundaria pero no retiró su certificado (...) accedió a inscribirse. Me dictó sus datos, y me preguntó si puede ser otra modalidad que no sea en línea porque no tiene teléfono para eso. Le digo que sí. También a ella, que puede ser con guías o libros. Mientras conversamos con la mujer, quien, insegura, dice ‘busca excusas para no continuar la escuela’, como tener muy poco tiempo entre el trabajo y las labores del hogar o el no tener sus papeles de primaria, el hombre llama al joven, que antes nos dijo que no, para decirle que él también debería inscribirse. Le cuento de qué se trata, mientras inscribo a la mujer y le digo que es importante que se comprometa a ir durante mayo por su papel de primaria, considerando que el movimiento dura todo el mes.

Asimismo, ella menciona que sabe que es importante terminar la secundaria, que su hija está en ese nivel y ya no puede ayudarla en las tareas escolares. (RDi05-V-22p.9)

Respecto a las prácticas letradas que desplegamos en el marco de la campaña, estas consistieron en entrega de *post it* a las personas interesadas que traían escrito el número telefónico de alguna de las voluntarias (en general el de LU) e incluían datos generales sobre las opciones de estudio. Asimismo, tal como queda evidenciado en la narración de los *encuentros*, a medida que explicábamos nuestra forma de participación en este movimiento y las modalidades de estudio, íbamos mostrando el afiche informativo impreso que nos facilitó el INEA vía correo electrónico. Finalmente, acordamos que yo guardara el registro de datos de las personas y LU los *post it* con información ya preparados -escritos- para entregar en cada jornada.

Al llegar a mi casa, diariamente tomé fotos del registro para tener un respaldo de los datos y, aunque durante la primera jornada les escribí por WhatsApp a los demás voluntarios para contarles sobre nuestra experiencia en la promoción y las ideas que teníamos para los próximos días, nadie respondió. También, en el marco de las conversaciones con distintas personas sobre el propósito del movimiento, recibimos apoyo de un vendedor quién compartió en sus redes sociales el afiche que le enviamos a través de su página de Facebook para difundir la información entre las personas que pudieran estar interesadas la campaña. Cabe destacar que no recibimos llamadas de las personas a las que dimos nuestro contacto telefónico. Luego de concluir las acciones de promoción correspondientes al voluntariado, cada una de nosotras hizo envío de los datos de las personas que había registrado en la planilla a la instancia del INEA correspondiente.

Por otra parte, con relación a la situación de los sujetos, es importante atender a la sensación de impedimento y limitación que describen las personas invitadas a participar del movimiento a partir de sus condiciones de vida. En el caso de las personas adultas, se percibe una idea de que ya no es tiempo de continuar estudios y, en el caso de las personas jóvenes, se aprecia una falta de interés sostenida en no considerar necesaria la continuación o conclusión de estudios. En diálogo con Schmelkes (1990/2008) quien en el marco del análisis de la actividad del INEA define la ausencia de una verdadera demanda social por educación de adultos, en la experiencia en la campaña se distingue actualmente una *baja demanda activa y efectiva* por los servicios educativos; aunque varias personas conocen a nivel general las posibilidades de estudio en el INEA no se acercan a dicha entidad y si lo hacen su proceso ha sido interrumpido. Sin embargo, hablar de una inexistencia de demanda real por parte de las poblaciones foco que define la perspectiva

institucional no alcanza para distinguir la intención, la necesidad y el deseo de las personas de continuar o no sus estudios hoy.

En esa línea, es posible señalar que el sentido de lo escolar en este momento guarda huellas y, al mismo tiempo, se ve fuertemente interpelado por las condiciones de vida de los sujetos. Destaca el caso del señor que vendía flores y de otro señor adulto maduro que, frente a nuestro acercamiento, manifestaron reacciones que transmitían emociones de enojo, rabia o frustración, las cuales si bien no es posible asociar directamente a la molestia de ser consultados por su situación educativa o a ciertas memorias o proyecciones sobre la experiencia escolar, dan cuenta de un importante *malestar* que de una u otra forma se conjuga en el asunto escolar formal. También algunos jóvenes consultados, que señalaron no ser parte de la población que no ha concluido la escolarización básica, reaccionan frente a nuestra presencia y/o a la invitación a participar del Movimiento con distancia o actitudes de incomodidad. De aquí, con cierto resguardo, es posible reconocer que, las miradas sobre lo escolar guardan memorias que se van tensionando con las experiencias de vida de los sujetos en el mundo y, en ese proceso, no tiene cabida la indiferencia.

De igual forma, en la experiencia de encuentro, diálogo e incluso en la irrupción que representa nuestra presencia en los territorios que están habitando los sujetos plausibles de integrarse a la EPJA, se hace posible dar cuenta de que las posibilidades de agencia de los sujetos se expresan en una postura respecto de lo educativo-escolar; de su sentido, implicaciones y alcances en relación con sus condiciones de existencia concretas. Es decir, en el encuentro o interacción que suponen las acciones de promoción se hace posible tensionar los discursos propios, particulares, mediante determinadas formas de interpelación que acontecen entre los sujetos situados. En este punto, es importante mencionar el papel que cumplen algunos agentes mediadores que son quienes incentivan e invitan a las personas a participar de estas instancias educativas. En la campaña descrita, se reconoce a los *compañeros/as de trabajo* y otros *miembros de la familia* como figuras relevantes que vienen a sostener la decisión de participar o no en las instancias de EPJA.

Finalmente, en relación con las actividades que se conformaron el durante del Movimiento, es importante distinguir a las prácticas de cultura escrita en este marco como otro aspecto que forma parte de la conversación generada en las instancias de promoción: a la exposición verbal y el uso de un apoyo gráfico (afiche), las personas adultas suman el dictado y la inclusión de la credencial de elector como un artefacto mediador de la comunicación. En dicho contexto de

interacción, esta forma de identificación material brinda posibilidades de reconocimiento. Asimismo, en los encuentros se aprecian condiciones de acceso y disponibilidad en general limitadas para el uso de dispositivos digitales para estudiar. El reconocimiento de estas condiciones por parte de quienes realizan las propuestas institucionales supone la posibilidad de reflexionar las opciones de estudio ofertadas y proponer los ajustes necesarios a partir de las condiciones de vida manifiestas de las personas jóvenes y adultas.

Pese a que no era parte de las acciones definidas como propias de la promoción educativa del INEA, algunas semanas después de haber participado del movimiento decidimos acudir, junto a LA, al tianguis donde trabajan las tres últimas personas descritas en la escena 4, a las cuales inscribimos para participar de la oferta educativa del movimiento. Al preguntarles si habían sido contactadas por el INEA, ellas manifestaron que no, de manera que previo consejo de los educadores/as donde me encontraba realizando el trabajo de campo, les compartí una tarjeta con el contacto de la plaza comunitaria. A partir de ello, la intención fue presentarles otra opción, además de incentivarlas a asistir y entregarles información complementaria para concretar su participación de manera oportuna.

Para finalizar esta revisión de la experiencia de promoción, es relevante mencionar que las campañas vienen a conformar una ruptura con relación a las formas de organización de las acciones de los asesores y asesoras, particularmente, en el marco de sus propias actividades de promoción y asesoría. A partir de las experiencias en el movimiento de alfabetización y educación, es posible dar cuenta de que estas acciones son propuestas a nivel amplio por el INEA de manera que suponen la activación de redes y/o convenios con otras entidades, lo cual no necesariamente se articula con las actividades que se están realizando de manera simultánea en cada plaza comunitaria y círculo de estudios. Si bien, esto refleja un sentido de acción coadyuvante y promueve la integración de algunos sectores de la sociedad civil, complejiza la posibilidad de acción coordinada y continua entre los agentes implicados.

3.2.2 Educadores y educadoras como sujetos en las experiencias de asesorías

En el INEA los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas son identificados como figuras solidarias o, más recientemente, como *personas solidarias* (Reglas de Operación del Programa de Educación para Adultos 2022, 29 de diciembre de 2021). Las figuras solidarias son “personas de la sociedad civil que voluntariamente, sin fines de lucro y sin establecer ninguna relación laboral con el INEA, con la Unidad de Operación o Institutos Estatales, apoyan en las

tareas educativas de promoción u operativas en beneficio directo de las personas jóvenes y adultas en rezago educativo” (Manual General de Organización del INEA, 2020, p.7). El libro del asesor las define como aquellas personas que han decidido acompañar a una o varias personas a lo largo de su proceso de aprendizaje (INEA, 2013). Dicha figura incluye al *alfabetizador* y al *asesor*, siendo esta última la denominación general empleada para referirse a quienes facilitan el aprendizaje.

Las responsabilidades de las figuras educativas en el marco de la labor de asesoría son las siguientes:



INEA (2013, p.119)

A partir de esta breve descripción del rol del asesor y asesora educativos desde la mirada institucional, en lo que sigue, se presenta una caracterización de los diez educadores/as entrevistados en su calidad de *figuras solidarias* del INEA. Las personas están vinculadas laboralmente, al momento de la entrevista, a tres espacios de EPJA: dos plazas comunitarias del INEA y un PILARES⁶¹ en la Ciudad de México. En la TABLA 1 que se presenta a continuación,

⁶¹ El Programa Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (PILARES) es una iniciativa pública, impulsada por el Gobierno de la Ciudad de México y dependiente de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación. En el ámbito educativo, mediante una acción vinculada a la del INEA, hacen uso de materiales del MEVyT para brindar acompañamiento educativo a las personas que deseen estudiar la educación básica. Esto se articula con la opción de *Ciberescuela* que forma parte de la propuesta y que alcanza hasta el nivel de licenciatura (PILARES, 2022).

se hace uso de un espectro de colores azul-grisáceo para distinguir a los educadores/as que forman parte de uno u otro centro. Es importante destacar que en lo que sigue, se recogen elementos relevantes de las entrevistas realizadas con cada una/o, en su calidad de educadores/as en el ámbito de la EPJA, para dar cuenta de aspectos generales del contexto, de la constitución de los sujetos y de los procesos formativos que tienen lugar en el marco de las asesorías y/o de las actividades de acompañamiento educativo institucionalizadas.

TABLA 1: ANTECEDENTES DE CARACTERIZACIÓN DE LAS FIGURAS SOLIDARIAS ENTREVISTADAS.

Fecha entrevista	Lugar	Clave	Edad	Formación	Tiempo de trabajo en EPJA	Cargo al momento de la entrevista	Otros cargos que ha desempeñado	Rol/es en que participa de entrevista	Formación complementaria
28-I-22	Cafetería en Ciudad de México	FS1	30 años	Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades	7 años	Docente de programa social PILARES	Asesora voluntaria Líder coordinadora interinstitucional	Asesora educativa	Diplomado en estrategias pedagógicas interculturales gestionado desde el INEA. Cursos por convenio INEA-INJUVE. Ejemplo: “Avance pedagógico.”
28-I-22	Cafetería en Ciudad de México	FS2	38 años	Licenciatura en Ciencias Sociales	4 años	Docente de programa social Tallerista	Formador de figuras solidarias Asesor educativo Enlace regional Enlace interinstitucional	Asesor educativo	Diplomado en estrategias pedagógicas interculturales gestionado desde el INEA. Cursos por convenio INEA-INJUVE.

08-II-22 09-II-22	- Telefónica - Plaza comunitaria dependiente de la Coordinación de zona donde trabaja	FS3	34 años	Licenciatura en Sociología	7 años	Formadora de asesores (Organizadora de servicio educativo)	Asesora educativa Coordinadora de asesores Apoyo técnico	Formadora de asesores Asesora educativa	Curso en línea del CREFAL en herramientas digitales.
09-II-22	Plaza comunitaria donde es encargada	FS4	31 años	Licenciatura en Sociología	9 años	Responsable de plaza comunitaria	Asesora educativa Coordinadora de asesores Promotora de plaza comunitaria	Asesora educativa	Licenciatura en enseñanza de las matemáticas (estudiante).
07-V-22	Instalaciones PILARES	FS5	27 años	Licenciatura en Economía con especialidad en economía rural e indígena	2 años	Coordinador de PILARES	Profesor rural mediante CONAFE Asesor educativo	Coordinador de Programa PILARES	No especificada.
07-V-22	Instalaciones PILARES	FS6	30 años	Licenciatura en Letras y Literatura Hispánicas	5 años	Tallerista Programa PILARES	Formadora de asesores/as Asesora educativa	Asesora educativa	No especificada.
07-V-22	Instalaciones PILARES	FS7	25 años	Licenciatura en Psicología con	2 años y medio	Docente de programa social	Asesora educativa	Asesora educativa	No especificada.

				Especialidad en Docencia					
07-V-22	Instalaciones PILARES	FS8	34 años	Bachillerato	3 años	Docente de programa social	Asesora educativa Formadora de asesores/as	Asesora educativa	Formaciones del INEA vinculadas a la implementación del MIBU (Modelo Indígena Bilingüe Urbano del MEVyT).
04-VIII-22	Plaza comunitaria	FS9	34 años	Licenciatura en Educación	16 años	Asesor educativo	Asesor educativo Orientador 10-14 Enlace educativo Enlace regional Apoyo técnico	Asesor educativo	Talleres, cursos y capacitaciones sobre el MEVyT. Curso de para ser Orientador 10-14. Seminario-Taller de Formación de alfabetizadores/as desde una perspectiva integral. Diplomado en Fundamentos Teórico-metodológicos de la Práctica Socioeducativa con Personas Jóvenes y Adultas. Diplomado en temas

									<p>fundamentales de álgebra.</p> <p>Diplomado en mejoras de la competencia en la lectura y escritura, en nivel básico, para la EPJA.</p> <p>Diplomado en ciencias naturales.</p>
04-VIII-22 25-VIII-22	Plaza comunitaria	FS10	42 años	Licenciatura en Desarrollo Comunitario (no concluida)	14 años	Asesora educativa	Asesora educativa	Asesora educativa	<p>Formación en uso de tecnologías para los programas del INEA.</p> <p>Talleres de estrategias de acuerdo con el modelo educativo del INEA.</p>

En la TABLA 1 se aprecia que las asesoras y los asesores entrevistados tienen en su gran mayoría un nivel de escolaridad de licenciatura. Son personas egresadas de carreras que corresponden al área de las ciencias sociales y las humanidades y varias de ellas participan de formaciones complementarias vinculadas a la EPJA, coordinadas por el INEA o por otras entidades. Del grupo de *personas solidarias* entrevistadas, la mayoría son mujeres. En cuando a su incorporación al INEA y a PILARES como institución asociada, esta sucede en general desde los veinte años, con una media ubicada en los 25 años. La permanencia de los educadores/as en el trabajo con personas jóvenes y adultas es muy variada; va de los dos a los dieciséis años y alcanza un promedio de 7 años.

En el contexto particular del INEA, las figuras desempeñan diversos roles de carácter docente y administrativo, destacando aquellos donde participan de la coordinación de acciones entre más de una entidad (enlaces) y los vinculados a los procesos de coordinación o formación de otros educadores/as. Este aspecto es de relevancia para comprender que su rol y perfil en torno a la labor de asesoría asume particularidades asociadas a su tiempo de permanencia en la EPJA y a su nivel de formación, las cuales deben explicitarse como parte del proceso de análisis comprensivo que implica esta tesis. Las personas entrevistadas realizan funciones que las ubican como *figuras solidarias* pero, al mismo tiempo, a partir de su experiencia en el INEA asumen tareas de carácter docente y/o administrativo que implican altos grados de responsabilidad en el marco del hacer educativo solidario.

Por otra parte, a diferencia de la amplia deserción y rotación de asesores/as que ha sido evidenciada en varias experiencias previas de investigación en las plazas (Kalman, 2004, 2005/2018; Ruiz, 2009) estos educadores/as permanecen en los espacios de EPJA por varios años definiendo tránsitos bastante estables en los tres escenarios. A partir de los aspectos señalados precedentemente, que se reconocen constitutivos en la configuración de las figuras solidarias entrevistadas, en esta investigación se les distingue como parte de un **sujeto de EPJA emergente** y hasta cierto punto inédito con relación a ciertas características que definían hasta hace algunos años el ser y estar de asesoras y asesores. Se trata de un sujeto de la EPJA que conjuga una cada vez más amplia experiencia acumulada en la labor educativa, una presencia cada vez más permanente en la EPJA y una formación escolar de nivel superior.

En este punto, cabe aclarar igualmente que las educadoras y educador vinculados directamente al INEA al momento de la entrevista, realizan su labor en dos plazas comunitarias

dependientes de una Coordinación de zona del sur de la Ciudad de México y emplean fundamentalmente el Modelo de Educación para la vida y el Trabajo (MEVyT) para la población hispanohablante, mientras que las educadoras/es vinculados al momento de la entrevista a PILARES, despliegan su labor en dos espacios: los predios indígenas y las instalaciones del programa ubicadas hacia el centro de la Ciudad de México. Estos últimos realizan el trabajo de asesoría mediante la implementación del MIBU (Modelo Indígena Bilingüe Urbano)⁶².

Si bien, el foco de esta investigación está en la experiencia de formación que se despliega en el INEA y que es descrita en amplitud por los educadores y educadoras entrevistados/as, el señalamiento de estas condiciones tiene como intención dar cuenta, de manera amplia, del contexto de conformación de los sujetos y de la labor de los educadores/as en el marco de las asesorías, por lo cual en lo que sigue de este escrito se recuperan aspectos vinculados a ambos contextos de EPJA en el escenario urbano institucionalizado. En ese sentido, a continuación se van ubicando elementos señalados en las entrevistas, en el marco de conversaciones presenciales y telefónicas y a partir de los registros de observaciones realizadas en los contextos donde trabajan las Figuras Solidarias (FS1-FS10).

En ese marco, este tercer capítulo recupera la perspectiva de las educadoras y educadores entrevistadas/os, además de los hallazgos de las observaciones no participantes realizadas en el espacio de PILARES y en una de las plazas comunitarias del INEA con el propósito de construir puntos de referencia completos para adentrarse, en el capítulo cuarto, en el análisis de los hallazgos que emergen del trabajo de campo en la plaza comunitaria que fue seleccionada para profundizar en las prácticas, sentido, saberes y experiencias desde la mirada de los educandos/as. Esto último, se organiza en diálogo con lo planteado por FS9 y FS10, educadores que laboran hace aproximadamente 15 años en ese espacio de EPJA y que, a partir de ello, se constituyen como agentes claves para distinguir las interacciones y mediaciones en que se concretan las prácticas de cultura escrita en el marco del trabajo con el MEVyT.

⁶² **MEVyT Indígena Bilingüe Urbano (MIBU).** - Vertiente del MEVyT dirigida a las personas procedentes de las poblaciones indígenas del país, que viven y están asentadas en zonas urbanas diferentes a las de su origen o el de sus padres o madres. Estas personas pueden ser monolingües en lengua indígena o bilingüe en diferentes grados, y encontrarse organizados en el lugar de asentamiento o de atención. Para su incorporación en esta vertiente se toman en cuenta sus características lingüísticas y culturales, sobre todo para la alfabetización. Ofrece el español para el desenvolvimiento de las personas en las zonas urbanas, con metodología de segunda lengua, y el acceso a la escritura en la lengua indígena cuando hablan poco español, o en español cuando tienen un mayor dominio de la lengua. (Reglas de Operación del Programa Educación para Adultos, 29 de diciembre de 2021, p.376)

Parte importante de las figuras solidarias entrevistadas realizan su labor actualmente en el Programa PILARES, no obstante, reconocen que su trabajo previo en el INEA constituye un *parteaguas* para la labor que desempeñan hoy en el campo de la EPJA. De aquí, sin dejar de dar cuenta de las particularidades que define cada institución, se hace posible reconocer cierta hibridez⁶³ en los procesos educativos que ambas entidades articulan, en tanto el modelo empleado mantiene la perspectiva de trabajo del INEA pero va asumiendo un sentido y carácter particular en función de las condiciones contextuales y de los sujetos. En ese sentido, a continuación se revisan las experiencias educativas que define el MEVyT en su entrelazamiento con las instancias de implementación del MIBU, para pasar hacia el final del capítulo a revisar el sentido y carácter propio que asume este último modelo en las experiencias narradas por las asesoras y asesores.

3.2.2.1 Una mirada a las condiciones de constitución de educandos y educandas en la EPJA institucionalizada

A partir del acercamiento realizado a las condiciones de constitución de los educadores y educadoras en la EPJA, en esta parte se continúa profundizando en los aspectos referidos a las características y condiciones en que se conforman los sujetos de las asesorías, manteniendo un diálogo continuo con lo revisado en el apartado previo del capítulo respecto a la conformación de los sujetos en el marco de las acciones de promoción que despliega el INEA y en vínculo con las características y condiciones particulares de los sujetos en una plaza comunitaria, las cuales se describen en el capítulo 4. En ese entramado, los educadores y educadoras entrevistados caracterizan a los educandos/as en la EPJA mediante los siguientes aspectos:

- Son niños, niñas y adolescentes generalmente de 10 a 14 años, personas jóvenes de entre 15 y 17 años, personas adultas jóvenes y maduras con trabajo remunerado y personas adultas mayores con o sin trabajo remunerado. Muchas de ellas son parte de grupos de personas indígenas migrantes, personas comerciantes, personas que están a cargo del cuidado de otras, estudiantes que provienen de escuelas formales o que estudian en casa, personas en situación de discapacidad o personas neurodivergentes y, en menor medida, personas en situación de drogadicción.

⁶³ La noción de hibridación (García Canclini, 2012) hace posible distinguir las mezclas interculturales generadas por los procesos sociales contemporáneos, dando cuenta de su relación con las tecnologías avanzadas.

- Se distinguen como tipos de experiencias comunes con lo escolar, por un parte, la situación de las personas que nunca asistieron a la escuela regular, por otra, la de quienes lo hicieron en un momento de sus vidas y, finalmente, la de quienes han vivido gran parte de su proceso educativo previo allí.
- Se identifica como una necesidad común entre los/as estudiantes, la urgencia por la obtención de certificación para evidenciar, en ámbitos del trabajo principalmente, que cuentan con un grado escolar.
- Se reconoce a la interrupción de los procesos educativos y/o la no conclusión, a las dificultades de aprendizaje, a las condiciones de aislamiento y a la discriminación y violencia que viven algunas personas jóvenes y adultas, como desafíos y problemáticas que enfrentan los educadores y educadoras en las instancias de mediación y acompañamiento educativo.

Con relación a las acciones de promoción, como momento inicial del trabajo de asesoría, una educadora reconoce la existencia de dos grupos: “las personas que buscan o que tú encuentras, para alfabetizar” (FS4Rp5)⁶⁴. Ella sostiene que de acuerdo con la forma de ingreso de las personas a los círculos de estudio, se hace necesario desarrollar mediaciones particulares. En el caso de las personas que son invitadas a participar en el marco de las instancias de difusión, se enfatiza en la necesidad y desafío de llegar a un punto de motivación que haga posible su inscripción y asistencia, mientras que, en el caso de quienes se acercan por iniciativa propia, se reconoce la importancia de mantener un trato amable y una actitud accesible para que las personas sientan que llegaron al lugar indicado (FS4Rp5). Esto es coherente con lo planteado por otros educadores que sostienen que la *atención educativa de la diversidad* hace necesaria la construcción de *espacios donde las personas se sientan bienvenidas*.

⁶⁴ La clave de composición de las citas que se van incorporando a lo largo del capítulo, es la siguiente: Figura solidaria + nro. de entrevistado/a / Registro página + número de página de transcripción. Si bien, los relatos que incluye este trabajo son publicados aquí con plena aceptación de las personas colaboradoras en la investigación -quienes además cuentan con copia del registro escrito de sus entrevistas respectivas-, considerando las precarias condiciones que definen sus contextos de trabajo actuales, se establece como acuerdo el uso de estas claves para proteger su identidad y resguardar aquella información que pueda asumir un carácter sensible, en cuanto puede involucrar a otros agentes e instancias de responsabilidad vinculadas a estos espacios institucionalizados. Ahora, respecto a los asuntos de orden formal del escrito, es importante señalar que las citas de lo narrado por todas las y los entrevistados omiten muletillas y palabras que se repiten, que quedan inconclusas en el discurso oral y/o que dificultan la comprensión de las ideas. Al mismo tiempo, estas citas, independiente de su extensión son puestas entre comillas (“”) para facilitar su identificación como parte del discurso de las personas colaboradoras.

Los educadores y educadoras señalan la importancia de la entrevista inicial para saber qué, cómo y por qué las personas que se acercan quieren estudiar, mientras que en las instancias de asesoría, subrayan la necesidad de conocerlos: “Entonces, igual lo que hacíamos primero era presentarnos y darles esa confianza de que nos pueden decir, de que no sabemos todo, de que nos pueden preguntar lo que sea, que ninguna pregunta es tonta” (FS3Rp9). Las educadoras sostienen que, desde la perspectiva de Paulo Freire, en las instancias de asesoría se explicita que el foco no está puesto en la transferencia de conocimientos y que su intención es que todas las personas involucradas participen activamente.

Para esta investigación es importante profundizar en algunos asuntos que van definiendo la constitución de los sujetos de la EPJA en un contexto urbano, vinculándolos con las formas de mediación construidas. Desde aquí, se sostiene necesario reconocer la diversidad de características, intereses y sentidos atribuidos a lo educativo, atendiendo a su complejidad. Al mismo tiempo, como aspecto común, se hace posible apreciar cierto sentido de lo educativo formal que las personas van construyendo a lo largo de sus vidas y en las experiencias vinculadas a la escuela. En el caso de los adolescentes, a quienes se dirige la vertiente 10-14 del MEVyT, las educadoras/es distinguen gran desinterés por la continuación de estudios. En relación con ello, las Becas ofertadas en PILARES se señalan como un incentivo relevante de considerar.

En las observaciones realizadas es posible dar cuenta de relaciones de cercanía y confianza entre los adolescentes que asisten al espacio de PILARES donde el acompañamiento pedagógico es realizado en grupos. De igual forma, aun cuando en las plazas comunitarias del INEA los estudiantes se mantienen participando desde un hacer más individual, en tanto allí las formas de acompañamiento más comunes son las asesorías individuales, a partir de la presencia de pares de edades similares se generan intercambios comunicativos e instancias de socialización entre ellos. Tal como plantea Ruiz (2009) la plaza se constituye como espacio de posibilidad para concluir estudios y, al mismo tiempo, presenta alternativas con relación a los grupos de referencia propios de la escuela regular. Esto tiene relación tanto con el carácter de cada propuesta del INEA como con los lugares donde está ubicado cada centro. En el caso de las plazas comunitarias, su ubicación en puntos territoriales estratégicos define la asistencia de mayor cantidad de personas y desde ahí, facilita que las asesorías individuales se realicen en un marco de convivencia diaria y con mayor cantidad de educandos/as.

En cuanto al sentido que asume uno u otro espacio, es importante distinguir que, mientras el PILARES integra una oferta muy amplia y variada de talleres y cursos que forman parte de un mismo proyecto, las plazas comunitarias están significadas, a nivel general, como lugares de *consulta* y de atención respecto a apoyos escolares vinculados a los libros del MEVyT, siendo parte centros comunitarios donde existen diversos programas y actividades que no necesariamente están relacionados con sus servicios educativos. Es a partir de lo anterior que se hacen posibles ciertas formas de interacción y, por ende, se van conformando condiciones singulares para las mediaciones en cada espacio educativo institucionalizado.

Ahora, aun cuando parte de los jóvenes muestra desinterés por el asunto escolar, con aquellos entre 15 y 17 años que se muestra más implicados se reconoce la posibilidad de mantener un acompañamiento continuo y una organización que permite incluso plantearles actividades complementarias. Se describe la situación de quienes optan por cursar los módulos en línea: “Y te escriben, diario: ‘Es que no puedo entrar’. ‘¿Qué tengo que bajar de internet?’ (...) Y con los adultos mayores, que es como la otra parte, es una atención muy diferente, ellos son así más calmados (...)” (FS4Rp29). Al respecto, es posible situar dos aspectos: las formas de acompañamiento diferenciado que tienen lugar a partir de las particularidades que se reconocen en uno u otro *grupo* de estudiantes y los diferentes ritmos de aprendizaje que las educadoras/es distinguen como parte de los aspectos relevantes de considerar en relación con las mediaciones.

Las personas adultas mayores con las que trabajan educadores y educadoras tienen entre sesenta y setenta años y cursan generalmente el nivel de alfabetización. Sus actividades laborales se desarrollaban hasta hace un tiempo en torno a la limpieza de inmuebles, como es el caso de las trabajadoras de casa particular o se encontraban vinculadas al trabajo en el campo. Al momento que deciden ingresar al INEA suelen ser personas que están a cargo de las actividades domésticas y/o de cuidado de otras personas (de sus nietos principalmente) y son provistas económicamente por sus familias. Asimismo, se señala que varias desarrollan empleos informales como la venta de comida o trabajan en algún mercado. Respecto a dichas condiciones, se distingue que a las personas que asisten a las asesorías: “el venir a estudiar les saca desde lo que siempre hacen” (FS4Rp4).

En general, se trata de personas que participan de las asesorías en tanto conciben a estas instancias formativas y de mediación como una *oportunidad* para dar conclusión a un proceso pendiente: el de la escolarización. Muchas de ellas nunca ingresaron a la escuela, en especial

quienes provienen de comunidades indígenas y/o son migrantes. En ese marco, las educadoras subrayan lo significativo que es para las personas lo escolar y el aprendizaje de la lectura y escritura vinculado a las actividades que hacen posible el dominio del código escrito. Se reconoce que la posibilidad de *hacerse entender*, *hacerse escuchar* y *leer* asumen gran importancia para los procesos personales que llevan las estudiantes. “O sea, como que se les abre otro mundo.” (FS4Rp3).

FS1: “(...) leer el transporte, para ellos es muy importante. Una firma. Escribir por primera vez tu nombre. Para ellos es el cambio (...) una señora que se llamaba *Julia* no sabía escribir su nombre y cuando lo hizo ¡puff! O sea lloró, lloró de felicidad. Y eso para nosotras también es una gran satisfacción, porque es un logro. Y que le costó muchísimos años. La señora tenía creo que como setenta años y apenas aprendía a escribir su nombre, pero hablaba en lengua mazahua. Yo creo que también este cambio afectó de cierta forma a su lengua originaria.” (FS1Rp33)

Se narra la situación de personas mayores, en general mujeres sin experiencia escolar, que frente a la disponibilidad de textos escritos muestran gran interés por participar las de instancias educativas:

FS6: “ (...) muchas de ellas tienen la convicción, de estudiar y compromiso de estudiar (...) tiene que ver con la carencia y también con la prohibición (...) al menos en estas generaciones, y más siendo mujeres; siendo mujeres, siendo indígenas, siendo migrantes, pues la escuela siempre ha sido a la mejor como algo negado, para ellas. Y algo que me contaban mucho, es que a ellas les hubiera gustado mucho estudiar. Incluso antes de este proceso de migración, en sus pueblos, pues los papás les decían que no, que no era necesario, y llegaban a *la* mejor hasta primer año, segundo (...) Y creo yo que tiene que ver con eso, con esa negación de ese derecho de la escuela por muchos factores.” (Rp8).

Los relatos de las educadoras evidencian las condiciones de vulneración del derecho educativo que viven las educandas adultas y que se expresan en experiencias de prohibición por parte de las autoridades que estaban obligadas a seguir de niñas (Kalman, 2005/2018) o en limitaciones para asistir a la escuela regular en los tiempos considerados comunes para ello. En ese marco, se reconoce que el sentido de participar de las asesorías dice relación con la posibilidad de concretar el deseo y compromiso de realizar su proceso educativo. Sin embargo, al mismo tiempo, de manera coherente con los *encuentros* narrados en el marco de la campaña de

alfabetización y educación de la que participa la investigadora, las educadoras señalan que algunas personas adultas no le encuentran razón de ser a iniciar o retomar la educación formalizada considerando que su vida ha transcurrido sin necesidad de ella.

A partir de lo anterior, se recalca la gran *importancia que otorgan las personas adultas y adultas mayores a los documentos que acreditan el término de su proceso de estudios* como parte de los requerimientos asociados al trabajo y de cómo muestran un propósito de participación anclado en sus necesidades de aprendizaje. En ese marco, es importante señalar que las condiciones de trabajo de muchas de ellas con jornadas muy extendidas se ven más precarizadas en el contexto de pandemia por la enfermedad de coronavirus causada por el virus SARS-CoV-2, donde la búsqueda de sustento que implicó la realización de más de un trabajo fuera de casa. Esto, sumado a otras obligaciones de cuidado y de realización de actividades del hogar, restringen en la mayoría de los casos las posibilidades mantener un proceso secuencial regular e incluso, llegado cierto punto, impiden su continuación.⁶⁵

3.2.2.2 Mediaciones y prácticas desde el MEVyT: configuraciones comunes a las actividades de asesoría

Las entrevistadas sostienen, con relación al desarrollo de *competencias* en el marco del modelo de INEA, que se promueve que “las personas reconozcan lo que saben y puedan trabajar a partir de allí. Reconocer sus saberes y experiencias previas” (FS3Rp5). Se señala que el punto de partida y eje rector del modelo y la metodología son los *saberes de la experiencia y de la vida* de los educandos. En ese sentido, se enfatiza en la importancia de poner en diálogo “el saber del educando con este saber más específico” (FS6Rp2) definido por el conocimiento escolar. Ambas formas de saber se distinguen interrelacionadas en un proceso de retroalimentación continua “donde el educando digamos que viene con un bagaje cultural, lingüístico, etcétera. En este proceso él adquiere una herramienta nueva, un conocimiento nuevo” (FS6Rp2).

A partir de lo anterior, en relación con la recuperación de los saberes y experiencias como parte de la labor de asesoría se sostiene lo siguiente:

FS8: “(...) justamente cuando se empieza a dar acompañamiento, pues se les dice: ‘Ustedes ya tienen conocimiento, ya saben’. Porque hay muchas personas, si llegan a la ciudad, ya

⁶⁵ Tal como plantea Hernández (2020a) en esto se visibilizan “los costos sociales de la exclusión que emergen ante posturas frente a la [propia] vida y la de los otros, la precarización social, educativa y vital” (p.81).

han trabajado en el campo: ‘¿Cómo se trabaja?’ Entonces, usan matemáticas (...) saben de geografía, porque las estaciones del año: cuándo se tiene que sembrar, cuándo es temporada de lluvia. Entonces ahí entra geografía, ciencias naturales (...) a partir de ahí se recuperan las experiencias de las personas que lo único que se hace es plasmarlo. ‘Ahora, todo lo que ustedes saben, vamos a plasmarlo en la escritura’. Pero para hacer eso, hay que aprender a escribir y a leer.” (Rp5)

FS4: “O sea, por una parte es como la funcionalidad diaria, de cómo ellos se desenvuelven, sobre todo en la ciudad (...) no saben leer y escribir, pero sí saben qué camión tomar, a dónde van a llegar (...) comprar en el mercado, en la tienda. O sea, como esas cosas que son cotidianas, lo han aprendido a desarrollar sin a lo mejor decodificar (...)” (Rp3).

FS2: “(...) tienen un bagaje de conocimientos que no necesariamente son técnicos, como puede ser un proceso matemático o una estructura, pero sí son saberes ¿cierto? De cualquier tipo: hacer la comida, aprender, hacer las palanquetas para vender, el tejido para vender, las pulseras (...)” (FS2Rp18).

El educador también refiere a la experiencia con los estudiantes adolescentes: “(...) ¡Híjole, cómo nos dan las cátedras de *Fornite*, y de K-pop (...)” (Rp22).

En coherencia con lo anterior, los educadores y educadoras señalan que el foco de las asesorías en el área de Lengua y Comunicación está fundamentalmente en la comprensión lectora. De aquí, puntualizan que para el nivel inicial representado por los módulos *La palabra* y *Para empezar* se espera que al concluirlo la persona pueda leer y escribir convencionalmente, comprender textos simples que se utilizan en la vida cotidiana como el acta de nacimiento o el comprobante de domicilio y, al mismo tiempo, escribir su nombre y firma. En los módulos de nivel intermedio, dan cuenta de un énfasis puesto en la comprensión lectora de textos breves, escritos en prosa en su mayoría, mientras que en los módulos de nivel avanzado, se orienta la comprensión de textos más complejos y de literatura específica, además de promover la elaboración de diversos tipos de textos. Ponen como ejemplo la escritura de ensayos.

“El hecho de que agarren un librito: ‘Me interesa’ / ‘¿Qué te interesa?’ / ‘No, ps me interesa porque me gusta la música rap y así’ / ‘¡Ah, perfecto! ¿Tú sabías que Tupac Shakur estudió en la Escuela de Artes en Nueva York (...) ‘Entonces, ¿qué puedo yo, profe, como leer?’ / ‘¿Qué te late? ¿Qué te motiva?’ / ‘¡Ah!, me gusta el tema de los narcos’ / -Puede ser muy

de moda- ‘Bueno, pues ahí búscate el libro’. Pero también podemos hablar de violencia, de marginalidad, de discriminación. Y le empieza a interesar. Y es por ahí, por los contextos específicos de cada persona (...)” (FS2Rp15).

“O en el desarrollo de la asesoría: ‘¡Ah!, yo me acuerdo cuando estaba chico y mi papá me (...) Y conocí tal lugar y iba a trabajar en (...) Entonces con base en esas historias, aparte tú vas ahí construyendo algo con ellos en cuanto a su aprendizaje. Pues igual sí tienes que ir como teniendo la habilidad de ir diciendo: ‘¡Ah! esto me va a servir para enseñarles esto’. ‘Esto lo voy a usar más adelante para hacerle referencia a algo’”. (FS4Rp3)

“(...) en el momento en el que a lo mejor, por ejemplo, tú te acercas a ellos con ciertas lecturas, con ciertos libros, pues ellos van descubriendo: ‘¡Ah, sí, me gusta! Sí me gustan las historias que puedo contar o qué puedo leer’. Entonces ahí como que van descubriendo (...) otra parte del mundo (...) algo que no, que si a lo mejor decían: ‘¡Ay!, es que yo escucho tales canciones, o me gustan tales canciones, o veo tales programas o vi una película tal’/ ‘¡Ah!, ¿Qué cree que esa canción aquí fue escrita. Tengo un cancionero.’/ O que esa canción la escribieron o sale en este libro. O una película: ‘Esa película, ¿qué cree?!, que está basada en este libro.’” (FS4Rp4)

Se intenta establecer una relación dialógica con las experiencias, motivaciones e intereses de las personas, poniendo a su disposición información nueva. En ese sentido, las educadoras y educadores planifican las acciones a partir de los intereses temáticos que distinguen entre los estudiantes y generan estrategias para integrarlos en las asesorías. En coherencia con lo planteado por Kalman (2009/2018) sobre lo que hacen personas mediadoras de la cultura escrita en favor de sus personas aliadas-aprendices en contextos vinculados a la escuela, las educadoras y educadores: *muestran* prácticas, procedimientos y proveen información complementaria; *dicen* (expanden el lenguaje, comparten lo que piensan y desarrollan significados) y *acompañan* (guían la participación). Ese proceso no tiene lugar de forma aséptica, también en la mediación los y las educadoras se cuestionan y disputan los significados que construyen las personas. En ese marco señalan como una habilidad, vinculada a las formas de mediación, el saber reconocer aquellos temas o estrategias que hacen posible establecer conexiones entre los elementos nuevos o emergentes y lo que las personas conocen.

En relación con ello, hacen referencia al planteamiento de *alternativas*. Asimismo, reflexionan sobre las *pedagogías situadas*⁶⁶ y el *aprendizaje significativo*. “Entonces, a partir de ahí nosotros empezamos (...) escucharlo, saber de sus contextos inmediatos, de sus procesos de vida, y a partir de ahí: tomar ciertos ejemplos, tomar cierta parte de la lengua para poder en este caso alfabetizar (...)” (FS1Rp9). En ese sentido, se reconoce además que el vínculo afectivo “(...) sí te funciona para la asesoría, porque dependiendo del contexto de la persona que estás apoyando a aprender a leer y escribir, son los ejemplos que le vas a dar, de dónde vas a partir (...)” (FS4Rp2). En ese marco, se hace referencia al estado emocional de las personas y a cómo a partir de cierta lectura del momento de interacción se hace posible plantear preguntas a las personas educandas.

Las acciones se reconocen dirigidas, particularmente, a generar interés y gusto por la lectura. De aquí, los educadores/as seleccionan y proponen textos de tipo narrativo como cuentos o novelas y textos informativos como monografías y noticias. Esto, considerando la edad de las personas y sus intereses. La disponibilidad de los materiales complementarios de lectura se define por donaciones que reciben o por gestiones realizadas por las figuras solidarias para conseguirlos. Respecto de la escritura, se enfatiza en la importancia de atender a necesidades de las personas adultas vinculadas, por ejemplo, al adecuado uso de lápiz lo que implica el trabajo de habilidades de psicomotricidad menor (coordinación ojo-mano), tanto como al deseo de expresión que demuestran a partir de la escritura. Las personas entrevistadas sostienen la importancia de no infantilizar a los educandos/as y de no subestimar o sobreestimar aspectos vinculados a sus condiciones de sujetos.

En cuanto a las formas de leer y escribir que tienen lugar en los círculos de estudio, se describen como parte de las estrategias: la lectura comentada en voz alta y la lectura compartida vinculada a diferentes temas de interés. En algunos casos, a las lecturas y escrituras que se encuentran asociadas o no a los temas de los módulos, se les otorgan tiempos definidos, breves, en cada encuentro de asesoría. Respecto al uso de herramientas digitales, las educadoras reconocen la posibilidad de acceder a mayor diversidad de lecturas gracias a Internet y los dispositivos móviles, los cuales emplean en ciertos casos. Frente a ello, recalcan la importancia de atender en la planeación a las condiciones de acceso y disponibilidad efectivas para llevar a cabo las asesorías

⁶⁶ En ese marco hacen referencia a la perspectiva de Díaz Barriga (2006) sobre la *enseñanza situada* la cual las personas educadoras interpretan desde la necesidad de formular estrategias pedagógicas que promuevan el aprendizaje sostenido en la experiencia.

las cuales, según lo que señalan, pueden llegar a ser muy disímiles entre un escenario de EPJA y otro.

Sobre las lecturas y lectores en las asesorías, en la experiencia con un grupo de estudiantes adolescentes, las educadoras relatan haber seleccionado la novela *Las batallas del desierto* de José Emilio Pacheco, por tratarse de un *texto con temática amorosa* que además retrata un periodo de la *historia de México*. A este tipo de textos, se suman las *novelas de tipo distópicas o policiales* y la *poesía* como lecturas de interés entre jóvenes y adultos. Se describe una selección personal por parte de los adultos de textos de autores mexicanos como Octavio Paz y de otros situados en Latinoamérica como *Pantaleón y las visitadoras* de Mario Vargas Llosa. Se trata de lecturas que suscitan interés entre las personas por su contenido atrayente o que se percibe cercano a sus circunstancias de vida inmediatas. En ese marco, los educadores/as reconocen la importancia de mediar el saber específico referido a los tipos de textos y de acompañar los procesos de imaginación, invención e identificación que las personas producen a partir de la lectura, la escritura y la oralidad.

En ese marco, se recupera lo narrado por FS1 sobre la experiencia que vivió con una estudiante adulta a partir de la lectura del libro *México Bárbaro* del periodista estadounidense John Kenneth Turner:

“Después de que leyó el primer capítulo, empezó a hacer una redacción sobre su vida aquí en la Ciudad de México. Y no, o sea, cosas bien profundas: Ella no se identificaba como indígena, y después del primer capítulo ya me empezó a platicar que sus papás, de sus hermanos en Chiapas. Pasan por todo un proceso de movilización, algunos de sus familiares han participado en guerrillas, cómo fue su llegada aquí a la ciudad, infinidad de cosas. Pero sí, la lectura ha sido también un detonante.” (Rp27)

Otros aspectos de gran significatividad para las personas adultas en procesos de *alfabetización*, desde la perspectiva de las y los educadores son, por un parte, el escribir el nombre y firmar y, por otra, el poder leer para acceder a información relevante en el marco de sus actividades cotidianas:

FS8: “Bueno, lo que impactó: ver a una persona ya mayor escribir su nombre. Porque al momento de que ya escriben su nombre se llenan de emoción, porque en cualquier institución que ellas van, *la* piden su firma o su nombre, que tienen que escribir, y como no saben escribirlo, pues siempre piden ayuda a otra persona. Pero cuando ellas lo logran

hacer, sí es un logro; tanto para la persona que está dando acompañamiento como para la usuaria que está aprendiendo.” (Rp2)

FS7: “(...) me ha tocado trabajar con personas adultas que, tal cual: no saben leer ni escribir, entonces andar en la ciudad es muy difícil para ellos. Tienen que estar preguntando, se pierden, llegan tarde a ciertos lugares. Y nada más se guían por las letras. Haz de cuenta que les dijeron: ‘El autobús debe de tener el cartel -o lo que sea- de tal color, con la letra tal’. Entonces ellos nada más están atentos al color o a una letra, algo que los identifique que ese es el camión, ese el transporte que deben de tomar, pero realmente a veces no saben qué es lo que están diciendo, en esos carteles. Entonces (...) tiene un gran impacto en la adaptación por parte de ellos.” (Rp4)

Es posible dar cuenta que el aprender a escribir y a signar convencionalmente datos personales, tanto como la lectura en contextos cotidianos vinculados al traslado por la ciudad o a la participación en instancias sociales, implican el empleo de saberes sobre el uso de la lengua. Estos saberes se amplían a partir de las instancias de mediación donde los agentes con mayor experiencia guían a las personas novatas en ciertos escenarios comunicativos “a través de los discursos, las prácticas interpretativas y los usos de ciertos textos” (Kalman, 2009/2018, p.69).

“Entonces esas cosas, como esos pequeños detalles, van siendo muy motivantes para ellos en su desarrollo personal, más que académico en el personal. Y pues para nosotros como asesores también es muy satisfactorio. Porque cambia el semblante (...) si tú al principio lo veías inseguro, -incluso al hablar ¿no? cómo te habla, cómo te ve, cómo te dice-, y ya después los vas viendo diferentes.” (FS4Rp4)

En general, en el discurso de las figuras solidarias se reconoce que las personas muestran mucha inseguridad y vergüenza al llegar a los espacios de EPJA. Luego, en la experiencia con las prácticas, varias de ellas manifiestan temor para realizar ciertas tareas incluidas en los módulos. En ese sentido, se describe la inclusión de actividades en el marco de las asesorías que modifican las posibilidades de ser y estar de los sujetos en tanto implican otra disposición emocional y amplían sus posibilidades de participar y de *hacer uso de su voz*. De igual forma, a partir de los relatos, se puede distinguir en estas experiencias cómo aquello además moviliza a los asesores/as emocionalmente, asunto en el cual se ahonda más adelante en este capítulo.

Desde la perspectiva de las personas asesoras entrevistadas la vinculación entre saberes y experiencias previas y saberes escolares o académicos -en especial los asociados a las prácticas de

lectura y escritura-, implica procesos de profundización y explicación que posibiliten a los sujetos de la EPJA reconocer su funcionalidad. Un ejemplo de esto tiene que ver con los módulos avanzados del área matemática que se presentan como complejos para la generalidad de estudiantes⁶⁷. Dichos módulos suponen el manejo de nociones que no necesariamente son parte de sus saberes y contextos próximos, lo cual se suma a la complejidad que implica la comprensión de lectura de problemas matemáticos. Esto se vincula con la necesidad de retomar en las asesorías el trabajo de temas y habilidades que se consideran previas a un grado escolar o nivel temático y, al mismo tiempo, de emplear otros recursos y consignar tiempos más extendidos para la realización de las actividades.

Los educadores y educadoras valoran la existencia de un modelo para la población adulta como un aspecto muy significativo, señalando las ventajas de la metodología institucional basada en el método de alfabetización propuesto de Paulo Freire. De aquí, los módulos sobre temas como el trabajo, la familia u otros con foco en problemáticas como el consumo de drogas, se reconocen pertinentes para las necesidades e intereses de dicha población. En ese sentido, se señala que el modelo del INEA facilita un espacio de intervención que mantiene flexibilidad en cuanto a la incorporación de estrategias, materiales e incluso de otros temas. No obstante, la mayoría de las personas entrevistadas apuntan la necesidad de actualización de los módulos y de corrección de errores persistentes en los textos, además señalan su falta de adecuación temática para el trabajo con educandos niños, niñas y jóvenes, en tanto se trata de materiales que no están dirigidos inicialmente a ellos.

En ese sentido, algunas personas entrevistadas hacen referencia a la importancia de identificar muy claramente las necesidades y capacidades de las personas, poniendo como ejemplo el caso de las personas adultas mayores que tienen baja visión o pérdida de audición e incluso dificultades para hacer uso de las tecnologías digitales. Esto supone el planteamiento de estrategias y la búsqueda de herramientas para realizar los ajustes necesarios:

“Entonces tratar de hacerles guías, modificar el material, buscar otro tipo de herramientas como *memoramas*, cosas más lúdicas, porque a pesar de que son adultos, el aprendizaje por medio del juego o de diferentes cosas en las cuales ellos puedan tener más movilidad, (...) hace que su proceso de aprendizaje sea mejor” (FS7Rp6)

⁶⁷ Esto ha sido reportado en varios trabajos de titulación de licenciatura en pedagogía referidos al trabajo asesoría en el INEA. Entre ellos, destaca el de Romero (2015) y el de Valencia (2017).

Se reconoce que los módulos (libros de texto y plataforma del MEVyT) constituyen los referentes en el marco de la labor de asesoría y que a ellos se suman otros artefactos (textos, materiales audiovisuales) que son seleccionados en función de las características de los estudiantes. Con relación a esto, las educadoras y educadores subrayan *la importancia de contar con el material del MEVyT en versión impresa* en sus contextos de trabajo. Particularmente en el caso de las personas adultas, se reconoce que el uso de los libros en formato impreso, a diferencia del modelo en línea que es más escueto, facilita integrar otros saberes.

A partir de la instancia de observación de las asesorías en PILARES es posible dar cuenta del uso de módulos impresos del MEVyT y de cuadernos con educandos jóvenes y en el caso de las personas adultas, se aprecian actividades de uso de los libros del modelo y cuadernos de práctica, además del uso complementario y mediado de las computadoras con recursos vinculados al MEVyT en PDF. En la plaza comunitaria donde no es posible realizar un trabajo en profundidad con educandos/as se observa igualmente el empleo de los módulos impresos y la pizarra en una instancia de asesoría. En ese marco, respecto a la extensión de estrategias asociadas al empleo de tecnologías digitales, en el caso de las personas jóvenes se describen formas de mediación en torno al modelo *en línea* que promueven su interés y mayor continuidad:

“En vez de que te metas a Facebook o algo, pues métete a tu módulo y ponte a contestarlo.' Y lo acaban. O sea, yo he visto gente que lo acaba en un día. Entonces, por supuesto, módulos muy sencillos, pero muchas veces de ahí se enganchan y dicen: '¡Ah sí, sí me gusta! Ya ponme otro módulo más difícil.' Entonces, pues sí funciona para cierta población.” (FS4Rp13)

Este último aspecto es relevante, considerando que las condiciones de trabajo de las personas jóvenes y adultas se expresan en horarios extensos y jornadas extenuantes. La educadora que se refiere a la experiencia *en línea* describe cómo incentiva a los estudiantes para aprovechar aquellos momentos que tienen en la noche, en casa, para estudiar desde sus dispositivos móviles con o sin internet.

A partir de la pandemia por Covid-19 se profundizaron las desigualdades socioeconómicas y culturales que afectan a sectores de la población que conforman al sujeto de la EPJA. Las restricciones de movilidad y de contacto presencial aportaron a una extensión de la demanda de uso de las tecnologías digitales para continuar desarrollando actividades cotidianas que se trasladaron al espacio digital. En ese marco, el reajuste y la redefinición de criterios para mantener

cierta continuidad del proceso educativo vino a reafirmar las brechas de acceso, disponibilidad y formación para el uso que ya existían en relación con las tecnologías. Para dar cuenta del proceso de reacomodación en el INEA, se recupera la experiencia de una educanda adulta mayor que, a partir de sus condiciones socioeconómicas y familiares, pudo continuar estudiando:

“(…) durante la pandemia la atención se estuvo dando a distancia. Entonces, por ejemplo, a esa señora su nieto le compró una *tablet*, para que pudiera tener videollamadas con su asesora (...) tiene como 55 (la nombra) y la señora, su estudiante, tiene como 80 (...) cuando empezó la pandemia ya estaba la señora en intermedio, en primaria, y sus primeros exámenes -los exámenes de alfabetización generalmente se hacen impresos, son escritos, todos los demás están en línea-... Y entonces aquí en la plaza comunitaria aplicamos todo en línea (...) Entonces, (nombra a asesora) me decía: ‘Va a ir la señora (nombre) a hacer sus exámenes.’ Y yo: ‘¡Ah! Sí, está bien.’ Pero la señora no sabía usar la computadora. Entonces ahí entra la parte del personal que está aquí en la plaza comunitaria: Se le apoya. O sea, la señora lee la pregunta, te dice cuál es la respuesta y tú la marcas. O ella la va anotando y ya después te acercas nada más para ir seleccionando todas sus respuestas.” (FS4Rp18)

En el relato sobre la situación de la educanda se da cuenta de cómo las condiciones intrageneracionales vinculadas al acceso físico a los dispositivos (definidas por la posibilidad de consumo de ellos como productos) implicaron posibilidades diferenciadas de acceso para el uso de artefactos digitales mediadores esenciales para dar soporte a las actividades educativas en un contexto como el descrito.

Al mismo tiempo, la experiencia narrada por la educadora hace posible apreciar cómo se reorganizaron y reorientaron los procesos institucionales a partir de la pandemia, qué aspectos se conservaron y cuáles se modificaron a partir de las condiciones y características de los sujetos, qué formas de mediación se priorizaron, cómo se concretizó aquello y qué agentes mediadores se vieron involucrados/as. Tal como apuntan Carvajal y Kalman (2022) la estrategia de *asesoría a distancia* orientada por el INEA en el contexto de pandemia estuvo dirigida a personas educandas, asesoras y formadoras y tuvo por propósito promover la continuidad de las actividades educativas mediante el aprendizaje colaborativo en familia. No obstante, en el marco más amplio que define el contexto latinoamericano, las autoras (Carvajal & Kalman, 2022) distinguen que la migración a los entornos digitales no ha resultado en “innovaciones sustantivas en las conceptualizaciones y

actividades educativas en especial para los programas de alfabetización de la región” (p.121). En ello, se reconoce el *disfraz* de la asociación entre tecnologías e innovación educativa (Brailovsky, 2020).

En las mediaciones en la EPJA institucionalizada se ve reflejado el carácter del *vínculo pedagógico* que se construye en ese contexto. En primer lugar, es relevante mencionar que los saberes y experiencias con lo escolar de las educandas y educandos incluyen una *mirada sobre el ser maestra/o*. En este escenario dicha perspectiva se reconoce vinculada, en general, a la expectativa de resguardo y de establecimiento de ciertas formas disciplinarias en las clases por parte de los educadores/as, tanto como a expresarse de cierta forma. En segundo lugar, en las instancias de observación se da cuenta de que los mecanismos organizativos y regulatorios institucionales, que los educadores/as deben resguardar con su acción, se ajustan de acuerdo con la organización flexible y la dinámica relacional “horizontal” de las asesorías. Ejemplos de ello en las plazas, son: el caso un estudiante llega a una asesoría sin ser convocado para ese día y hace uso de capucha durante la clase y el empleo de audífonos por parte de algunos estudiantes jóvenes. En PILARES esto se aprecia en una clase donde se pone música de fondo y se conversa mientras se realizan las actividades.

En ese marco, los educadores/as refieren a la confrontación que se produce entre las formas de orientar el proceso formativo por parte de ellos/as y la imagen que tienen las personas de los profesores y profesoras la cual, especialmente en el caso de los adolescentes y jóvenes, proviene de su experiencia reciente con la figura que estos asumen en la escuela regular. Para ello, subrayan la importancia de recalcar explícitamente que en estas instancias formativas todas y todos aprenden y de incorporar estrategias como el uso de un *lenguaje más cercano*. Ambos aspectos se asocian con generar rupturas respecto a las formas de enseñanza tradicionales.⁶⁸ Al mismo tiempo se describe, en el caso de las personas adultas, la referencia al educador/a por su nombre de pila sin incluir necesariamente la palabra “maestro/a” y el empleo de coloquialismos o de conceptos y definiciones más próximas al *universo vocabular* (Freire, 1973) de las personas. Se considera que esto hace posible establecer vínculos con sus conocimientos previos y promover el aprendizaje:

FS7: “(...) el conocimiento se hace más fuerte y se nutre más, porque cualquier cosa que se vea en el tema o algo así, ellos ya saben. Por ejemplo, un croquis. A lo mejor para ellos

⁶⁸ Los educadores refieren a la noción de *educación bancaria* (Freire, 1975b) para ejemplificar aquello.

no saben que es un croquis, la palabra croquis. Y si tú le dices: ‘¡Ah!, es un mapa en el cual te dicen las calles, las avenidas, los callejones, el nombre de las calles (...) ‘¡Ah, sí!’ ‘Yo podría hacer uno de mi comunidad’. ‘Yo podría hacer uno de donde yo vivo’. Pero hay ciertas palabras que a ellos se les es difícil entender. Entonces con eso, cambiándole ciertas palabras o tecnicismos que a veces lamentablemente el libro maneja (...) modificar ese tipo de conocimientos o de conceptos y dárselos a entender de una forma más fácil.” (Rp4)

Las educadoras y educadores se reconocen en una figura distinta a la del maestro/a de la escuela tradicional. De aquí, sostienen que los vínculos en las asesorías se conforman en la relación, en el intercambio y a partir del reconocimiento de la otra persona. En ese sentido, la construcción de la figura del maestro o maestra -que se puede ver o no expresada en el empleo del término- tiene lugar en el contacto entre educandos/as y educadores/as, instancia donde las personas educandas ‘van descubriendo que pueden aprender de los asesores y los asesores/as de ellas.’ (FS9) Ese aprendizaje se asocia, en la experiencia del educador citado, a poder identificar en la interacción cuáles son las formas de mediación apropiadas para trabajar con las personas.

En este punto es importante señalar que las educadoras y educadores describen su labor desde el compromiso, la satisfacción, la gratificación, la motivación, la convicción y el afecto. Desde ahí, sostienen que *las interacciones en el marco de las asesorías están basadas esencialmente en la escucha, el respeto, la cercanía, la responsabilidad y la sinceridad*. Esto se traduce igualmente en la animación y motivación a seguir, que es algo que los educadores/as definen como parte del sentido de las mediaciones. En ese marco, la identidad de la educadora y el educador se manifiesta anclada en el apoyo y acompañamiento solidario que define un sentido de horizontalidad y reciprocidad respecto de lo que se sabe y aprende con los educandos.

Lo anterior, se articula con la puesta a disposición de los saberes y con el deseo de aprender del educador/a, tanto como con la necesidad de reflexionar sobre las formas de responder a las necesidades y posiciones de identidad de los sujetos de la EPJA. Reconociendo la diversidad y complejidad que engloba al proceso educativo, se da cuenta de la importancia de problematizar constantemente la forma en que se concibe la formación y de preguntarse si aquello que se está proponiendo es lo más pertinente para el contexto, el escenario y la población con la que se está

trabajando. En ese sentido, el enfrentarse a los sujetos de la EPJA en su complejidad y multiplicidad ha supuesto para los educadores/as una *ruptura epistemológica*.⁶⁹

Las personas solidarias refieren a la necesidad de repensar las estrategias y dinámicas propias. Respecto al trabajo con el MEVyT sostienen la importancia de contextualizar, flexibilizar y adaptar materiales y procesos, lo cual conciben posible a partir de determinadas condiciones contextuales. Al respecto, manifiestan que la urgencia por la certificación de las personas educandas vinculada a las condiciones “contractuales” de las figuras solidarias, que implican que la gratificación económica dependa de la aprobación de exámenes por parte de los educandos, restringen los tiempos disponibles y, desde ahí, circunscriben a parámetros muy acotados las formas y alcances de la atención educativa.

Por otra parte, las *personas solidarias* responsables de implementar el MEVyT son críticas respecto a la acreditación por medio de diagnósticos que se permite a las personas adultas en el marco del modelo del INEA, ya que consideran que esto contribuye a que se pierda el *sentido formativo del proceso*. De igual forma, en relación con el propósito de la labor de asesoría, no les parece del todo favorable que las instancias de mediación estén sujetas a aquello que se les dificulta a las personas. Los educadores y educadoras manifiestan que esto restringe las posibilidades de incluir otros elementos necesarios de acuerdo con el contexto formativo:

“(…) se supone que un módulo es para que tú se lo des al educando y él lo resuelva solo, o sea solo. Y si llega a tener alguna duda y si llega a necesitar alguna asesoría, pues se le da. Pero como tal te dicen: ‘No vas a dar clase. No es una clase lo que estás dando, es una asesoría.’ O sea, como: no profundices, no te tardes, no te enganches (...) tratar de que todo avance rápido, de que ya acaben, de que te hagan el examen, de que ya certifiquen. Va un poco en contra, o más bien la lectura y la escritura, si tú quieres profundizar, si tú quieres que comprendan, que redacten... o tu intención es esa, que aprendan esta parte. Eso va frenando el ritmo. Porque necesitas darte tiempo y darles tiempo a ellos, para que vayan construyendo esta lectoescritura.” (FS3Rp13)

En función de las circunstancias descritas, se reconoce que aun con la adecuación de la metodología, no siempre se hace posible aplicarla por cada tema. De todas formas, se enfatiza en

⁶⁹ Algunos educadores hacen referencia a este concepto propuesto por Bourdieu y Wacquant (1995) a partir de una idea de ruptura del deber ser en relación con lo educativo escolar. Es decir, sostienen que se han visto enfrentados a situaciones que ponen en cuestión sus formas de comprender la realidad, lo cual les ha impulsado a conflictuarse a nivel profesional y personal con relación a ello.

que aquello está sujeto a la orientación que le dé el asesor o asesora; tanto en lo referido a las formas de tratar a las personas como en la incorporación de otras estrategias, materiales, etcétera. En ese marco, un aspecto relevante que se señala en el caso de niños/as y jóvenes es la potencialidad del modelo para promover su convivencia con personas diversas. Al mismo tiempo se distingue que, a partir del MEVyT, se hace posible aprender en un contexto que promueve mayor independencia y autonomía, en el marco de relaciones más horizontales entre quienes participan.

Frente a la conversación referida a las prácticas de cultura escrita, las educadoras y educadores subrayan en su despliegue discursivo que la alfabetización y el aprendizaje de la lectura y la escritura son procesos complejos, largos. Sostienen que aquello, en contextos de diversidad lingüística, implica un proceso mucho más largo y pausado que hace necesario el empleo de herramientas complementarias, propuestas y/o ajustadas por parte de los educadores/as, para dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes. Lo anterior, se ve igualmente puesto en tensión por las condiciones de remuneración de los educadores que se encuentran sujetas a la cantidad de personas que logran obtener su certificación de estudios a partir de procesos de acompañamiento en tiempos bien definidos.

A partir de lo planeado sobre la necesidad de reflexionar constantemente los procesos y plantear estrategias adecuadas a lo que demanda el contexto y las condiciones de los sujetos, el *trabajo en equipo* se presenta como una práctica muy valorada por las/os educadoras/es. En sus experiencias, queda evidenciada la importancia de construir y conservar equipos en el marco del trabajo institucional. En todos los casos, se narran instancias de planeación o intervención conjunta, es decir, se da cuenta de procesos de autoformación y formación compartidos en el ámbito de la EPJA. Al mismo tiempo, es posible reconocer a las figuras solidarias como parte significativa de la red de apoyo con la que cuentan los educandos/as para la continuación de estudios.

Lo anterior, se articula en el autorreconocimiento de educadoras y educadores como parte de equipos de trabajo y de redes en las que se identifican como personas comprometidas con la educación y con las comunidades. Esto se ancla en lo que Rodríguez (2011) describe como una adquisición ligada a “rituales de iniciación” que se aprecia en la experiencia de educadores/as del INEA que se iniciaron en proyectos similares o en el mismo INEA, y que desde ahí exploran otras labores a partir de vínculos y de una perspectiva sobre lo educativo-social, construida en esta

instancia. De aquí, se aprecia que el sentido de lo educativo se va construyendo a partir de las relaciones de confianza entre los sujetos y mediante un sentido de apoyo y acompañamiento continuo que se extiende a las relaciones entre los distintos agentes que conforman a este sujeto de la EPJA.

3.2.2.3 Propuestas específicas de implementación del MEVyT en el marco del trabajo en un PILARES

En vista de todo lo anterior y a partir de las condiciones que define el MIBU, en este apartado se realiza un análisis de la experiencia de los educadores/as que laboran hoy en PILARES para dar cuenta de las formas específicas de implementación del MEVyT en esa vertiente. Este análisis se presenta separado para facilitar la apreciación de los procesos, sin embargo, se concibe integrado en el escenario que define el modelo institucional del INEA donde se producen ciertas formas de implicación e interacción entre los sujetos. De aquí, este tránsito entre lo general y lo particular del modelo permite ampliar la mirada sobre las mediaciones y las implicaciones de los procesos formativos para los sujetos de la EPJA en un contexto urbano. La multiplicidad de elementos que emergen delimitan, en su transposición, los procesos de constitución de este sujeto en nuestro momento histórico actual.

a) Mediaciones e interacciones en torno al Modelo Indígena Bilingüe Urbano (MIBU) en una experiencia de EPJA en la Ciudad de México

El espacio de PILARES donde se ubica esta experiencia, tal como declara el coordinador entrevistado, está dedicado a las comunidades indígenas y a las diversidades sexuales, funcionales y lingüísticas. En cuanto a los centros comunitarios, estos se proponen que la comunidad tenga acceso a su derecho educativo, cultural y deportivo. Las educadoras/es realizan su trabajo fundamentalmente con población indígena migrante y, como se señaló, esto tiene lugar tanto en las instalaciones del programa como en algunos predios indígenas (espacios de residencia de las comunidades). Una particularidad que reconocen las educadoras/es del espacio de PILARES es la existencia de computadoras a través de las cuales pueden intervenir con modelos en línea, mientras que, en el caso de los predios, consideran que el traslado a los hogares de las personas hace posible que estas sientan más confianza y, desde allí, que se generen otras formas de vínculo. Las educadoras/es señalan que en todos los casos el punto de inicio de la intervención en este contexto

es la dinámica propia de las comunidades: sus tradiciones, usos y costumbres. A partir de ello, se genera en la interacción una dinámica compartida.

Respecto a la experiencia de trabajo en los predios, se enfatiza en las condiciones disímiles que existen en cada uno en cuanto a: la presencia de pueblos indígenas que puede ser muy amplia y variada, como en el caso de los *predios multiétnicos* o definida por pocos grupos que conviven en esos espacios; las existencias de instancias de organización social más o menos asentadas; las formas de apropiación de los espacios que realiza cada comunidad; la presencia más amplia o restringida de experiencias de dinamización comunitaria, entre otros aspectos. Respecto a las comunidades con las que han trabajado, los educadores refieren a personas que pertenecen a los pueblos Otomí⁷⁰, Mixe, Mazahua, Triqui, Nahuatl, Tzotzil, Zapoteco, Mixteco, Huave, Huichol, Tzeltal y otros, hablantes de al menos 58 de las lenguas que existen a nivel nacional.

El acompañamiento educativo en ese contexto se realiza con el Modelo Indígena Bilingüe Urbano (MIBU) el cual proviene del Modelo Indígena Bilingüe (MIB). Su propósito es brindar atención educativa a la población mexicana considerando su diversidad lingüística. Para ello, se elaboran materiales específicos en diferentes lenguas. Ahora, frente a la amplia diversidad de lenguas y variantes lingüísticas de las personas de los diferentes pueblos indígenas que participan de las instancias de EPJA en contextos urbanos, se reconoce que el MIBU no alcanza para abarcar el amplio espectro de circunstancias y necesidades de los sujetos. De aquí, se considera que “busca ser más bien un modelo amable a estas necesidades de la población indígena, en ese contexto, en esta diversidad” (FS6Rp11) definida no solo por la pluralidad lingüística y de usos y costumbres, sino también por la importante experiencia, saberes y conocimientos en términos de trabajo comunitario y en actividades como la pintura o la música con la que cuentan las personas.

Respecto de lo anterior, es importante mencionar aspectos relevantes referidos a la constitución de estos sujetos de la EPJA en el contexto urbano. En primer lugar, mediante el relato

⁷⁰ En relación con las condiciones educativas de los jóvenes indígenas en contextos urbanos, existen proyectos recientes que profundizan en el tema como la tesis de maestría de Gloria Guerrero (2023) titulada “Procesos de formación en diferentes ámbitos sociales. Jóvenes de origen otomí en la colonia Roma de la Ciudad de México” que se encuentra en proceso de publicación por el DIE-CINVESTAV (Profesores del DIE, 2023, febrero, 24). Un avance de este trabajo ha sido publicado recientemente por Guerrero y Olivares (2023). Otro estudio muy relevante de considerar, por su vinculación al aprendizaje de la lectoescritura y a la alfabetización, es el de Patricia Hernández (2021) titulado “Agencia de niños y niñas hñöñhö en la Ciudad de México Una etnografía sobre experiencias de desalojo y desterritorialización.”

de un educador, es necesario dar cuenta de cómo se expresan concretamente la discriminación y las *violencias* que se ha señalado viven muchas de las personas:

“(…) una señora que estaba aprendiendo a leer y escribir con nosotros y es hablante de la lengua mazahua, me decía: ‘Es que, cuando yo llegué a la ciudad, con mi hermana, me llamaban María, nos llamaban Las Marías.’ Ellas vendían palanquetas, traían unas trenzas enormes, pero bien bonitas, y dicen que cuando los llevaban los policías, cuando ellos vendían en las calles, los policías se los llevaban, las agarraban del cabello y las metían a las cajuelas de las patrullas y se los llevaban. Los metían a la cárcel y les cortaban el cabello.” (FS5Rp5)

Los educadores y educadoras sostienen que a través de la escucha que se genera en el marco de las instancias de asesoría, ha sido posible recuperar y compartir esta memoria tan dolorosa que guardan las comunidades y que se asocia a procesos de invisibilización de ellas como sujetos. Al mismo tiempo, describen la existencia de procesos de *discriminación interétnica* que tienen lugar en el marco convivencial que define la ciudad y, particularmente, los predios indígenas en el contexto urbano. Estos asuntos son de suma relevancia para pensar a los sujetos de la EPJA en relación con los cuales la intervención educativa está mediada por el MIBU. En esa línea, otro aspecto a destacar en cuanto al acompañamiento socioeducativo que realizan las figuras solidarias son los procesos de *hibridación cultural*⁷¹ que viven las comunidades que residen en la Ciudad de México.

FS2: “Entonces, ello implica que ya se integraron, con todo lo que ven, tiene que ser: proceso de significación, de cultura, de necesidades y aspiraciones de una urbe (...) Aquí es donde se sostienen ejercicios en la identidad, la reivindicación y la autoadscripción. Y el otro elemento es la lengua. Entonces, en esos ejes, consideramos que la intervención en predios indígenas se lleva de la mano con un proceso de resignificación de lo que es ser indígena, en la Ciudad de México.” (Rp13).

Los y las educadores/as señalan que el centro del programa PILARES y de la implementación del Modelo Indígena Bilingüe Urbano es la comunidad y *lo comunitario*. En ese

⁷¹ En ese marco, se reconoce que el suceso migratorio define un:

“acontecimiento liminal, cuyo desenlace final varía entre dos polos: el reagrupamiento comunitario y la desorganización; entre la resignificación de sus paradigmas tradicionales (que incluye, desde luego, el uso de la lengua, el mantenimiento de pautas de matrimonio y parentesco; la relación con el lugar de origen) que le dan sustento a su pertenencia étnica o comunitaria y la adopción de paradigmas ajenos.” (Oehmichen, 2014, p.298)

sentido, se proponen atender a la amplia diversidad y a las diferentes necesidades de las personas. De acuerdo con las particularidades que define el MEVyT, en estos contextos de EPJA se realiza una importante recuperación de *saberes sobre tradiciones y costumbres* de las comunidades, ligados a sus experiencias de vida. En lo que sigue, se señalan varias iniciativas que, ancladas en la labor de asesoría, asumen un sentido de recuperación de los saberes de los sujetos de la EPJA.

a.1) Escenas interculturales: espacios de uso de la lengua y el reconocimiento de saberes

FS1: “(...) él así le puso: *espacios interculturales* -desde lo que él entendía por interculturalidad- y en esos espacios empezaron a realizar diferentes charlas, oralidades (...) narrar ciertas historias, leyendas, y todo eso lo empezaban a escribir. Así. O sea, eran personas que apenas estaban en proceso de alfabetización: con faltas de ortografía, con interferencia lingüística, todo lo empezaban a escribir. Y a partir de ahí, él también trabajaba los diferentes modelos del eje de español. Y ahí también se empezaba a retomar esta cuestión de lo que nos contaban en casa y lo que pasaba acá en la ciudad con esas anécdotas. Le empezó a dar el compañero mucho énfasis a la diversidad lingüística. Y a nombrar la lengua, porque en nuestros predios desde el dos mil, cuando yo entré en el dos mil dieciséis, no se hablaba en lengua, era muy extraño quien te hablaba. Y ahora ya es más notorio, que hay cabida para la lengua y que ya puedes estar presente -quienes no lo hablamos-, y ellos pueden estar conversando sin ningún problema. Y con toda la confianza del mundo; sentirse a gusto que no van a ser discriminados o violentados porque están hablando de forma diferente.” (Rp19)

FS6: “(...) pensando en eso que dices tú -como otras propuestas-, hacíamos una actividad que eran los *recreos interculturales* (...) Está bien, porque hay que ser sinceros, finalmente este modelo lo que busca es castellanizar, alfabetizar. Pero lo que hacíamos nosotros, era incluir dentro de las prácticas educativas, diferentes experiencias relacionadas con la comunidad. Recuerdo que en un predio, se hizo una exposición de elaboración de palanquetas, elaboración de muñequitas otomíes. Nosotros lo que buscábamos es tener ese espacio, en este espacio educativo, donde intervinieran costumbres, lengua, creencias.” (Rp11)

Se recalca la importancia que alcanzan estas actividades para resguardar los espacios de uso y de recuperación de lenguas que están viviendo procesos de desplazamiento. De allí, se les

reconoce como instancias para el estudio desde la propia lengua y costumbres de las comunidades. Es decir, las palabras en la propia lengua se convierten en soporte para la construcción de las alternativas de formación, para las alternativas pedagógicas en contexto. En ese marco, las educadoras reflexionan sobre los alcances de un modelo que promueve espacios gatilladores, *amables* para el uso de la lengua y, de alguna forma, hace posible la reapropiación de lo propio. En ese marco, se enfatiza en la importancia de transmitir la idea de que las personas pueden aprender unas de otras -y lo hacen- en un sentido de diálogo de saberes y a través de acciones recíprocas.

Al mismo tiempo, se reconoce la generación de instancias para promover el diálogo de saberes. Dicha experiencia se hace posible de apreciar en el espacio físico “formal” de la institución donde se produce la convivencia entre estudiantes, adolescentes y jóvenes principalmente, que son parte de comunidad indígena y otros que no. Se hace referencia igualmente a personas que residen en la colonia donde se ubica el PILARES y de otras que están llegando desde el extranjero. En ese sentido se habla de una *convivencia intercultural* que tiene lugar en el marco de los espacios educativos que propone el Programa mediante talleres de bordado, danza u otros. Estas se conforman como *instancias detonantes* para los procesos de conocimiento y recuperación de saberes, por lo tanto, se vinculan a procesos de reconocimiento por parte de las personas de los otros y de sí mismas.

En ese marco, los educadores mencionan una serie de talleres vinculados a los saberes tradicionales de las comunidades indígenas con las que colaboran. Destaca el ejemplo de un *taller de telar de cintura* dirigido a la comunidad que asiste al PILARES y donde se gestionan espacios para la valoración del trabajo realizado y, al mismo tiempo, para promover la reflexión sobre los procesos de *apropiación cultural*:

FS5: “La persona que es usuaria no es de la comunidad indígena, sin embargo, lo que tratamos es de que ellos se lleven ese conocimiento y que a través de la práctica, se sensibilicen en torno a el valor de las prendas tradicionales (...) dentro de esos mismos talleres se habla sobre la sensibilización, las dificultades que se presenta uno para elaborar su prenda, y tratar de quitar lo folclórico.” (Rp17)

De igual forma, frente a las necesidades que evidencian en el marco de sus acciones de intervención, otras instancias muy relevantes propuestas como parte del Programa son: la creación de un Centro de Lenguas Indígenas y la conformación de un Centro de Capacitación de Profesores

de Comunidades Indígenas. Estas iniciativas surgen a partir del reconocimiento de la necesidad de generar estrategias entre los docentes para la enseñanza de la lengua indígena como primera o segunda lengua y de la importancia de proponer modelos de educación ajustados a los perfiles de las personas jóvenes y adultas que participan del programa. Se describe que estas propuestas han implicado procesos de investigación, recuperación y compartición de saberes, la generación de espacios de uso de la lengua entre los educadores y educadoras y la vinculación con instancias como el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, el INALI y con personas expertas en el tema.

El *teatro itinerante de títeres* es, igualmente, una experiencia de mediación reciente realizada por los educadores/as. En la obra “*Juanito y Gabiel*” se representa a personas que están aprendiendo a leer y escribir en el sentido convencional. “Entonces se motiva mucho también a los niños, a los usuarios 10-14, la gente, los adultos mayores también ven cómo lleva todo este proceso ¿no? de escribir en cuadrito por cuadrito...” (FS1Rp40). En esta instancia se generan espacios que hacen posible la identificación de las personas con una situación donde se recrea el proceso de aprendizaje de los personajes con relación a la lectoescritura.

Al proyecto anterior, se suma la inclusión de actividades de *cuentacuentos* y la reciente conformación de la *biblioteca comunitaria*:

FS6: “(...) sí tenemos mucho ese como objetivo, de que el espacio sea de las personas y no sea un espacio lleno de polvo, donde el libro lleva ahí años y nada (...) Entonces, algo que también queremos nosotros, es visibilizar mucho esta situación de las lenguas, pero las lenguas también en este código escrito, porque finalmente la escritura es un derecho. Y también ¿por qué? Porque, por ejemplo, en el ámbito editorial, todos estos libros que están en lenguas de México, pues no es un campo que deje tanto dinero. Y luego salen ejemplares y no los compran. Entonces también tenemos un poquito ese objetivo, de decir: ‘También hay este tipo de libros’. ‘También se pueden consumir’. ‘También son libros muy valiosos’.” (Rp15)

Las iniciativas descritas dan cuenta de una perspectiva de la lengua pensada como una entidad viva y en movimiento y como un saber que debe multiplicar su presencia en diversos espacios. En ese marco, los educadores y educadoras sostienen que el foco de las propuestas y el sentido de las mediaciones es la *apropiación de espacios lingüísticos* por parte de las comunidades en el contexto de estas iniciativas que son concebidas como *ambientes letrados*. En ese sentido, se sostiene que los temas tratados en estas *escenas interculturales* vienen a complementar lo que las

personas saben. De igual forma, se reconoce que proyectos como el de la biblioteca comunitaria han generado gran interés en la comunidad vinculada al PILARES y han supuesto una implicación activa de distintos entes de la sociedad civil.

a.2) Lector@s y lecturas con el MIBU

Respecto a las experiencias más específicas de implementación del MIBU en las asesorías, las educadoras destacan que la escritura en las comunidades se encuentra muy asociada al español y observan que, en general, los libros y las palabras escritas son muy ajenas a las experiencias previas de las personas. En el caso de la población adulta cuya lengua materna es una lengua indígena, se trabaja tanto en su lengua como en el español. No obstante, esto se complejiza considerando que el modelo no incluye materiales de todas las lenguas ni de todas las variantes lingüísticas.⁷² Las educadoras son quienes adaptan o crean materiales de acuerdo con las características de sus estudiantes. Hacen referencia especialmente a las adaptaciones temáticas.

FS8: “(...) entré a trabajar con las comunidades indígenas, pero son con personas adultas que querían aprender a leer y escribir. Y a partir de ahí empiezo a trabajar con ellos, primero con la comunidad triqui -que soy también hablante de triqui-. Entonces era enseñarles en la lengua, explicarles sobre algún tema en la lengua, porque la mayoría no comprende bien el español (...) Y a partir de ahí, pues van poco a poco aprendiendo a leer. Y ya posteriormente fui a trabajar con otras comunidades que son mazahuas y otras comunidades donde hablaban mixteco, náhuatl (...) Era un grupo de diversidad de lenguas ahí.” (Rp1)

FS6: “Y aquí en PILARES yo tuve oportunidad de trabajar con estas dos señoras. Con la señora que te digo, ella sí su proceso pues empezó de cero, ella sí no sabía nada. Y digamos que son personas que ya tendrán viviendo aquí (...) 40 años y, a pesar de ello, no han entrado en este proceso de la alfabetización. Sin embargo, ya se pueden mover por muchos lugares. Pero sí me contaban mucho como lo difícil que es cuando llegan aquí: a una ciudad tan grande, sin saber leer. Pero luego eso te pones tú a pensar: ¿realmente es necesario saber leer y escribir?, ¿para sobrevivir, para vivir? Porque pues esta señora no, y muchas

⁷² En las memorias del Encuentro de instancias gubernamentales de EPJA en México, Centroamérica y el Caribe realizado en septiembre de 2022, Orozco (2023) enuncia la disponibilidad de materiales para la alfabetización en 64 variantes de diversas lenguas indígenas presentes en el territorio nacional y se declara en trabajo actual en materiales para las variantes: yaqui de Sonora, pame del norte de San Luis Potosí y algunas variantes de Oaxaca.

de las personas con las que trabajamos, pues no. Pero algo en lo que sí son muy, muy, muy, muy brillantes, es en las matemáticas; porque como están en toda esta cuestión del comercio, o sea, todo lo que es pensamiento matemático rápido, lo dominan muy bien.” (Rp8)

Existe acuerdo entre las educadoras y educadores respecto a que el cálculo mental y la resolución de problemas son parte de los saberes de las personas jóvenes y adultas, lo cual se hace explícito en el marco de las asesorías: “(...) se les recalca que ellos ya saben matemática como saben la mayoría de las materias y es ahí donde se recupera a partir de las experiencias, se trabaja con ellas” (FS8Rp5). En ese sentido, se describen formas de mediación particulares que, ligadas a la escritura, permiten ir construyendo un saber matemático que pueda ser acreditado. Respecto del aprendizaje del español como segunda lengua se enfatiza en la complejidad del proceso y en la importancia de las formas de mediación empleadas.

FS8: “(...) ellos hablan una lengua materna, y al estar aprendiendo español, es complicado, porque las lenguas indígenas tienen diferentes estructuras al español. Entonces, al querer aprender o escribir más bien se les complica. Y hay personas que digamos que no tienen esa sensibilidad de que ellos son una población que tienen su lengua materna. Entonces, no hay como esta parte de decir por qué se le dificulta al pronunciar una palabra (...) Y al querer que pronuncien o hablen el español, así como los de la ciudad. Porque son personas que migran a la ciudad y viven todo este contexto que es muy diferente” (Rp9)

En los predios, debido a las condiciones contextuales actuales, las educadoras y educadores trabajan realizando acompañamiento educativo principalmente a niños y niñas. En esas instancias, se aprecia su interés y gusto por ver los libros que tienen disponibles en sus espacios cercanos. Esto último es coherente con lo que FS6 narra en su experiencia previa con una persona adulta mayor frente al acervo disponible en el espacio de un círculo de estudios: “(...) siempre llegaba antes y se ponía mucho a mirar los libros, y digamos que a pesar de que no sabía leer, no sabía escribir, como que de alguna manera ella siempre estaba fijándose en imágenes, fijándose en tal...” (Rp3)⁷³. No obstante este interés, en el caso de niños y niñas se distingue que la mayor familiaridad está en las actividades basadas en la oralidad y en historias reconocidas como clásicas entre las que se incluyen los cuentos de la “Caperucita Roja” o “Los tres cerditos”, las cuales promueven

⁷³ Esto se muestra coherente con lo planteado por Bahloul (2002) sobre el valor del libro-objeto para los “poco lectores”. La autora describe que entre estos lectores la apropiación material del libro es algo muy marcado.

una mayor implicación de los educandos en las actividades. En ese marco, las personas educadoras distinguen la importancia de reformular la relación de obligación con la lectura para que además de favorecer la apropiación de un bagaje lingüístico y la comprensión, pase a ser una experiencia grata.

También en lo referido al acceso y la disponibilidad, se señala que los criterios para elegir los textos tienen que ver con las edades de los estudiantes y con las características que las personas solidarias identifican: por una parte, se seleccionan libros-álbum o libros ilustrados, con pocas letras y por otra, aquellas lecturas que tratan temas cotidianos o de interés educativo como la familia, la comunidad, la identidad. A esto se suman algunos textos bilingües que pudieran resultar más familiares para los niños y niñas. No obstante, se señala que en gran parte de los casos la primera lengua de los educandos es el español y que existe poca pertenencia con las lenguas indígenas.

Se reconoce que todos los procesos anteriormente descritos promueven la reflexión e investigación entre los asesores/as sobre “los procesos culturales, y cómo ellos interfieren en los procesos educativos” (FS1Rp8). Se enfatiza en la importancia del aprendizaje de los educadores y educadoras para el acompañamiento, la colaboración y la motivación en lo académico. Al mismo tiempo, señalan verse enfrentados a contextos educativos que exceden los alcances del modelo empleado e incluso de la formación recibida. En ese marco, consideran necesario el constante cuestionamiento de sus formas de comprender la realidad social y educativa en que realizan su labor, algo que ya ha sido señalado y ejemplificado previamente en este capítulo.

Finalmente, las figuras solidarias sostienen que en este escenario educativo tienen lugar importantes procesos de *autoidentificación* y *autorreconocimiento*. El énfasis puesto en los procesos de reflexión y problematización se ha vinculado a la disposición de conocer “lo otro”, lo distinto y ha supuesto romper con perspectivas legadas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Los educadores y educadoras analizan las implicaciones personales de dichos ejercicios, en tanto han supuesto para ellos y ellas procesos de reconfiguración identitaria que los ubican como sujetos situados históricamente. En ese entramado, el *trabajo en equipo se reconoce como una posibilidad de hacer comunidad*. Esto, en el marco de un proyecto de educación comunitaria que se asume desafiado por las circunstancias de desintegración comunitaria vinculadas a la globalización y al capitalismo como escenario macro en que se configuran los sujetos. De aquí, el compromiso de

las educadoras/es con las actividades formativas se ancla en cierta herencia personal y social desde la cual reconocen su relevancia en el contexto histórico presente y con vistas al porvenir.

3.2.2.4 Experiencias y perspectivas sobre la labor educativa y los procesos de formación

Los procesos de formación son reflexionados por las y los educadores, en particular por aquellos que cumplieron funciones de formación y vinculación en el INEA, desde la importancia del reconocimiento de la labor educativa que realizan. La falta de prioridad de la EPJA respecto del sistema escolar formal se refleja en el cumplimiento de múltiples roles por parte de las figuras solidarias y en una apelación muy conveniente al sentido solidario de su labor cuando se demanda el establecimiento de condiciones de trabajo más estables y de salarios acordes. En ese marco, *los educadores/as distinguen que lo gratificante y satisfactorio que es para ellos/as su trabajo se utiliza como un argumento para justificar la preservación de condiciones institucionales que precarizan su labor*. De aquí, enfatizan en la incongruencia que suponen las exigencias propias de la institucionalidad que establece un *ambiente laboral* que contradice la mantención de su estatus de *figuras solidarias, becarias, facilitadoras*.

En este punto, es importante dar cuenta de una serie de situaciones ocurridas a nivel institucional del INEA que tuvieron repercusiones en la labor educativa e inclusive en la realización de gestiones por parte de esta investigadora para obtener autorización de asistir a las plazas comunitarias. Un ejemplo de ello es que en varios momentos las oficinas centrales de dicha entidad mantuvieron cerradas sus puertas, tanto por motivos asociados a la pandemia como por movilizaciones realizadas por las personas trabajadoras -una de ellas ocurrida en abril de 2022 momento en que se continuaba gestionando el trabajo de campo de esta tesis-. A partir de esa situación, las figuras solidarias relatan como resultado la cancelación de jornadas de exámenes, lo cual detuvo o ralentizó de manera significativa los procesos que se estaban llevando a cabo en los círculos de estudios. De igual forma, varias personas entrevistadas sostienen que como figuras solidarias continuaron laborando en momentos en que las figuras institucionales y/o en labores administrativas no lo estaban haciendo.

Respecto a las instancias de formación en cuanto tal, de acuerdo con lo planteado por los asesores educativos que laboran en el INEA, aquellas están centradas en la teoría educativa o en procesos de carácter técnico administrativo propios de dicha entidad. De aquí, los educadores/as sostienen que las propuestas presentadas no se adecuan a la realidad de los grupos con los que

trabajan, en especial en lo referido a sus necesidades educativas y a las problemáticas que enfrentan a partir de las condiciones contextuales. Al mismo tiempo, las entrevistadas y entrevistados son críticos en señalar que las capacitaciones son impartidas por profesionales que no cuentan con una formación educativa o pedagógica en cuanto tal, sino provienen regularmente de las áreas de derecho, administración o psicología.

En directa relación con lo anterior, las educadoras y educadores del INEA apuntan la falta de incentivos institucionales para participar de instancias de formación vinculadas a la EPJA, sosteniendo que tanto *la formación continua como la implementación de estrategias diferenciadas vinculadas al MEVyT son por decisión e iniciativa personal de cada una/o*. Es decir, quienes deciden adentrarse en dichos procesos, lo deben realizar con recursos propios. Ahora, aun con las dificultades que supone participar de instancias formativas complementarias, en la experiencia de uno de los educadores en un diplomado en EPJA propuesto por una entidad de educación superior, se expresa la amplia significatividad de estas instancias:

FS9: “Yo fui de la segunda generación que, cuando se hizo, porque todavía me tocó ir los jueves a la universidad. Hasta tengo, nos dieron nuestra credencial y todo ¡Ay, bien bonito! Yo hasta me sentí bien emocionado esa vez. Porque aparte, todavía no había empezado con mi carrera. Ahí fue donde ahora sí que me catapulté más para obtener la Licenciatura en Educación. Y enfocarme más en eso.” (Rp12)

El entrevistado señala que en esa experiencia formativa vio la posibilidad de acercarse al contexto más amplio en que tiene lugar la EPJA sin perder el sentido de la realidad concreta que viven las personas jóvenes y adultas. En ese marco, valora la *actualización de los contenidos propuestos* y la *perspectiva integral para abordarlos*. Al mismo tiempo, si bien el educador reconoce la importante carga académica que supuso para él, considera que la formación le ha permitido contar con más herramientas para desarrollar su labor en este campo educativo de manera ajustada y pertinente a las necesidades y expectativas de las personas. No obstante, considera que por la poca centralidad que asume la EPJA en la agenda educativa nacional, existe una falta de difusión y promoción de las instancias formativas en el área, lo cual hace difícil encontrarlas.

Ahora bien, aun cuando las asesoras y asesores reconocen la importancia de la formación continua y valoran favorablemente las instancias en que se les comparten estrategias, de las que dicen apropiarse de manera crítica de acuerdo con sus condiciones de trabajo concretas, subrayan

la relevancia de *la experiencia misma en el trabajo con las personas jóvenes y adultas como punto de partida para la formulación de estrategias y las definiciones de orden metodológico*. Se reconoce que es en esos encuentros y en la experiencia compartida con otros educadores/as, en instancias institucionales y no institucionales, donde se hace posible aprender de las personas y cuestionar(se) los esquemas comprensivos sobre el fenómeno educativo. Lo anterior, ha tenido como implicaciones para los educadores/as la necesidad de establecer vínculos con otros/as educadores/as, de participar en redes y de desplegar procesos de autoformación:

FS10: “(...) al final del día, los mismos asesores educativos son los que van armando su estrategia. Y aún en los talleres, se transmite más la información de las experiencias y las sugerencias o tips, para que el otro asesor pueda retomar y reelaborar esa estrategia para sus educandos.” (RE1p10)

Al respecto, la educadora que realiza labores de formación de asesores destaca el trabajo colaborativo que tiene lugar en las instancias que ella media, señalando que allí se generan igualmente espacios para presentar inquietudes, discutir temas relevantes y compartir estrategias de intervención educativa. En ese marco, parte de los desafíos que enfrentan, en tanto figuras solidarias responsables de orientar las mediaciones e interacciones con propósito educativo, tienen relación con contar con más información sobre los temas a tratar y construir estrategias que les permitan orientar las conversaciones y la participación de los/as educandos/as de otras formas. Algo que las educadoras y educadores valoran ampliamente es la posibilidad de establecer una relación distinta con los educandos para abordar temas que se consideran necesarios en función de sus contextos, los cuales suelen exceder al modelo institucional. En ese sentido, se plantea que frente a las necesidades de las personas es imperativo *reaprender constantemente en la práctica*. En efecto, las mediaciones en las asesorías se configuran a partir de una *hoja de ruta* que incluye como ejes las formas de vínculo con los estudiantes/as y el trabajo colaborativo en redes.

Respecto de lo anterior, es relevante atender a cómo las educadoras y educadores reconocen y ponen a disposición sus conocimientos y saberes específicos disciplinares y de la experiencia en los ámbitos formativos que tienen lugar en las asesorías. También en la conversación esto se ve claramente expresado: las educadoras y educadores traen al espacio de intercambio diversas nociones y conceptos propias de su disciplina y experiencias. Esto supuso un importante desafío para la investigadora en cuanto al reconocimiento y diferenciación de los marcos interpretativos de cada participante y del que define a la investigación, representado por

ella (Guber, 2015). De acuerdo con lo descrito por las personas entrevistadas, esto debe ser ubicado como parte de las matrices con que interpretan e intervienen en la realidad social y educativa de las personas en la EPJA, lo cual ha supuesto su implicación en actividades afines a sus áreas de conocimiento específico. Al mismo tiempo, la experiencia y trayectoria que tienen en la labor de asesorías y la que alcanzan como parte de su desarrollo socio-profesional se define como de gran valor para orientar la intervención educativa en contextos particulares de EPJA.

En lo referido a la reconfiguración de los procesos institucionales condensados en la figura del INEA, a partir de las condiciones que definió la pandemia por la enfermedad de coronavirus, se recupera en aquí la experiencia de la educadora-formadora. Al igual que buena parte de las actividades de las plazas comunitarias, los círculos de estudio y las asesorías, los procesos de formación se trasladaron a la escena digital prontamente. Para la formadora aquello supuso el aprendizaje de uso de diversas herramientas digitales para desarrollar dos labores: mantener la continuidad de las actividades de formación con los educadores/as y capacitar a las figuras solidarias para su uso en el marco de las asesorías.

La formadora relata una labor de acompañamiento continuo a las personas asesoras que estuvo sostenida fundamentalmente en sus iniciativas personales de autoformación respecto de la oferta de organismos como el CREFAL. En la narración de las experiencias en esas circunstancias, la formadora da cuenta de aspectos favorables para su labor como la posibilidad de ampliación de las acciones de formación -en cuanto a la cantidad de personas alcanzadas y a la recurrencia de los intercambios comunicativos- que supuso el uso de las tecnologías digitales. A esto se suma la gestión, por parte de la educadora en labor de formación, de otras estrategias dirigidas a promover la participación de los educadores y educadoras entre las cuales menciona la incorporación de juegos y el uso de pizarras digitales.

Las instancias de formación vinculadas al MEVyT que apunta la formadora estaban divididas en varios niveles. La entrevistada impartía el primer nivel de formación centrado en: la currícula del MEVyT, el módulo *La palabra*, la explicación sobre cómo realizar los momentos de la asesoría y la identificación de las características de los adultos. A este nivel le seguía: uno de profundización en dichos temas, otro nivel centrado en el MEVyT digital, el MEVyT en línea y el uso de herramientas digitales y uno de finalización. Sin embargo, al momento de la entrevista, la formadora sostiene que el INEA está trabajando en un cambio en el esquema de formación y en el modelo educativo, lo cual supuso desde su perspectiva que todo el trabajo realizado perdiera razón

de ser. En coherencia con lo que se describe como foco del MEVyT en las Reglas de Operación del Programa de Educación para Adultos para el ejercicio fiscal 2022 (Acuerdo número 33/12/21, 29 de diciembre de 2021), la educadora sostiene que el nuevo modelo y esquema de formación vinculado a Aprende INEA, se articula en los ejes de: derechos humanos, modelo educativo y práctica educativa.

Con relación al momento actual, la formadora señala aspectos significativos para pensar, en un sentido de transformación, las condiciones de los educadores y educadoras en formación. En lo referido a los sujetos, la formadora identifica desde su experiencia a dos grupos de asesores/as: personas adultas de entre 40 y 60 años y personas adultas mayores, varias de ellas maestras/os jubilados cuya única actividad fuera del hogar son las asesorías y jóvenes que tienen otro trabajo remunerado o que son estudiantes universitarios, entre ellos, menciona a varios estudiantes de la licenciatura en psicología. Respecto a los contenidos de la formación, la educadora sostiene que: “Lo que tú quieras agregar como formador, lo haces” (FS3Rp3). Frente a ello, cita como ejemplo la inclusión del método de Paulo Freire, manifestando que lo que se recupera en las instancias de formación se remite a: la caracterización de las personas jóvenes y adultas, las tareas del asesor y la *palabra generadora*.

La educadora señala que no se evidencian cambios en el modelo de formación vinculados a las modificaciones en la normativa educativa vigente pero sí que la institución durante 2022 está en proceso de modificación del modelo educativo (MEVyT). En ese marco, con relación a las necesidades que reconoce, la educadora en labor de formación enfatiza en la necesidad de realizar acciones de sensibilización con los asesores/as respecto a cómo perciben a los educandos/as, lo cual ella considera se manifiesta en aspectos como el lenguaje empleado. Señala como ejemplo el referirse a “transmitir conocimientos”, expresión que considera debe ser modificada. Asimismo, distingue la importancia de que las personas asesoras tengan un interés genuino y les guste la docencia como condiciones necesarias para la formación y autoformación. Finalmente, considera que lo que hace falta en la formación “puede ser lo del aprendizaje significativo” (FS3Rp4). En ese sentido, hace referencia a Paulo Freire y a “enseñar a leer el mundo” (FS3Rp4).

A partir de lo narrado por la formadora, se da cuenta de que la apropiación teórica y metodológica de una propuesta comprometida con su momento histórico, como es el caso del método de la palabra generadora, ha supuesto para las y los educadores del INEA la transmisión del *ethos* y de los fundamentos más generales que la sostienen. No obstante, en nuestro momento

actual se reconoce una desconexión entre sus principios clave y las formas de interpretación que de ella se realizan, a partir del empleo de los materiales y estrategias diseñadas al amparo del modelo institucional. Esta ruptura respecto a la transmisión del legado freireano se reconoce vinculada tanto con la restricción de las instancias formativas dirigidas a los educadores y educadoras como con los propósitos de aquellas que se gestionan desde la institución.

En síntesis, frente a las características de los sujetos y a las condiciones de constitución de los educadores y educadoras, desde la mirada de los educadores y educadoras se da cuenta de la necesidad de: reconocer su vínculo laboral con las instituciones y regularizar sus condiciones laborales, invertir en procesos de formación específica en la EPJA, promover la profundización en los aspectos educativo-pedagógicos que fundamentan el modelo institucional, implementar instancias de acompañamiento continuo, actualizado y pertinente y mejorar los materiales. En relación con las prácticas de lectura, escritura y oralidad es posible señalar que las condiciones de postergación que viven los educadores/as, sumadas al fuerte énfasis en la acreditación, la certificación y en otros procesos administrativos que se priorizan frente a lo educativo, limitan los tiempos y espacios necesarios para incluir aspectos que se consideran esenciales para pensar las pedagogías y orientar los procesos de formación de los sujetos de la EPJA.

En este capítulo se ha presentado un contexto amplio del escenario y las escenas de estudio donde se imbrican aspectos instituidos e instituyentes de la EPJA vinculada a lo escolar e integrada en la figura del INEA. A partir de los señalamientos referidos a la organización y al modelo institucional, tanto como a las características de los espacios educativos, se van ubicando puntos nodales para adentrarse en la revisión de los primeros hallazgos referidos a los procesos de vinculación de la sociedad civil que participa de estas instancias y, en especial, a la experiencia de los educadores y educadoras. Desde sus voces de experiencias que se van ubicando los elementos más significativos que articulan el contenido de esta tesis: la configuración de los sujetos, la cuestión de los sentidos, el carácter de las prácticas y el lugar de los saberes y experiencias, mirados desde las formas de mediación y los procesos de transmisión.

En efecto, la entrada al capítulo cuarto tiene lugar como resultado de una aproximación amplia y al mismo tiempo, situada en lo particular que distingue a esta forma de EPJA institucionalizada. A partir de ello, en lo que resta de este escrito de tesis, la atención estará puesta en profundizar en el *estudio de las prácticas de cultura escrita de los sujetos de EPJA situadas en las asesorías en una plaza comunitaria del INEA, distinguiendo las formas de apropiación,*

las condiciones de interacción en que tienen lugar y los sentidos que los sujetos construyen de acuerdo con sus saberes, experiencias vitales e instancias mediadoras de las que participan.

CAPÍTULO IV

SUJETOS DE LAS PRÁCTICAS DE CULTURA ESCRITA EN UN ESCENARIO DE EPJA: FORMAS DE APROPIACIÓN, SENTIDOS E IMPLICACIÓN DE SUS SABERES Y EXPERIENCIAS

Objetivo del capítulo: Distinguir y analizar la conformación del sujeto de la EPJA en una plaza comunitaria, dando cuenta de las formas de apropiación de sus prácticas de cultura escrita y de las condiciones de interacción y las mediaciones en que se producen, además de reconocer cómo se ven implicados en ellas los saberes y experiencias que conforman el sentido de las prácticas, y de lo escolar mismo, en el marco de las instancias de asesoría.

4.1 Configuraciones contextuales y condiciones del sujeto de la educación en una plaza comunitaria del INEA

Una plaza comunitaria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), ubicada en un centro comunitario en un barrio urbano-popular del sur de la Ciudad de México, es el escenario de EPJA que acoge las experiencias educativas en que se basa esta aproximación pedagógica a las condiciones de sujeto y al sentido, saberes y experiencias que construyen las personas de manera situada. En los apartados que conforman este capítulo, se va desplegando un análisis sobre estos elementos constituyentes de los objetivos de la investigación, profundizando en el objeto de estudio desde las experiencias de quienes, en el marco de las instancias formativas, se configuran como *sujetos de la educación de la EPJA* en este escenario. Con ese propósito, se recuperan aspectos relevantes de las entrevistas con 7 educandos/as, un educador (FS9-To) y una educadora (FS10-Mi), además de 24 observaciones participantes realizadas por la investigadora (KLI) entre mayo y septiembre de 2022.

4.1.1 La plaza comunitaria como escenario de práctica

En el contexto sociocultural que envuelve a la plaza se reconocen formas de inscripción en la realidad en que las personas se están constituyendo como *sujetos sujetos por el mercado* (Forster, 2019). Los educadores reconocen formas relación, mediadoras de los vínculos en el entorno socio-comunitario local, caracterizadas por el aspiracionismo y el individualismo. Esto, se distingue cimentado en un escenario global donde predomina una dinámica de *consumo hipertrófico y generalizado* (Lipovetsky & Serroy, 2010) y de precarización de la vida. También

las personas jóvenes y adultas que asisten a la plaza analizan críticamente las condiciones actuales de su entorno barrial en cuanto a temas como la disponibilidad de servicios y la seguridad y atienden a cambios socioculturales y generacionales como la escasa presencia de las niñas jugando en las calles.⁷⁴ Esto lo atribuyen a las transformaciones que trae consigo el uso extendido del teléfono celular que, a partir de sus múltiples funciones y de las formas de mediación e interacción que promueve, desplaza a otras instancias de convivencia familiar y comunitaria. Al mismo tiempo, a nivel más amplio, las personas reflexionan sobre las condiciones socioeconómicas actuales en su relación con las posibilidades laborales y de acceso a servicios.

En la EPJA, la *subjetivación neoliberal* (Forster, 2019) debe reconocerse articulada con la idea de *sujetos de las competencias* (Rockwell, 2012), las cuales se presentan como parte esencial de la formación que orienta el INEA. En este marco, es importante advertir el rol que están asumiendo las industrias culturales y el universo del ciber espacio (Lipovetsky & Serroy, 2010), en su vínculo con la cuestión de las prácticas, en los procesos en que las personas jóvenes y adultas se constituyen como sujetos. Estos procesos, fuertemente imbricados con los cambios socioculturales y de época que asumen matices particulares en el contexto Latinoamericano, definen cierta presencia de los sujetos en el espacio público y, con ello, espacios para la invención de sentidos y la construcción de lo común.

La plaza donde se realiza este estudio forma parte de un centro de desarrollo comunitario (CDC). Afuera del edificio un lienzo de gran tamaño identifica al CDC y expone las actividades ofertadas. A este se suman lienzos y carteles con especificaciones de cada una. Uno de ellos sobre el servicio educativo del INEA. Al entrar al complejo, se ubica una caseta de seguridad, un área de administración, una biblioteca, un patio o jardín anterior e interior, baños y al menos 8 salones donde se realizan múltiples actividades deportivas y talleres, entre los que destacan: taller de corte y confección, *cultura de belleza*, artesanías, carpintería, karate y estimulación temprana. La plaza se ubica en el segundo piso hacia el fondo y se identifica con un par de lienzos dispuestos sobre

⁷⁴ Para profundizar en la trascendencia de este asunto que se manifiesta en las observaciones que realizan los sujetos de la EPJA, se sugiere consultar el trabajo del artista Francis Alÿs, quien documenta los juegos tradicionales que realizan las niñas de todo el mundo, conformando:

(...) un archivo en curso de prácticas urbanas que la modernización va desterrando de la vida cotidiana, a medida que el concepto de espacio público va quedando trastornado por el predominio del transporte vehicular, y el acaparamiento del tiempo libre por las distracciones electrónicas. (Museo Universitario de Arte Contemporáneo [MUAC], 2023, párr. 1)

las puertas. Si se llega antes del horario en que abre el INEA (10 a.m. aproximadamente), te piden esperar afuera, en un pequeño jardín anterior a un costado de la biblioteca.

La actividad de la biblioteca asume relevancia para pensar las prácticas en este CDC en tanto se constituye como el espacio mediador de la lectura y escritura más próximo a la plaza comunitaria. En el salón que conforma la biblioteca, con vista hacia la entrada del CDC, se observa un afiche con su nombre y una serie de libros dibujados con el lomo visible (simulando estar en un estante), donde se encuentran títulos como: “El principito”, “El diario de Ana *Frang*”⁷⁵ y “Diccionario de la lengua española.” A lo largo de los meses de trabajo de campo, me fue posible observar una serie de afiches coloridos puestos en la entrada invitando a *La hora del cuento*. Esta actividad de viernes o sábados involucraba la lectura de textos como “Con olor a sol”, “Martín y la llegada de la primavera”, “Juan sin miedo” y en cada caso incorporaba el desarrollo posterior de alguna actividad manual o de escritura. Asimismo, la biblioteca ofreció cursos de cómputo y cursos de veranos para niños y niñas durante el año 2022.

Respecto a la plaza en cuanto tal, es importante señalar, en primer lugar, que se ubica en una zona con amplia demanda de los servicios educativos prestados por el INEA, en segundo lugar, que su edificación posee las características identificadas como comunes en cuanto a los espacios y materiales disponibles y, en tercer lugar, que en ella laboran regularmente un técnico docente, cuatro asesoras (MI, GA, OF y AN) y un asesor educativo (TO) los cuales se distribuyen en dos jornadas; una que comienza a las 10 am y culmina a las 14 pm y otra que inicia después de las 14 pm hasta las 18 pm. En agosto de 2022, se suma al equipo una chica de servicio social y un responsable de plaza comunitaria. De aquí, previo acuerdo con el técnico docente, y de según con la factibilidad y disponibilidad de la institución para recibir a la investigadora, en la instancia de investigación se priorizó mi asistencia durante la jornada de mañana en los días centrados en el trabajo de acompañamiento educativo (martes y jueves) por sobre las jornadas con foco evaluativo (lunes, miércoles y viernes).

En las plazas comunitarias, en general, los énfasis de las estrategias implementadas tienen relación con las dinámicas propias que generan los sujetos responsables de resguardar la dinámica institucional. En esta plaza, se destaca la importancia otorgada por el técnico docente (TD) y las educadoras/es al *trabajo en equipo*. Los educadores/as señalan que el TD les apoya en los procesos

⁷⁵ Todas las escrituras observadas durante el trabajo de campo que mantienen usos no convencionales de la ortografía se transcriben en esta tesis de manera exacta señalando aquello con cursiva.

administrativos que son parte de las actividades cotidianas institucionales, lo cual es posible de apreciar en los procesos de inscripción de las personas y de seguimiento que él gestiona en múltiples ocasiones. Esto se aprecia, igualmente, en conversaciones del equipo donde se plantean y acuerdan de manera conjunta asuntos referidos a las dinámicas de funcionamiento. Al mismo tiempo, en el momento en que se realiza este estudio, se reconocen cambios institucionales que están definiendo un incremento significativo en las jornadas de exámenes con el propósito de acreditar más personas, lo cual modificó la dinámica de trabajo en la plaza. Más adelante se profundiza en esto desde la perspectiva de las prácticas.

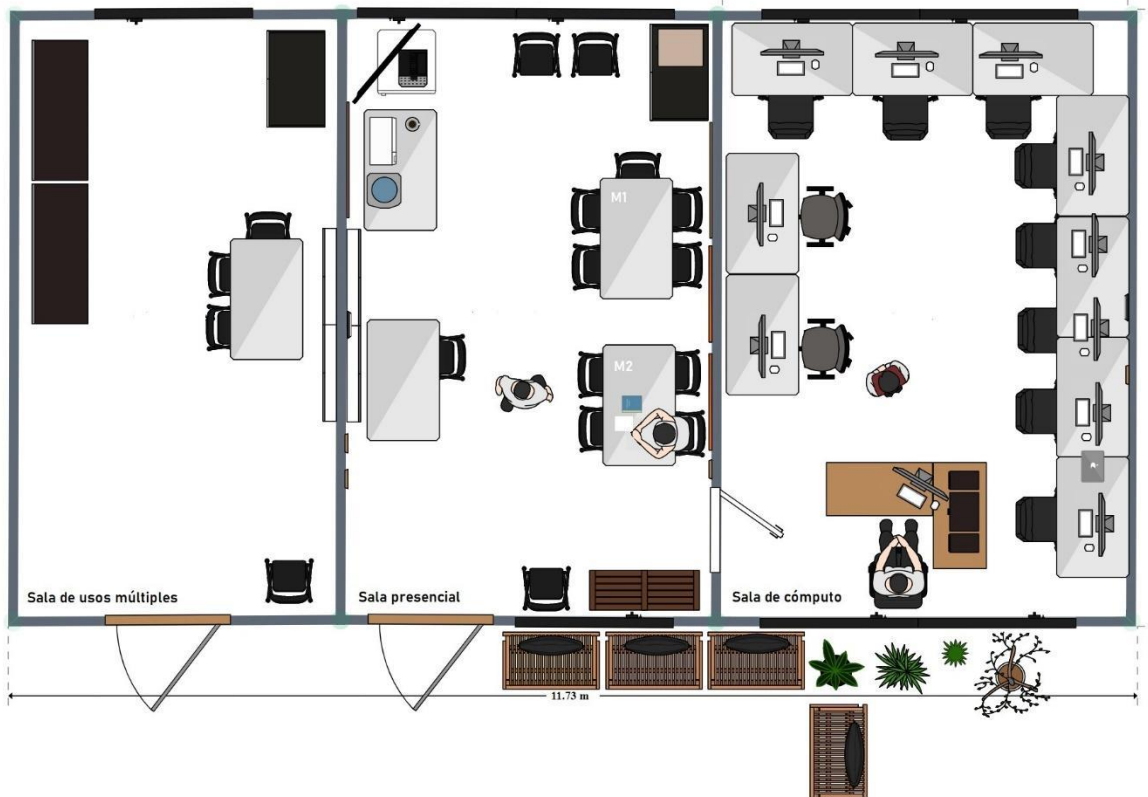
En la plaza comunitaria las interacciones y el vínculo pedagógico están mediados por el *Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) hispanohablante*. En ese sentido, recuperando aspectos de las entrevistas y observaciones, se reconocen como parte del contexto que circunda a esta experiencia de EPJA los procesos de *desintegración comunitaria* y las *violencias* en el contexto de la colonia⁷⁶. De aquí, atendiendo a la necesidad de trabajo con las comunidades señalada por los educadores/as, tanto como al contexto local en que habitan los sujetos que asisten a la plaza, se reconoce la importancia de promover entre niños y niñas el reconocimiento de formas y tipos de violencia, de informar a las personas jóvenes, principalmente, sobre temas como la maternidad y el consumo de drogas y de abordar el asunto de los cuidados vinculados a las condiciones de salud e higiene con las personas adultas. En ese marco, se distingue la pertinencia de los módulos: *Sexualidad juvenil, Un hogar sin violencia, Fuera de las drogas, Ser joven, Protegerlos, tarea de todos*.

La *sala de usos múltiples* cuenta con mesas, sillas, estantes con materiales del MEVyT y otros libros, además de una pizarra. La sala que cumple la función de *sala presencial* cuenta con mesas, sillas, carteles y afiches, una pizarra, un reloj, un estante con libros y materiales en cajas con los nombres de los asesores, un televisor, una nevera pequeña, un microondas, una cafetera y un bidón con agua. En dos o tres mesas se distribuyen junto a las asesoras/es las personas que estudian con libros del MEVyT en formato impreso. En la *sala de cómputo*, en tanto, hay un escritorio con computadora y equipamiento complementario del cual hace uso el técnico docente y las asesoras/es, mesas y sillas alineadas por el contorno del salón en las que se distribuyen 10 computadoras (dos de ellas de uso preferente para los asesores/as), una impresora, un reloj y

⁷⁶ Estas condiciones no son nuevas. En su trabajo publicado en 2009, Ruiz señala algunos procesos de pauperización de las poblaciones que habitan en un barrio donde se ubica una plaza comunitaria de la Ciudad de México.

carteles. Afuera de los salones, en un pasillo-balcón hay sillones y plantas. A continuación, se presenta un esquema aproximado de la plaza:

Esquema 1: Croquis de la plaza comunitaria del INEA.



Como muestra el Esquema 1 FS9 (To) y FS10 (Mi), que son los educadores que laboran en la jornada observada, transitan por la sala presencial y la sala de cómputo (en especial este último). GA se mantiene trabajando en la sala de cómputo, excepto cuando va a la sala presencial a consultar por los módulos en que está trabajando cada educando/a, para registrarlos en el sistema. También el técnico docente suele estar en la sala de cómputo. Como parte de la cultura en dicho espacio, en la sala presencial constantemente se siente el olor a café que los asesores preparan en una cafetera grande para compartir con las personas que trabajan en los libros impresos. A ello, se suman galletas que trae alguna/o de las/os asistentes. En la sala de cómputo intermitentemente alguien trae una bebida para consumir mientras trabaja en las computadoras.

La plaza comunitaria en que se centra este estudio se constituye como un *espacio con presencia permanente* que recibe a lo largo del año, en diferentes momentos, a una diversidad de personas interesadas en participar de las asesorías. De aquí, los círculos de estudio se conforman

de manera más o menos definida por niños, niñas, jóvenes y adultos que estudian módulos diversos y son organizados frecuentemente por las educadoras y el educador de acuerdo con *ejes de aprendizaje* y por *niveles* cursados. En la implementación del modelo, tal como describen los educadores, las mediaciones asumen como punto de partida la recuperación de los *saberes previos* y los *saberes de experiencias de los educandos/as*; en el caso de los estudiantes niños/as y jóvenes con un propósito de *reincorporación a la educación secundaria escolarizada o preparatoria*, y en el caso de los adultos, para orientar una *adaptación hacia el trabajo*.

En directa relación con lo anterior, aun cuando se dispone a nivel institucional de una jornada diaria de al menos ocho horas, son los educandos y educandas quienes definen, según su conveniencia, los horarios en que pueden participar de las asesorías. Esto es concebido como una desventaja por parte del educador en tanto restringe los tiempos disponibles para realizar el acompañamiento educativo y, a partir de ello, implica para las figuras solidarias el desafío de implementar estrategias dirigidas a *sintetizar la información* para presentarla completa en un periodo de entre una y tres horas diarias. Ahora, de acuerdo con la asignación de uno u otro educador/a responsable de su proceso, las personas suelen asistir por esos intervalos de tiempo durante la jornada de la mañana o de la tarde. De aquí, la asistencia de la investigadora en las mañanas tuvo por propósito mantener una vinculación más próxima, prolongada e ininterrumpida con un grupo de estudiantes, además de participar con los educadores/as entrevistados.

Ahora, antes de pasar a dar cuenta de las características y condiciones particulares de los educandos/as, se define como una particularidad de las asesorías en esta plaza comunitaria y como parte del trabajo con el modelo del INEA, la *multiplicidad y simultaneidad de temas tratados, con grupos heterogéneos* . Como señala MI⁷⁷: “(...) a diferencia, con lo que sería el sistema escolarizado regular (...) en INEA se trabajan varios temas a la vez en un mismo grupo, en un mismo momento, con variedad de edad, de experiencias, de necesidades educativas.” Al mismo tiempo, TO describe los énfasis puestos con las personas adultas y jóvenes, respectivamente: “les vamos ayudando a realizar sus estudios, ya que lo han dejado aparte o en otro contexto (...) los motivamos. Y a los de diez-catorce no es mucho animarlos tanto ¿Por qué? Porque ya sea que lo trae mamá, papá, abuelito, o el tío o un familiar.”

⁷⁷ En este capítulo las referencias textuales de entrevistas y observaciones serán identificadas con la sigla del nombre de cada persona, omitiendo datos de fecha y número de registro pero agregando comillas a todas ellas. Lo anterior, tiene por propósito de favorecer la lectura fluida del texto.

En la observación se aprecia que varias niñas, niños y jóvenes asisten a la plaza en compañía de familiares como sus madres, abuelas o tíos. Algunas de estas personas se mantienen en los espacios contiguos de la plaza leyendo o participando de los talleres y cursos que allí se imparten. En las instancias de conversación, se evidencia la importancia que otorgan las familias a la propuesta del INEA, concebida como una alternativa de estudios en “modalidad abierta”. En el caso de la abuela de uno de los estudiantes, luego de acompañarlo a la plaza en reiteradas ocasiones, un día al venir a buscarlo para irse, ella consulta por la posibilidad de inscribirse en INEA. Conversa con MI y le cuenta que mientras esperaba al educando joven, se decidió a ir al taller de bordado para aprender a bordar y le dice que ahora le gustaría venir a estudiar. MI le comenta sobre los requisitos para ello.

De igual forma, varias de las educandas que asisten a la plaza, algunos días de manera previa a la jornada en que participan de las asesorías pasan por *cultura de belleza* para que les pinten las uñas, las peinen o les realicen tratamientos en sus pestañas. Estas actividades conforman instancias de cuidado de sí relevantes para estas sujetas. Destaca además el caso de una educanda joven (LIZ) que pasados algunos meses comienza a asistir a *taller de corte y confección* y la situación de LAU, una educanda adulta, que consulta en la administración del CDC por un curso de primeros auxilios próximo a comenzar. En estas experiencias se expresa a integración de las actividades que realizan las personas en el espacio del CDC pero articuladas fundamentalmente por su participación en la plaza comunitaria y sus propósitos de aprendizaje y desarrollo personales.

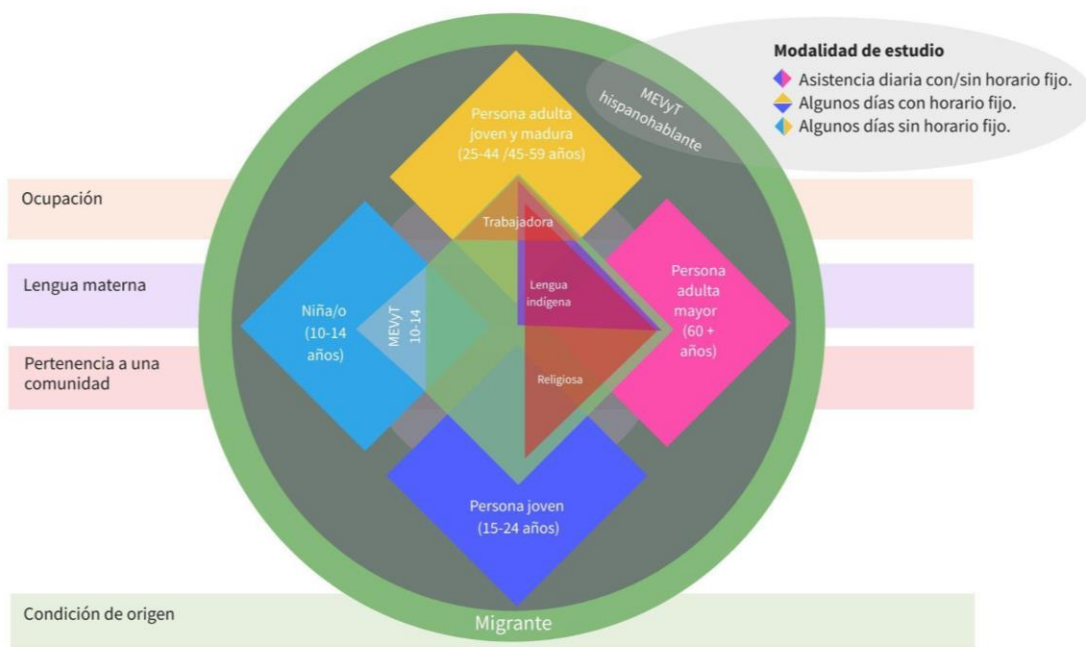
Respecto de lo anterior, otros aspectos relevantes señalados por educadora y educador son las formas de apoyo y las barreras que enfrentan parte de las personas jóvenes que asisten a la plaza y que deciden continuar estudios. MI refiere a las condiciones de precariedad económica que viven y de cómo, frente a las convocatorias para la educación media superior, algunas personas asistentes a la plaza o vinculadas a ella, cooperaban económicamente para cubrir sus gastos de fotografías y otros documentos. También, la educadora narra la experiencia de un educando que con apoyo del TD, quien le permitió usar una computadora diariamente, estuvo asistiendo a la plaza dos años hasta completar su *prepa* en línea y continuar estudiando: “(...) como salió con buen promedio de prepa en línea, hubo una conexión con la UNITEC (...) se inscribió ahí, y entonces ahorita ya está en la universidad en línea.” TO nos muestra mensajes que le envía el estudiante donde aparecen sus calificaciones y comentarios de agradecimiento hacia él.

Las circunstancias señaladas dan un panorama amplio de las condiciones de los sujetos que se mantienen transitando por la plaza. En algunas de esas experiencias se profundizará en lo que sigue de este texto, no obstante, el sentido de ubicarlas aquí y de pensarlas en vínculo con las que ya han sido descritas previamente, es ir dando cuenta de las diversas formas de involucramiento de los sujetos que tienen lugar y que son posibles a partir de las interacciones en la plaza y en sus espacios físicos y simbólicos contiguos.

4.1.2 Características y condiciones del sujeto de la EPJA en una plaza comunitaria del INEA

En esta segunda parte del primer apartado del capítulo 4 se señalan las condiciones que circundan al proceso de constitución del sujeto de la EPJA de la plaza comunitaria. En ese sentido, se presentan en primer lugar, aquellos aspectos comunes a los distintos grupos de personas que asisten como educandos/as a la plaza comunitaria, en segundo lugar, se da cuenta de las características y condiciones particulares y comunes entre los educandos/as entrevistados/as y con quienes se participó con mayor regularidad en las observaciones allí y, en tercer lugar, se realiza una primera aproximación a sus experiencias en las asesorías atendiendo a los sentidos de lo escolar/institucional y de las mediaciones, principalmente.

Esquema 2: Síntesis de las características y condiciones comunes de los educandos/as de una plaza comunitaria del INEA en el sur de la Ciudad de México.



El Esquema 2 hace posible reconocer a la *migración* como una condición común a los sujetos de la EPJA que, como quedará expresado en el análisis desarrollado en los siguientes apartados, se expresa en sentidos, saberes y experiencias particulares que atraviesan al proceso educativo institucionalizado de formas particulares. Es importante distinguir a la migración como una *experiencia común a la existencia humana*, sin desdibujar sus implicaciones para el sujeto de la EPJA en este contexto. Gran parte de los/as educandos participantes en la plaza, al momento del estudio, realizan un tránsito entre los estados de Puebla, Guanajuato, Oaxaca, Chihuahua, Baja California, Morelos y la Ciudad de México, a lo que se suma la experiencia de una educanda que migra en un periodo de su vida a EEUU.

En un contexto donde las ciudades son cada vez más plurales y diversas lo cual complejiza las múltiples interacciones que las personas migrantes tienen con sociedades de acogida (Oehmichen, 2014), la condición de ser migrante en la EPJA requiere ser pensada como parte del devenir sociohistórico de los sujetos que va delineando itinerarios educativo-escolares particulares. Si bien, parte importante de las personas migrantes en la EPJA residen en ciudades de otros estados, varias de ellas transitan por la Ciudad de México en diferentes momentos de su vida. Su experiencia actual en el INEA tiene relación con la amplitud de alternativas de estudios que ofrece esta megaciudad, tanto como con las condiciones familiares que les permiten permanecer por un tiempo extendido aquí, teniendo cubiertas necesidades mínimas de alimentación, vivienda y acceso a servicios básicos. Lo mismo sucede con las educandas/os que han vivido siempre en la ciudad y que cuentan en este momento con una base económica que les permite dedicarse con mayor exclusividad a sus estudios en la plaza comunitaria.

Ahora, en íntima relación con la experiencia de ser migrante, la pertenencia común de algunas de las personas adultas a comunidades indígenas se vincula con una lengua materna indígena. En este caso, se reconoce a personas hablantes de náhuatl y mazateco. También con relación a los grupos de referencia, algunos jóvenes y adultos con los que se participa en esta instancia de EPJA son parte de comunidades religiosas. Por otra parte, en cuanto a las actividades cotidianas comunes entre personas jóvenes y adultas, destacan las vinculadas al comercio y a los cuidados. Estos aspectos son muy relevantes puesto que van dando forma y un carácter particular a ciertas prácticas de los sujetos, aspecto en el cual se profundiza en los siguientes apartados de este capítulo.

Respecto a la situación de las personas en la plaza, se observa que niñas, niños, jóvenes y adultas/os mayores, a partir de las *condiciones de soporte contextual simbólico y material* que ya se han venido advirtiendo, mantienen una disponibilidad casi exclusiva para participar de las actividades formativas que se desarrollan en el marco de las asesorías. Las personas adultas se encuentran en un período de sus vidas que les permite pactar la interrupción de sus actividades laborales y/o reorganizar otras responsabilidades como el cuidado de sus hijos/as o nietos/as, el trabajo en el campo, la venta de alimentos, entre otras, para participar en la plaza comunitaria por un periodo extendido de tiempo o durante parte de su jornada diaria.

En ese sentido, atendiendo a las condiciones particulares que diferencian a cada uno de estos grupos, es posible establecer que las personas adultas maduras y, en especial, las adultas mayores se constituyen como sujetos de la EPJA en tanto se encuentran en un momento que se define como un *intervalo de posibilidad para lo educativo-escolar*. Aunque ya se ha señalado que el valor construido por las personas jóvenes y adultas en torno a la escuela, la enseñanza y el aprendizaje es independiente de la experiencia y el contacto cultural con las instituciones escolares (Ruiz, 2009) es necesario reconocer que en estas instancias fuertemente mediadas por lo escolar, la experiencia en las asesorías se constituye como *acontecimiento*. La presencia en la EPJA se enmarca en un tiempo inédito de la trayectoria vital del sujeto adulto y adulto mayor, el cual se presenta como diferido respecto de los tiempos educativos formales que continúan operando en las actividades de los niños, niñas y jóvenes que participan de la EPJA. Es importante indicar, igualmente, que las personas adultas configuran sentidos y prácticas coherentes con este periodo educativo-escolar que se abre para ellas y por el cual van transitando.

Lo anterior, en relación con la dinámica flexible que busca articular el MEVyT, se expresa en la conformación de modalidades de estudio diferenciadas por parte de las personas, las cuales van definiendo un sentido de continuidad distinto. Mientras las personas jóvenes y adultas mayores asisten todos los días o varios días en horarios bien definidos, en general, los niños y niñas y las personas adultas jóvenes construyen para sí una jornada menos sistemática respecto a sus horarios y días de asistencia. Esta diversidad de formas de organización se explica tanto por las responsabilidades laborales y familiares que hacen posibles dinámicas continuas e ininterrumpidas en el caso de jóvenes y adultas/os mayores y dinámicas discontinuas y/o interrumpidas en el caso de adultos jóvenes en la plaza, como por la sujeción de las niñeces a las posibilidades de acompañamiento adulto que van definiendo una presencia y participación más inconstante.

Para generar un primer acercamiento a los educandos/as que participan en la plaza, en lo que sigue, se presenta una caracterización inicial referida a las experiencias de vida de las personas jóvenes y adultas entrevistadas. En los relatos se registran parte de sus experiencias escolares, de la situación de migración y de las condiciones en que viven actualmente. La intención de este desarrollo narrativo es presentar de manera integrada aspectos que las personas ubican como relevantes y que hacen posible reconocerles como quienes producen ciertas prácticas, conservan experiencias y saberes y construyen sentidos particulares ligados al contexto educativo. En la tabla que le sigue, se puntualiza en estos y otros aspectos desde sus respuestas a las preguntas de contextualización de las entrevistas. A partir de todo lo anterior, se hace posible profundizar en el análisis de las condiciones de los sujetos de la EPJA situados sociohistórica, culturalmente y en territorio en una plaza comunitaria del INEA al sur de la Ciudad de México.

Est1NICO

NICO tiene 16 años. Nació en la Ciudad de México pero vivió toda su niñez y adolescencia en León, Guanajuato. Hace siete meses que está viviendo en la ciudad en la casa de un familiar y dice que se quedará aquí hasta que termine la secundaria. Su propósito es concluir en tres meses el nivel de primaria y, en otros tres, el de secundaria, para continuar estudiando en la *prepa*. Dice que para ello tiene la opción de regresar a León o de continuar estudiando aquí. También menciona que para la educación universitaria le interesa la medicina. La experiencia escolar previa de NICO tuvo lugar en escuelas particulares donde cursó hasta tercer grado de primaria. A partir de los ataques de ansiedad que empezó a sufrir, en conjunto con su familia, deciden que abandone la escuela. Pasados dos años de aquello considera que ya es muy tarde para volver a la modalidad regular y, aunque se enteran de la posibilidad de que curse de manera “abierta” en el INEA, dice que en su ciudad no le permiten inscribirse hasta cumplir los 15 años, por eso, a penas cumple la edad, se viene a la Ciudad de México para concluir la educación básica de manera más rápida y expedita. NICO señala tener acceso a dispositivos electrónicos como computadora, teléfono celular y iPad desde niño. Actualmente cursa el MEVyT en la modalidad *en línea*.

Est2LIZ

LIZ tiene 15 años y vive hace 5 años en la Ciudad de México adonde llega con su familia desde Chihuahua. Ella es parte de una comunidad cristiana bautista, de manera que su residencia en el norte del país se debe a que formaba parte de una misión religiosa de su iglesia. Frente a la

desintegración de su comunidad religiosa en Chihuahua, a su papá le ofrecen un trabajo en la Ciudad de México y la familia se muda aquí. Hace cinco meses que la educanda, previo acuerdo familiar, abandonó la escuela secundaria porque decidió que estudiaría música. LIZ asiste a la plaza comunitaria para obtener su certificado de secundaria, entrar al propedéutico de música y, luego, directo a la universidad. Actualmente toma clases de piano en línea con un maestro de Guadalajara y cursa la modalidad *en línea* del MEVyT. Antes de ingresar al INEA LIZ estudiaba en el sistema *Easy*, una forma de educación que proviene de EEUU, donde se trabaja con cuadernos de materias específicas en idioma inglés (PACE'S) y, de acuerdo con los lineamientos de cada escuela, los estudiantes pueden participar de clases de refuerzo algunos días a la semana. Las materias y grados se aprueban a través de la rendición de exámenes. En el contexto de pandemia, este sistema pasa a la modalidad en línea y tanto LIZ como su hermana, que también estudiaba en él, deciden no continuar por considerarlo muy reducido y poco útil para sus propósitos de estudios. La educanda tiene computadora y smartphone, en este último lee libros de teoría musical y PDF's que le envía su maestro de música.

Est3DIA

DIA tiene 22 años y cursa el nivel de primaria. Frente a la experiencia de sus tres hermanos mayores, que no estaban interesados en continuar la escuela, su papá decide que ella también abandone la escuela regular en cuarto grado de primaria. Siente que le obligaron a enfrentar las consecuencias de una decisión que no fue suya. DIA tiene una hija de casi seis años. El poder apoyarla en sus actividades escolares la motivó a venir a la plaza. Asimismo, al momento de la entrevista, no trabajaba fuera de casa y, al contar con algo de tiempo, decide retomar sus estudios para tener algo mejor. Dice estar aprovechando la oportunidad ahora que de nuevo la tiene. Ella cursa los módulos en formato impreso y antes cursó algunos libros en la modalidad del MEVyT *en línea*. DIA menciona que en la primaria tuvo acceso a computadoras en las que la dejaban hacer ejercicios para traspasarlos al cuaderno. Cuando trabaja en el modelo en línea necesita ayuda para usar la computadora, no obstante, dice sentirse cómoda con ambas modalidades y señala que ahora trabaja en el libro impreso porque de esa forma le entregaron el material de este módulo. DIA tiene un smartphone donde descarga y lee libros de texto de matemática e historia que incluyen contenidos complementarios a los trabajados en los módulos.

Est4FELI

FELI estudió hasta tercero de primaria en su pueblo, en Oaxaca. A los nueve años, tras el fallecimiento de su mamá, se muda con su padre y sus seis hermanos a la Ciudad de México donde los recibió otro de sus hermanos que aquí vivía. Sus motivos para ingresar a estudiar en el INEA tienen relación con el aprender a leer y escribir bien y, particularmente, con comprender cosas que dice no entender qué significan. FELI es hablante de mazateco al igual que su familia, aunque menciona que ya no recuerda mucho. Dice que cuando llegó a la Ciudad de México no sabía hablar en español y no entendía las cosas. En los años que estuvo en la escuela regular en Oaxaca, su maestro les enseñaba a leer, a escribir y a hablar en español, ya que señala que todos -él incluido- eran hablantes de mazateco. Allí FELI aprendió a leer y a escribir un poquito. Menciona que le gustaba mucho ir a la escuela, que era bonito. También comenta que recuerda poco de las actividades que realizaban en torno a la lectoescritura y la oralidad, pero sí refiere a que en clases de matemáticas el maestro les pedía pasar a resolver ejercicios y problemas a la pizarra. FELI es madre de dos niñas, la mayor tiene diez años. A veces lee con ellas cuentos clásicos como “Rapunzel”. Señala que una de sus razones para continuar estudios fue el comprender las actividades para apoyar a sus hijas en la escuela. FELI considera beneficiosa esta modalidad educativa y aunque dice que le gustaría venir todos los días, no puede por su trabajo. Comenta que no saber usar la computadora y que no tuvo acceso a ella a lo largo de su vida. Tiene un smartphone con el cual hace uso de Whatsapp, pero dice que algunas cosas se le dificultan.

Est5LAU

LAU asistió a la escuela hasta primer grado de primaria, dice que dejó de hacerlo porque no le gustó y porque no aprendió a leer, porque le costaba mucho la lectura. En su experiencia previa en la escuela, LAU recibió castigos físicos por parte de sus maestros que ella atribuye al ser muy inquieta. Su clase favorita en la escuela regular era “Cantos y juegos”. Dice que le gusta mucho la música y las canciones que aprendía allí. Además comenta que la experiencia de apoyo escolar a sus hijos le permitió mantener conocimiento de todas las letras. LAU tiene 53 años y tras vivir una depresión severa, por consejo de su hija, decide asistir a la plaza comunitaria para ocupar su tiempo en algo provechoso. En este caso, su participación se concreta por un deseo de cambiar de ambiente. La experiencia de vida de la educanda ha estado atravesada por asuntos vinculados a la salud. Tiene un nieto con una condición de enfermedad crónica desde su nacimiento que le ha puesto varias veces en riesgo vital. LAU es diabética y tuvo cáncer. Mientras asiste a la plaza está

en tratamiento médico por su adicción al cigarrillo. Al mismo tiempo, LAU realizó un curso de primeros auxilios del DIF donde dice haber aprendido mucho acerca de cómo brindar atención médica de urgencia y cuidados esenciales a personas que sufrieron alguna lesión o que padecen enfermedades crónicas. Con apoyo de una vecina, a quien invitó al curso, pudo tener acceso a los apuntes en un cuaderno, ya que ella no sabía escribir convencionalmente, pero no logró acreditarlo por no contar con su certificado de primaria. A partir de sus saberes en el área ha trabajado en el cuidado de personas adultas mayores. Actualmente, vive del dinero que le reporta el trabajo en su taxi que maneja su pareja y está esperando abrir hacia fines de año un puesto de comida. LAU no tiene teléfono móvil ni computadora. Dice que quiere aprender a escribir bien para comprarse un smartphone.

Est6ALE

ALE tiene 67 años y nunca asistió a la escuela regular porque dice que su papá no la envió. Él consideró que a ella y sus hermanas no les serviría el estudio, por ser mujeres. Su hermano, que sí asistió, solo cursó el nivel de primaria. ALE dice que escribe muy bonito y que es bueno para realizar cálculos. Ella se casó a los catorce años y dice que luego de eso se dedicó a la crianza de sus hijos. Tras separarse de su primer esposo debió trabajar todos los días, todo el día, para sacar a sus hijos adelante. ALE narra de manera concisa algunas de sus experiencias de vida en el campo y una experiencia de migración en la que dice haber estado en EEUU trabajando como persona indocumentada. Llama la atención que los comentarios que realiza sobre algunas de sus experiencias suelen ser espontáneos y en ellos comparte datos bastante íntimos, sin embargo, frente a preguntas más específicas sobre su niñez o su experiencia escolar previa se muestra algo cortante. Algunas veces en el marco de la conversación se emociona y derrama lágrimas. ALE sabe bailar diferentes ritmos de música. Al momento de la entrevista está cursando el nivel de alfabetización y quiere aprender a leer y escribir para comprender los trámites cotidianos y realizarlos de manera independiente. Antes de venir a participar de las asesorías una estudiante le apoyaba de manera particular, en su casa, para que aprendiera a leer y escribir convencionalmente. Dice que esto no duró mucho porque la chica no tenía tiempo. Respecto a sus proyecciones de estudios, comenta que continuará hasta que le sea posible. ALE a lo largo de su vida no ha tenido acceso a equipo de cómputo pero sí tiene teléfono celular.

Est7EMI

EMI tiene 15 años y cursa el nivel secundario en el INEA. A partir de su diagnóstico de TDAH transita por varias escuelas regulares hasta quinto grado de primaria. Luego de esto, comienza a asistir a una escuela donde se presta apoyo a estudiantes con su diagnóstico o que tienen dificultades al hablar o escribir. En dicha escuela participa de clases de las diferentes materias -aunque dice que oficialmente se trataba de instancias de apoyo- y asiste al INEA para rendir los exámenes de cada grado. Al igual que NICO, EMI narra la presión que sentía en la escuela regular por hacer todo perfecto, además de señalar lo limitado que se sentía y la carencia de apoyos específicos vinculados a su diagnóstico. Él sostiene que la decisión de abandonar la escuela tuvo que ver con los métodos empleados que no le permitían contar con el tiempo necesario para entender los temas. EMI dice que al iniciar el proceso vinculado al MEVyT él trabajaba principalmente en el portal de INEA y que en su casa, en su computadora, iba iterando la realización de actividades en la plataforma con las de animación digital. Pese a que prefiere trabajar en la computadora, señalando que le resulta más fácil y rápido, al llegar al INEA comenzó a estudiar en su celular y luego le dieron libros en formato impreso puesto que la página ya no estaba admitiendo nuevos inscritos. Es decir, el educando vivió la transición del modelo del MEVyT hacia Aprende INEA que supuso la cancelación de la opción de uso del portal para los nuevos educandos/as hacia mediados del año 2022. Su propósito es continuar estudiando en la *prepa* de la UNITEC diseño gráfico y luego irse a vivir a Monterrey con un amigo para cursar allí la educación superior.

Es importante señalar que en el análisis de las prácticas, los sentidos, las mediaciones y las formas de vínculo que se va presentando imbricadas con las condiciones de sujeto, las experiencias de las educandas y educandos entrevistadas/os se irán ensamblando con las de otras personas que asisten a la plaza. Entre ellas, destacan las de las niñas hermanas gemelas GM1 y GM2 que provienen de Baja California, la de SO y KA, adolescentes de la Ciudad de México y Puebla, respectivamente y JO, una joven de la ciudad. Al mismo tiempo, se recuperan las escenas de práctica donde participan CRE un educando de Puebla, Zacatlán y JAQUI una educanda que trabaja vendiendo dulces en un carrito cerca del CDC, ambos adultos mayores cursando el nivel de primaria en el INEA.

En el cuadro que se presenta a continuación, se da cuenta de la información recabada a través de las preguntas de contextualización incluidas en cada entrevista, señalando: los códigos

para identificar a cada persona, sus edades, su experiencia escolar previa, sus motivos de abandono o de no asistencia a la escuela regular formal, el periodo de tiempo comprendido entre esas experiencias y la experiencia educativa actual, la cantidad de tiempo que llevan participando en esta instancia de EPJA, el nivel que hoy cursan, sus razones para asistir en este momento y sus percepciones en relación con las asesorías de las que participan.

TABLA 2: SÍNTESIS DE PREGUNTAS DE CONTEXTUALIZACIÓN DE ENTREVISTAS REALIZADAS A EDUCANDOS Y EDUCANDAS DE LA PLAZA COMUNITARIA DEL SUR DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

Fecha de la entrevista	19-V-22	31-V-22	14-VI-22	21-VI-22	21-VI-22	01-VIII-22	01-IX-22
Clave	Est1Nico	Est2Liz	Est3Dia	Est4Feli	Est5Lau	Est6Ale	Est7Emi
Edad	16	15	22	31	53	67	15
¿Asistió a la escuela regular?	Sí. Hasta 3° de primaria.	Sí. Una parte de la secundaria.	Sí. Hasta 4° de primaria.	Sí. Hasta 3° de primaria.	Sí. Hasta 1° de primaria.	No.	Sí. Hasta 5° de primaria.
Motivo de abandono /no asistencia.	<p>“Mucha presión en colegios de paga: había que aprender inglés, historia de México, francés. Muy estricto. Tienes que tener la tarea para tal momento.”</p> <p>“No sentía que tenía tiempo para ser niño.”</p> <p>Tuvo muchos ataques de ansiedad por la presión que sintió en los colegios de paga.</p>	<p>“(…) la escuela era muy reducida (….) en general, los grupos eran de muy pocas personas, y cada vez estaba más incómodo el sistema, porque cuando empezó lo de la pandemia, nos pasamos a estudiar en línea, (….) decidimos [junto a su hermana] que lo mejor sería salirnos del sistema, porque aparte no estábamos aprendiendo nada útil.” [se refiere a un sistema educativo que se desarrolla en escuelas particulares].</p>	<p>“Lo que pasa es que tengo tres hermanos mayores que yo.” Ellos dejaron de estudiar y su papá creyó que ella también debería dejarlo.</p> <p>Dice que frente a la decisión de su papá se sintió enojada. Considera que “esa no fue la manera” y que lo que hicieron sus hermanos “fue de ellos, no mío.”</p>	<p>“(…) porque me vine aquí a la Ciudad de México cuando falleció mi mamá. Bueno, nos trajeron.”</p> <p>Dice que vino con sus hermanos, que uno de ellos estaba en la Ciudad de México y que fue por los seis hermanos y su papá para traerlos a la ciudad.</p>	<p>Dice que no le gustó la escuela: “Porque no aprendí a leer. Porque siempre me ha costado mucho trabajo la lectura.”</p> <p>“Porque yo era muy inquieta y los maestros a mí me daban. Por ser inquieta, los maestros me castigaban mucho.”</p>	<p>“Porque mi papá nunca nos mandó, y nos decía que porque, este, nosotros éramos mujeres y (….) para qué nos iba a servir el estudio.”</p> <p>Respecto a su opinión acerca de esa decisión dice que debían atenerse a lo que sus padres decidieran, por ser <i>chicos</i>.</p> <p>“<i>Pos</i>, sí tenía yo ganas de aprender, pero <i>pos</i> si no nos mandaban…”</p>	<p>“¡Ah!, principalmente por mi problema de TDA. A parte que siempre, no me mantenía muy acorde con las, cómo daban las clases de, bueno, las materias cómo las daban. Cuestionaba bastante.”</p> <p>“Prácticamente, porque no me apoyaban demasiado las, profesores. O sea, había unos profesores que sí me apoyaban, pero no, eran muy pocos.”</p>
¿Cuánto tiempo pasó entre su última experiencia en la escuela y su	7 años	5 meses	11 años	23 años	+40 años	-----	2 años

ingreso a las clases de la plaza comunitaria?							
¿Hace cuánto tiempo asiste a clases en la plaza/círculo?	7 meses	4 meses	1 mes	1 mes	2 meses	1 mes y medio	1 año y medio
¿Qué nivel cursa actualmente?	Primaria	Secundaria	Primaria	Primaria	Primaria	Alfabetización	Secundaria
¿Por qué decidió asistir en este momento?	<p>“Porque siento que se me está pasando el tiempo”. Tiene como proyecto ingresar a la prepa para continuar estudios.</p> <p>“La prepa no es tan fácil sacarla en línea. Mejor me apuro para sacarla.” Dice que la prepa la puede cursar hasta los diecisiete.</p> <p>“No te contratan en ningún lado si no tienes la prepa acabada. O sea, hasta para limpiar pisos te piden la prepa.” (enfatisa en esta última oración).</p>	<p>“Nada más vine para sacar el certificado de secundaria, entrar a un propedéutico de música y entrar directo a la universidad.”</p> <p>“Porque también como que me decidí un poco tarde: yo quiero dedicarme al piano, pero pues para eso se necesita un estudio bastante anterior, y yo llevo más o menos un año estudiándolo, entonces como para poder enfocarme más.”</p>	<p>“No me quiero quedar con lo que aprendí esos años que fui.”</p> <p>“A veces me hablan de cosas que ni en cuenta. No me quise quedar así.”</p>	<p>“Porque quiero, este, aprender a leer bien a escribir, <i>ps</i> comprender algunas cosas que no sé qué significan, ¿no?”</p>	<p>“Porque tenía una depresión severa.”</p> <p>“Porque mi hija me dijo que tenía que ocupar mi tiempo en algo, en algo que lo aprovechara. Por eso vine.”</p>	<p>“No, yo ya tenía ganas de, pero yo me casé muy chica, de 14 años. Aparte, no tuve tiempo de estudiar; ni me mandaron ni tuve tiempo. Ya después, como me dediqué a mis hijos, porque me quedé sola, entonces trabajaba yo todo el día; trabajaba en la tarde, trabajaba en la mañana. Entonces no podía, porque tenía que sacar a mis hijos adelante.”</p>	<p>“Principalmente fue por una, por una escuelita que era una casa en sí, pero que se dedicaban a ayudar a (...) niños como yo, o sea que tenían TDA. TDA y otros problemas: como dificultades al hablar, al escribir o esas cosas. Ya <i>pos</i>, aquí veníamos a hacer los exámenes, porque ya nos daban los libros allá y acá hacíamos los exámenes. Ya <i>ps</i> esa escuela creo que ya cerró.”</p>

<p>¿Cómo se siente respecto a su decisión de ingresar a la plaza comunitaria y participar de los círculos de estudio?</p>	<p>“No me siento presionado ni tranquilo y sé que todos mis estudios los puedo hacer a mi ritmo y a mi tiempo”.</p> <p>Dice sentirse feliz de poder acabar rápido la primaria y secundaria e ingresar a la prepa.</p>	<p>“Pues, bastante cómoda, en realidad, porque sí he encontrado más tiempo para dedicarme al estudio que quiero, y pues, en realidad estoy más bien repasando cosas que ya había visto.”</p>	<p>“Pues mejor. No tuve la oportunidad y ahorita la estoy aprovechando otra vez que la tengo.”</p>	<p>“Bien. Sí me gusta.”</p>	<p>“Muy bien. Me ha gustado mucho aprender, estar aquí, las participaciones y todo.”</p> <p>“Y me ha servido mucho para aprender a leer más, las matemáticas y todo.”</p>	<p>“Ps, al principio sí me, le digo que sí me daba no sé qué cosa. Pero para escribir, sí me da todavía como que miedo, ¿no? Me daba pena. Pena, miedo y todo.</p> <p>Dice que ahora está empezando a perder el miedo y la pena.</p>	<p>“Bastante bien.”</p>
--	---	--	--	-----------------------------	---	--	-------------------------

En las entrevistas participaron cuatro personas jóvenes, dos de ellas cursando el nivel de primaria y dos el de secundaria, una persona adulta joven y una persona adulta madura cursando el nivel de primaria y una persona adulta mayor en el nivel de alfabetización. De entre ellas, cinco son mujeres y dos son hombres que asisten de manera continua a la plaza en la jornada de 10 am a 2 pm. En su mayoría, las educandas y educandos *abandonaron* la escuela regular tras cursar los primeros tres grados de primaria. Entre sus motivos para dejar de asistir o no asistir a la escuela se encuentran:

- ***Decisiones familiares*** sostenidas en un cambio de condiciones como el fallecimiento de una integrante de la familia y el desinterés por la escuela de otros miembros, tanto como en aquellas definidas por una apreciación del *sinsentido* o despropósito de asistir a la escuela por ser mujer.
- La ***insatisfacción*** con los modelos educativos institucionales de cohorte tradicional o técnico-instrumental respecto a lo cual se destaca, por una parte, una alta exigencia escolar y, por otra, el reduccionismo y las barreras definidas por los métodos de enseñanza-aprendizaje implementados.
- La ***falta de acompañamiento y de atención a la diversidad*** de características, condiciones y necesidades de las personas, expresadas en un modelo homogéneo centrado en el *disciplinamiento de los cuerpos*⁷⁸ y compuesto por métodos y estrategias educativas que se presentan restringidas para los sujetos.

En todos los casos, los motivos señalados evidencian el desplazamiento de la responsabilidad de la escuela, en tanto tienden a ubicar las razones de abandono o no asistencia como producto de las características y/o condiciones propias de cada persona y no como resultado de las violencias socioculturales históricas, que se ejercen contra ciertos actores y que atraviesan la escena escolar. De aquí, las *barreras para el aprendizaje* vinculadas a un diagnóstico como el TDAH, a los escasos *logros educativos* o a una condición de malestar o afectación socioemocional, el ser mujer y los propósitos educativos vinculados a un proyecto de vida singular, se reconocen

⁷⁸ Foucault (1998) denomina *disciplinas* a los mecanismos de control del cuerpo, que permiten la supresión de sus fuerzas imponiéndoles una relación de docilidad-utilidad. Se trata de formas de dominación que abarcan diferentes áreas y esferas sociales a partir de las cuales se convierte a los cuerpos en ‘cuerpos dóciles’, mediante la ejercitación de actividades y actitudes y la imposición:

La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. (p.143)

como condiciones que impiden la permanencia en modelos escolares que son parte del sistema local o global formal o dependientes de él. Sin duda, estos aspectos alertan sobre la rigidez de los sistemas, mostrando su inadecuación para atender a las necesidades y expectativas de las personas.

Respecto a la situación de las mujeres sujetas de la EPJA, en especial de las adultas mayores, en sus experiencias se expresa no solo esta idea de que podían prescindir de la educación formal a partir del supuesto de que se casarían y serían provistas económicamente por sus esposos (Kalman, 2005/2018) sino, se da cuenta fundamentalmente de la configuración de sus grupos familiares-domésticos como instituciones patriarcales y jerárquicas, basadas en una distribución desigual de derechos, recursos y autoridad (Arias, 2014). Al alero de la familia, la toma de decisiones sobre diversos asuntos humanos opera en condiciones de profunda desigualdad y “ahoga las voces de los que no tienen poder, por lo regular, las mujeres y los niños.” (Wolf, 1990, citado en Arias, 2014, p.179) En el caso de las mujeres migrantes, existe además una documentada obligación de contribución con sus grupos domésticos que no se ve expresada en una retribución ni en reconocimiento familiar o comunitario (Arias, 2014).

La obligación de las mujeres educandas de seguir, bajo distintos argumentos, la voluntad de otros suprimió sus voces desde su condición subordinada de niñas, mujeres y migrantes. En ese marco, las razones para no ir a la escuela expresan las voces de esos otros que decidieron por ellas, mientras que sus razones para asistir a la plaza definen un discurso casi opuesto a dichos argumentos (Kalman, 2005/2018). En ese sentido, la presencia de las mujeres en este escenario de EPJA se constituye a partir de un *discurso subversivo* que establece una visión de mundo antagónica a las expectativas (Kalman, 2005/2018) que han estado dominando el terreno de lo educativo-escolar. Al respecto, es relevante distinguir que aun cuando las mujeres toman decisiones en función de los imperativos que les impone su situación en los grupos familiares, no son ellos quienes deciden lo que ellas harán (Arias, 2014).

Al venir a la plaza en un momento donde pueden renegociar las tareas que demandan su tiempo, energía y atención durante gran parte de sus vidas, las mujeres cuestionan los discursos impuestos, tienen oportunidad de desprender los mandatos y de reposicionarse como sujetas. En ese marco, su deseo de participar en las asesorías se define como parte de un proceso de cambio más amplio, como una transformación de su perspectiva sobre el mundo que tiene potencial para hacerse compartida y que se constituye como una posibilidad de cambiar la visión que tienen sobre su lugar en el mundo (Kalman, 2005/2018). El ejercicio imaginativo y la capacidad de fabular y

confabular permite a las sujetas en la EPJA construir, desde una posición en los bordes, una mirada sobre aquello que pueden llegar a ser y sobre aquellas en quienes visualizan se convertirán a partir de su proceso educativo.

La situación de supresión de las voces de las mujeres en la EPJA contrasta con las posibilidades de agencia de los sujetos más jóvenes que describen una decisión más consensuada con sus familias respecto al abandono de la escuela. No obstante, las experiencias de las personas jóvenes, puestas en vínculo con la desafección docente que vivieron en la escuela, expresa no solo una carencia de mecanismos de las instituciones y el sistema escolar para asegurar el *derecho a la educación* concebido como derecho vital (Hernández, 2020a), sino una institucionalización de las violencias que, lastimosamente, trasciende épocas y territorialidades. Si se pone en consideración lo que viven las personas jóvenes y la experiencia de LAU como *una niña inquieta*, es posible ubicar a los mandatos generacionales y de género como mecanismos de perseguimiento y como orientadores de las tentativas regulatorias formuladas por parte de los docentes en tanto operadores de una normatividad asumida. La lógica disciplinante atribuye a la mantención del *statu quo* escolar la consecución de un aprendizaje homogéneo, propio de los sujetos que se adaptan a las regulaciones instituidas en la máquina de aprender, de vigilar, jerarquizar y recompensar (Foucault, 1998) en que se convierte la escuela.

La mayor parte de entrevistadas/os lleva varios años sin asistir a la escuela regular formal; los jóvenes permanecieron fuera de ella entre cinco meses y once años y las personas adultas por más de veinte años. Respecto al tiempo en que se encuentran asistiendo a las asesorías en la plaza comunitaria, este alcanza un promedio de tres meses (sin considerar el caso excepcional del estudiante que cursaba en una escuela y acudía a la plaza a rendir sus exámenes). Además de dejar clara la diversidad de tránsitos escolares y educativos, los periodos de tiempo señalados van dando cuenta de las condiciones individuales y colectivas en que se producen estos *intervalos* de posibilidad en la vida de las personas y, desde ahí, de las circunstancias de agencia de los sujetos de la EPJA. Esto, vinculado a los proyectos de vida de cada una/o, hace posible proponer ajustes y adecuaciones pedagógico-educativas de acuerdo con las condiciones concretas en que se está produciendo esta forma de EPJA.

Ahora, si bien el MEVyT proyecta que con un trabajo de cuatro horas semanales el tiempo para completar un nivel de estudios (alfabetización, primaria o secundaria) fluctúe entre 3 y 6 meses, las personas jóvenes entrevistadas, definen sus tiempos en función de las exigencias que

demandan las instituciones receptoras, que son en este caso las escuelas preparatorias. En el caso de las personas adultas, aun cuando los tiempos se establecen preferentemente por su disposición a avanzar en su proceso educativo-escolar conforme les sea posible, para desde allí reconsiderar sus expectativas, la valoración y readecuación de propósitos se mantiene en diálogo continuo con la complejidad y el desafío que aquello implica lo educativo. ALE, además de cuestionarse sobre si está a tiempo de cursar la educación básica, señala: “Y aparte que, uno como ya está grande, ya no es lo mismo estudiar chico que cuando está uno grande. Ya con tantos problemas y todo lo que ha vivido uno, como que ya no...” Las personas van definiendo y monitoreando sus proyectos desde una mirada integral de sus propósitos educativos particulares, lo cual incluye una perspectiva sobre la forma de educación que se les corresponde. Esto se aprecia directamente vinculado con lo que Ruiz (2009), a partir de lo señalado por una persona educanda de una plaza comunitaria, define como la *otra educación*: una educación para la vida que se diferencia de la educación tradicional en tanto se encuentra dirigida a las personas adultas que cuentan con experiencia de vida.

En íntima relación con lo anterior, se reconoce que el *sentido de urgencia que define la recuperación de la experiencia educativa-escolar para las personas* no sólo se vincula con la obtención de la certificación como un fin en sí mismo, en un sentido de logro personal individual, sino se ve fuertemente movilizado por los proyectos particulares en torno a: la formación de los sujetos en ciertas áreas o disciplinas de interés, el deseo de continuar los estudios básicos formales y a las perspectivas de vida. A la clara intención de NICO, LIZ y EMI de continuar estudios superiores y el interés de DIA y FELI por completar la educación básica, se suma el propósito de LAU de “seguir aprendiendo y para tener un certificado. A lo mejor, más adelante, me *puede* encontrar un trabajo y ya con un documento en la mano.” Otra experiencia es la de JAQUI, quien deja de asistir a la plaza en mayo, instancia en que le manifiesta a MI (FS10): “Creo que ya no voy a venir maestra, porque me van a contratar.” Nos cuenta que encontró un trabajo de tiempo completo que, por el nivel de ingresos, le permite mantener su seguro social y, consecuentemente, una cobertura de salud. De aquí, señala que aunque no podrá venir regularmente, seguirá avanzando en sus libros en casa. Dice que “se está preparando para tener una vejez digna”.

Al tiempo que construyen estas perspectivas, las personas sostienen una mirada acerca de sus posibilidades laborales y de desarrollo personal, en relación con el nivel de estudios alcanzado. LAU, en una conversación con TO (FS9) le dice que ya quiere trabajar, que estará en la plaza casi

un año y que “a su edad, con el certificado de primaria apenas le darán trabajo para lavar los platos”. ALE agrega que *eso, si tiene suerte*, que “ahora hasta para eso se necesitan estudios”, haciendo referencia a las personas sobrecalificadas que realizan actividades como la descrita por LAU. NICO, por su parte, sostiene que: “No te contratan en ningún lado si no tienes la *prepa* acabada. O sea hasta para limpiar pisos te piden la *prepa* (enfatisa en esta última oración).”

Las educandas y educandos muestran claridad sobre las circunstancias sociales y económicas en que están inmersos las cuales, en este caso, se vinculan al reconocimiento de condiciones mínimas para la sobrevivencia y la vida digna y a la formulación de proyecciones respecto al trabajo remunerado que delinea la certificación de la educación básica. En diálogo con lo señalado por algunas de las personas invitadas a asistir al INEA en el marco de la campaña de alfabetización que se describe en el capítulo 3, se recupera parte de las perspectivas de los sujetos sobre el asunto educativo y sobre su lugar en el escenario social, cultural y económico presente. Mientras NICO, señala que “(...) es importante ir a la escuela, sí, pero también (...) mucha gente piensa que por el hecho de no ir a la escuela ya te quedas sin aprender nada, cuando realmente no es así”, ALE define la falta que le hace prepararse a nivel educativo para *avanzar* y manifiesta que “(...) ahorita se da uno cuenta que ya no es tan fácil. Antes, como quiera buscaba uno trabajo y salía, ahorita ya no, ya está muy difícil. Entonces ya el que no estudia, no es nada.” En ambas opiniones, los procesos de aprendizaje y aprehensión son concebidos por parte de los sujetos como fenómenos que tienen lugar en un mundo cambiante.

Reconocer cómo se están constituyendo los sentidos de deseo y necesidad de lo educativo, que en este contexto de EPJA se presentan fuertemente anclados en la necesidad de certificación de aquello que se está aprendiendo, permite disputar los discursos que predominan con relación a la situación de las personas jóvenes y adultas. Las personas construyen formas propias para significar y disponerse a participar de las instancias de EPJA y llevan la discusión a un plano amplio en relación con sus condiciones de vida y con las características de los contextos locales y globales. Por una parte, en el caso de las juventudes que participan en las instancias institucionalizadas de EPJA sus formas de agencia, expresadas en sus discursos, tensionan fuertemente las representaciones que les configuran como sujetos caracterizados por la ambivalencia, el descontrol o la despreocupación, a partir de lo cual, se asume requieren de una regulación externa, disciplinante. Por otra, en el caso de las personas adultas, conocer sus perspectivas y formas de inscripción en lo social y educativo-escolar hoy, sin desatender su devenir

sociohistórico, hace posible mantener en el debate aquello que se supone constituye sus necesidades reales -materiales y simbólicas-.

Ahora, respecto a la manera en que vivencian a nivel emocional la experiencia en la EPJA, las personas jóvenes la distinguen como una *oportunidad distinta para continuar estudios* que atiende a sus necesidades y expectativas. A partir de ello, manifiestan sentirse tranquilas, contentas y cómodas. En ese marco, expresan una expectativa de *reconocimiento de sus características y necesidades, acompañado de un apoyo acorde* en el marco de las asesorías. EMI y NICO valoran la libertad para establecer un modo de trabajo personal: “(...) ellos se adaptan a su método de trabajo y ahí tú vas viendo cómo vas avanzado. Y más, aparte, con asesorías, ya vas comprendiendo más los problemas que te van dando.” NICO reconoce las ventajas del trabajo con los módulos: “Aquí es hasta que lo pases, y cuando tú te quieras ir, pues ya lo haces (...) O también la libertad de decir: ‘No pues, vengo tales días.’” En sus experiencias se reconoce la importancia de la autonomía y, al mismo tiempo, de la disponibilidad de los educadores/as. De aquí, se aprecia un sentido de *autodirección con apoyos* que se expresa en una intervención similar a la *tutoría de estudios* (Baudrit, 2000).

Al mismo tiempo, en los relatos de las personas adultas que enfrentan el desafío de retomar sus estudios formales después de muchos años o de nunca haber asistido a la escuela regular formal, se distingue una aspiración a participar de una dinámica escolar más tradicional que se proyecta en un *sentido de participación con acompañamiento y apoyo continuo* por parte de las educadoras/es en las instancias de mediación.

LAU: “Y que los maestros te ponen mucha atención, te explican bien las cosas. A lo que no lo entiendes, ellos te apoyan. Para que pronto puedas salir adelante, y *pa'* que te sientas bien, para echarle tú misma ganas de seguir estudiando, por un apoyo de ellos.”

Finalmente, es importante señalar en este punto que todas las personas muestran una mirada crítica sobre sus procesos educativos, en el sentido de valorarlos y evaluarlos. No obstante, en el caso de los jóvenes esto se realiza con mayor propiedad: a partir de su experiencia educativo escolar previa y actual, realizan comentarios de su percepción sobre la calidad de la enseñanza, sobre sus formas de implicación, sobre sus posibilidades, desafíos y dificultades y sobre el sentido que tienen para ellos las actividades que realizan. Las personas adultas en cambio, en especial las adultas mayores, se muestran más inseguras a la hora de dar cuenta de sus opiniones y atienden a

lo que dice el educador o educadora como forma de reafirmar lo que puedan estar planteando. Estos aspectos son profundizados a continuación, en el apartado referido a las prácticas.

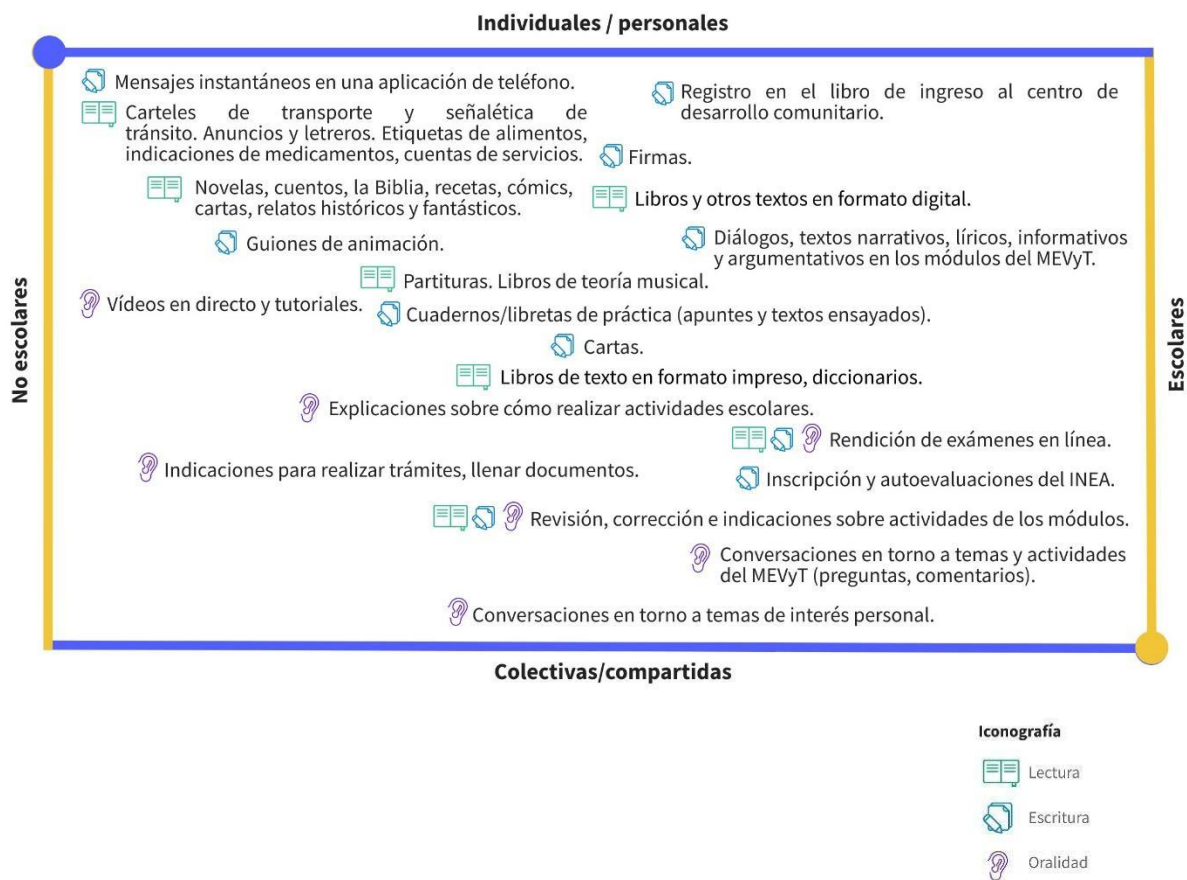
4.2 Prácticas de cultura escrita de los sujetos de la EPJA desde una perspectiva pedagógica

Esta investigación afirma la importancia de reconocer al sujeto de la EPJA que se constituye en el marco de las asesorías, concebidas como instancias de acompañamiento y mediación en las que participan educandos/as y educadores/as y como espacios en que se despliegan prácticas y se construyen sentidos a partir de ciertas formas de vínculo educativo. De aquí, la aproximación a las prácticas de cultura escrita en la plaza comunitaria se realiza a partir de aquello que se manifiesta como común y/o que adquiere significatividad para este sujeto. En el marco de las experiencias educativas que se producen en este contexto institucionalizado, el diálogo con las personas educandas proporciona un panorama amplio sobre sus prácticas y los propósitos que las orientan, al tiempo que la interlocución con quienes realizan la labor de acompañamiento en la EPJA permite acceder a diversas experiencias con la lectura, la escritura y la oralidad que exceden y complementan las posibilidades que sugiere el acercamiento a un grupo particular de educandos/as.

4.2.1 Lecturas, escrituras y oralidades de lo no escolar a lo escolar

Para ubicar la cuestión de las prácticas de cultura escrita de los sujetos de la EPJA en esta plaza del INEA, se presenta a continuación un esquema que sintetiza parte importante de las lecturas, escrituras y oralidades que producen en su diario vivir las personas que participan de esta investigación como educandas/os. Se trata de un *espectro de prácticas* que refleja los escenarios - momentos en las trayectorias personales de los sujetos- en que tienen cabida una serie de prácticas asociadas a la experiencia de EPJA. Esto, de acuerdo con su carácter vinculado a lo escolar o a instancias no escolares y según su sentido más cercano a lo individual/personal o a lo colectivo/compartido. El esquema refleja las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las prácticas? ¿Quién las produce?, ¿con qué artefactos? ¿En qué contexto? ¿Con quién? ¿Para quién? En su distinción se explicitan, igualmente, los tipos de textos, se da cuenta de la manera en que predomina y/o se va implicando la lectura, la escritura y/o la oralidad en un sentido de proceso y se hace posible advertir, de manera general, aspectos referidos a las condiciones de acceso y disponibilidad en que las prácticas tienen lugar.

Esquema 3: Espectro general de prácticas de las educandas y educandos que participan en la plaza comunitaria del INEA.



4.2.1.1 Prácticas cotidianas no escolares: escenarios de apertura

Las personas jóvenes y adultas despliegan múltiples prácticas de cultura escrita en sus actividades cotidianas. Si bien, las *prácticas cotidianas no escolares* que producen se ven representadas en la parte del centro hacia la izquierda del esquema precedente, en el marco de esta tesis, se reconocen imbricadas en los procesos de aprendizaje y apropiación que tienen lugar en el momento en que las personas participan de las instancias de asesorías en tanto escenas educativas. En ese sentido, en lo que sigue se va profundizando en prácticas no escolares que más adelante, en el texto, se muestran ancladas en aquellas que son parte de las actividades en las asesorías, tanto como en los saberes y experiencias que se sintetizan y analizan hacia el final de este capítulo.

Las *lecturas* individuales de noticias, recetas, cómics, cartas, relatos históricos y fantásticos, de textos como la Biblia o de novelas que son parte de sagas recreadas en el ámbito cinematográfico, tanto como la lectura de etiquetas de alimentos o medicamentos, de cuentas de

servicios básicos, de carteles de transporte y señalética en las estaciones del metro y de anuncios y letreros, son prácticas cotidianas comunes que distinguen las educandas y educandos jóvenes y adultos como propias. Para dar cuenta de la especificidad de estas prácticas, se recupera la experiencia de ALE quien refiere al préstamo de un libro por parte de su nieto: “(...)‘Mira, lee este abuelita, este está bonito.’ (...) Ordenar la casa. Que todo eso, que dice el orden y todo eso. Ese es el que estaba leyendo.” Este tipo de texto, definido por Bahloul (2002) como una *obra práctica que guía a quien lee en su experiencia cotidiana*, se suma a las actividades de lectura de etiquetas de los alimentos que realiza ALE para inspeccionar su caducidad. A propósito de ello, señala la dificultad de leer las letras pequeñas en que están escritas.

NICO, quien en la Ciudad debe realizar varias actividades de manera independiente, describe como algunas de sus prácticas:

“Depende, cuando, cuando estoy solo, pues ya lo busco en mi celular; la receta, los ingredientes. O por ejemplo sí ya está mi abuela -que es la que mejor cocina de mi familia-, ya que le digo: ‘Oye *abue*, ¿cómo se hace tal cosa?’ O así. Y ya me, ya estoy con ella enseñándome pues.”

“Pero sí me pongo a leer qué: noticias y así. Cosas que pasan en el mundo (...) Ajá, o sea no, no leo como tal un libro, ¿por qué? porque le digo que yo me aburre mucho a veces, muy rápido de las cosas.”

Mientras NICO sostiene que no lee libros porque se aburre rápidamente, LIZ señala las dificultades que enfrenta a la hora de la lectura para mantener la atención y relata las experiencias lectoras que ha tenido a partir del acceso a materiales que hay en su casa:

“Pues en realidad no suelo leer mucho. A veces me cuesta mucho trabajar concentrarme en la lectura porque siempre estoy distrayéndome con todo. Pero he leído libros de teología; a mi papá le gusta mucho leer, entonces es como lo que más hay en casa. A mi hermana le gustan mucho las novelas románticas y a veces leo de sus libros. Pero, en general, no sé si he leído como otros géneros literarios.”

EMI, por su parte, va dando cuenta de los tipos de texto, de sus soportes de lectura y de los temas y contenidos que caracterizan sus prácticas:

EMI: “No sé, de repente en la noche se me daba por leer libros. Bueno, leer en la página que, en la aplicación que uso para leer, se me dió por leer unas cuantas cosas, y ya por ahí me quedaba enganchado. Ya *pus*, desde ahí empecé a leer en las noches (...) cuando

empecé con la aplicación de *Wattpad*, no sabía qué buscar. Luego puse aleatorio. Ya *pus*, estuve buscando un libro que me llamara la atención y me llamó la atención un dragón (...)"

KLI: "¿Y te enganchó por de lo que se trataba o por esto mismo de las ilustraciones?"

EMI: "De la historia, sí. La historia en sí se trataba solo del dragón y su vida cotidiana, ya *pus* algunas batallas y otras cosas."

En la conversación anterior, queda claro cómo EMI incorpora ciertas prácticas y artefactos mediadores en sus rutinas diarias. Al mismo tiempo, el joven narra parte de las experiencias con agentes mediadores que las van orientando: "*Ps*, tengo algunas historias guardadas en mi teléfono, que me recomiendan algunos amigos. Y las tengo ahí guardadas para leerlas después." Respecto a los libros que son parte de sagas, EMI sostiene que:

"Las estoy leyendo. Harry Potter, y apenas voy en el Señor de los Anillos." (...) "Harry Potter ya tiene tiempo que la veía. La veía principalmente con mi mamá. Ya *pos* ahí me gustó y pues quise leer un poquito el libro."

La presencia en el hogar de los textos, los préstamos, los regalos y en menor medida, la compra, conforman las *condiciones de disponibilidad* de las novelas, los cómics o la Biblia mientras que el *acceso* a ciertos tipos de texto se define principalmente por la mediación de personas del entorno familiar, escolar y/o por amistades que dan sugerencias de acuerdo con sus propios intereses. Esto, es coherente por lo señalado por Bahloul (2002) acerca de que "la lectura está totalmente imbricada en la organización y las condiciones sociales" (p.32). De acuerdo con la misma autora, las referencias acerca de las lecturas se construyen mediante redes de grupos de edad o de clase social y los intercambios de lecturas tienen lugar "con aquel que tiene las mismas experiencias culturales, las mismas disposiciones sociales para la lectura o los mismos modelos para los géneros" (Bahloul, 2002, p.67).

De aquí, las personas que asisten a la plaza comunitaria leen los textos con los que se encuentran comúnmente en sus actividades diarias en el espacio público, además de los que están a su disposición en el hogar. Estas conforman sus instancias de interacción inmediatas y más íntimas, las cuales se constituyen como *soportes de información acerca de los libros*. En el caso de las noticias, recetas y algunos textos narrativos, su disponibilidad se define por el uso de herramientas digitales como el smartphone o la computadora que les permiten acceder a ellos en el espacio digital por iniciativas personales. Es decir, las formas de mediación en ese espacio tienen

como precondition el conocimiento y saberes de uso de los dispositivos digitales, y se concretan a partir de los resultados de una búsqueda aleatoria que define la persona a partir de un tema de interés y/o por las sugerencias que los algoritmos de las aplicaciones especializadas pueden arrojar de acuerdo con el historial de búsqueda y las formas de uso particulares. Considerando las condiciones actuales en torno a las formas de soporte material de la lectura, estas experiencias muestran los factores que van definiendo la posibilidad de mayor o menor autonomía personal en la selección de lecturas.

A partir de lo anterior, es relevante situar que en el plano personal existen *rutras de lectura*: las personas llegan a los textos a partir de agentes, instrumentos o instancias que median y/o que se constituyen como canales para las mediaciones. Estas rutras se van conformando en función de formas de acompañamiento diferenciadas en cuanto a la presencia y continuidad de las instancias mediadoras. En este caso, aquello se define principalmente por las posibilidades de interacción con grupos de referencia que van teniendo las personas en cada momento de sus vidas. Mientras NICO o ALE tienen menos posibilidades de interactuar con otras personas que leen, EMI y LIZ describen situaciones de interacción con al menos dos mediadores, a lo que se suman sus experiencias en el espacio digital. Estos aspectos son relevantes porque en ellos se manifiesta, igualmente, una valoración del proceso lector vinculada al contenido de los textos y a ciertos aspectos de interés, desafíos y/o dificultades a las que las personas se ven enfrentadas en sus contextos de uso y apropiación de las prácticas.

El acercamiento a las prácticas lectoras que los sujetos de la EPJA despliegan fuera de la escuela hace posible distinguir aquellos géneros que predominan como parte de sus elecciones. Al respecto, es importante reconocer, por una parte, en la novela romántica y en la lectura de un texto sobre el orden de la casa y, por otra, en la novela fantástica, las narraciones de batallas y la lectura de noticias, cómo se mantienen operando mandatos de género que ya han sido señalados por los estudios literarios⁷⁹. Si bien, estos no son determinantes de la experiencia de los sujetos, sí deben situarse como parte constitutiva de las representaciones sobre la lectura (Chartier, 2018). Estas determinaciones sociales, reflejadas en las prácticas, asumen importancia en tanto son fundantes de las formas de inscripción de los sujetos en el mundo.

⁷⁹ Se sugiere revisar el trabajo de Littau (2022) y Petit (1999) al respecto.

A propósito de lo anterior, es importante mencionar que aun con la correspondencia de elementos de las prácticas con esquemas de género para la lectura, en el discurso de las personas no se aprecia la significación de la afectación y/o emoción generada por lo leído como una amenaza para su autonomía o agencia. En ese sentido, los sujetos de la EPJA se presentan como *lectores resistentes* (Littau, 2022) no a partir de una negación de la experiencia emotiva que guardan sus prácticas no escolares y prácticas enlace -estas últimas definidas más adelante en el texto-, sino a partir del sentido racional y cognitivo que, en su legitimación histórico-social, les ha sido transmitido como parte del discurso fundante que desvaloriza ciertos tipos de textos y que se expresa implícitamente en la selección de las prácticas en torno a lo letrado.

Con relación a las *escrituras* que realizan en sus actividades cotidianas, estas tienen lugar preferentemente en instancias personales donde se redactan textos en formato digital y en el ámbito público, como respuesta formal a los requerimientos burocráticos de las instituciones. Respecto a esto último, destaca el caso de ALE, quien está iniciando el proceso de escritura convencional y narra parte de sus experiencias ligadas a trámites donde otros/as escriben por ella, como en el caso de la completación de formularios. También describe situaciones en que otros/as leen para ella algún tipo de contrato o acuerdo formal que se le solicita llenar, le explican el procedimiento y le dan su opinión respecto de las decisiones que debe tomar:

“Pero todas las cosas o me las escriben mis nietos, o esto, mi nieta, y así.” (...) “Pues sí, si algo, ellos lo llenan, yo nada más lo firmo. Cualquier cosa, pero primero lo leen ellos y ya yo lo... ‘Sí, mamá’ / ‘¡Ah! Bueno’. Mjhm.”

En las experiencias de ALE, se aprecian las formas de mediación de las personas de su entorno cercano respecto a estas actividades que demandan un conocimiento bastante especializado con relación a la estructura y el vocabulario específico que incorporan. A partir de ellas y de los requerimientos propios de cada diligencia, ella va asumiendo formas de participación más activas. Destaca el caso del empadronamiento:

“ya ve que hay que ir a sacarla y hay que firmar. Entonces yo por eso, de ahí, empecé a escribir mi nombre, pero le digo que lo hacía yo, me paraba y le hacía otra letra y otra letra, y me dice: ‘No mamá, tienes que terminar hasta que siga.’ Y ahorita es lo que he estado haciendo; lo hago y hasta que lo termino no suelto el lápiz.”

Al mismo tiempo, FELI se enfrenta al desafío de escribir haciendo uso de dispositivos digitales y señala que: “algunas cosas así *se me dificulta*. Pero sí, escribo ahí, para mandar mensaje

en el WhatsApp.” En ambos casos, a partir de sus experiencias y saberes vinculados a la escritura convencional en distintos contextos, las personas tienen oportunidad de practicar la escritura del nombre y la firma, tanto como de elaborar mensajes espontáneos. Todo esto, en situaciones de uso auténtico donde van implementando estrategias personales con o sin apoyo de agentes mediadores en sus espacios próximos. A esta forma de escritura, se suma la desarrollada por EMI, quien escribe los guiones de las historias que se ven representadas en sus animaciones. Esta escritura se mantiene vinculada al saber específico de un área, de manera que el educando señala que se apoya particularmente en bocetos que realiza sobre “lo que quiere que pase”, lo cual plasma luego en la animación. En ese proceso, describe hacer uso de los blocks de notas de la computadora, para ir escribiendo sus ideas.

Como es posible apreciar, la mitad de estas prácticas son realizadas con materiales en formato digital y la otra mitad con materiales impresos lo cual pone en evidencia la diversidad de artefactos empleados y, a partir de ello, la multiplicidad de prácticas entre lo impreso y lo digital que realizan las personas. En ese marco, es necesario enfatizar en que tanto la experiencia de EMI con una aplicación digital como las formas de uso de la escritura que realiza ALE en su trámite de empadronamiento, muestran el carácter de soporte y vehículo que asumen las materialidades de los textos haciéndonos “(...) recordar que las formas que permiten leerlos, escucharlos o verlos participan a su vez de la constitución de su significación” (Chartier, 2018, p.170).

El análisis más profundo en torno a este tema será orientado en lo que sigue, en relación con las prácticas de carácter escolar. Ahora, cabe mencionar en este punto un antecedente relevante respecto de las prácticas que exceden lo escolar y las experiencias de los sujetos: mientras en la escritura de textos las personas adultas emplean estrategias para participar de instancias de práctica que aún les resultan ajenas, los jóvenes van seleccionando herramientas y generando estrategias que les permiten acceder a formas y tipos de lectura que consideran más apropiadas para ellos. En estos aspectos se va dando cuenta de cómo las condiciones particulares de los sujetos de la EPJA atraviesan los itinerarios de las prácticas de cultura escrita y los énfasis puestos en cada momento.

4.2.1.2 Prácticas enlace: deslizamientos, rupturas y autonomía

En la experiencia de los sujetos existen prácticas que se desmarcan de lo no escolar pero que no por ello son parte integrante de lo escolar en cuanto tal. Estas prácticas son identificadas como *prácticas enlace o prácticas cotidianas que se mantienen imbricadas con lo escolar* que configura el MEVyT. Las prácticas enlace se ubican en medio de la descripción desarrollada en

tanto se reconocen como parte de experiencias que se articulan con el modelo del INEA pero que lo exceden y, especialmente, como enlaces entre las prácticas propias del escenario que describen las asesorías y las que se mantienen más alejadas de él. Estas prácticas se consideran de suma relevancia en tanto dan cuenta de aspectos muy significativos para pensar las apropiaciones, las cuales se reconocen sostenidas en las experiencias previas de los sujetos que se articulan con sus experiencias presentes en la EPJA.

ALE, a partir de la mayor seguridad que alcanza a través de sus actividades en la plaza comunitaria, refiere a las variadas tentativas que realiza para *leer* la Biblia: “lo repito, lo vuelvo a repetir (...) O luego, lo que hago si no entiendo, leo la mitad y luego la otra mitad, y ya lo completo.” Manifiesta que realiza estas actividades para favorecer su comprensión lectora. Asimismo, las educandas adultas jóvenes y maduras que trabajan con módulos impresos describen prácticas diarias de realización de actividades en sus libros en casa, las cuales condensan su experiencia escolar actual, además de aspectos esenciales de sus actividades diarias de cuidado y acompañamiento escolar hacia sus hijas. En ese sentido, refieren a *actividades de lectura conjunta* y a las explicaciones sobre qué hacer:

FELI: “Bueno, en mi casa, cuando llego, me pongo a hacer algunas páginas del libro. Y ps, a veces me pongo a leer con mis hijas.”

DIA: “Sí, en lo que ella está haciendo su tarea, le explico cómo lo hace y así, y yo me pongo un rato con el libro y así, igual.”

LAU: “Sí, me siento en mi mesa y sigo haciendo una o dos hojas de mi libro que tengo aquí. Y traigo de tarea.” / “Hago cinco o seis [páginas] aquí y en mi casa ya hago otras cinco o seis ” Me comenta que en casa le ayuda su hija.

En el caso de las mujeres, madres-cuidadoras, sujetas de la EPJA, existe un sentido de lo educativo-escolar y prácticas que se encuentran vinculadas a generar interacciones tendientes a apoyar las actividades diarias de sus hijas e hijos y, fundamentalmente, a establecer *ambientes de estudio en casa*. Estos ambientes se traducen en la lectura compartida de libros de texto y de textos narrativos en el marco de interacciones que pueden asumir un carácter más horizontal, a partir de las edades y experiencias escolares previas de las personas implicadas, pero al mismo tiempo, van definiendo lecturas de carácter formal centradas en el aprendizaje. En ese marco, se van configurando sus identidades como educandas y con relación a las prácticas:

(...) las mujeres reconstruyen su entendimiento del mundo que les rodea en un intento de redefinir su lugar en él. Es cierto que padecen la opresión de género, pobreza, aislamiento y confinamiento. Pero no están tranquilas con resignarse a una existencia paralizada: quieren más para sí mismas, más para las demás y más para sus hijas. Éste es el lugar que la cultura escrita tiene en su lucha por sobrevivir. Aprender a leer y escribir es una decisión que han hecho por sí mismas, una acción donde los cambios en su forma de pensar respecto [a] ellas se materializa. (p.267)

Estos aspectos son muy relevantes, en tanto, desde un enfoque de género, permiten distinguir el sentido de las lecturas y escrituras que realizan las educandas en sus actividades cotidianas. Desde allí, se hace posible disponer de iniciativas y estrategias pertinentes dirigidas a promover los procesos de educación y de escolarización de niñas y adolescentes, en su vínculo con los que están viviendo sus madres y/o cuidadoras o viceversa, en el caso de las personas jóvenes y adultas que acompañan a otras. En ese marco, destaca lo establecido por Hernández (2020) respecto a cómo a partir del escenario de la pandemia por la enfermedad provocada por el virus SARS-CoV-2, momento en el cual la modalidad de enseñanza en línea irrumpe, se demanda a las familias asumir una función de escolarización de sus miembros. La autora (2020) alude al *confinamiento*, que vive la EPJA, a un sentido compensatorio y marginal respecto del sistema educativo nacional, y subraya su potencial no reconocido para fortalecer a las familias y, a partir de ello, la educación de los colectivos familiares. Lo anterior, dilucidado desde de los hallazgos de campo, hace necesario precisar el lugar central de las sujetas de la EPJA, mujeres, madres y cuidadoras.

Ahora, a las prácticas descritas previamente, se suman otras vinculadas a la formación escolar específica en un área, las cuales son producidas por las personas jóvenes y adultas, fundamentalmente a partir de un sentido de *aprendizaje y estudio de una disciplina o materia*. Entre ellas destaca, por una parte, la lectura en el smartphone de PDF's de libros de texto que realiza DIA: "(...) descargué como tres libros que están relacionados con lo que trabajo aquí y ya que me doy media hora, ya las leo, y así" para profundizar en los contenidos de las materias escolares. Por otra parte, sobresalen: la lectura de textos sobre teoría musical en formato PDF, la observación de vídeos tutoriales y en directo sobre animación digital en la computadora y el estudio mediante clases prácticas-expositivas de primeros auxilios.

En estas últimas prácticas descritas, se hace referencia a procesos de apropiación de artefactos e instrumentos que devienen, en primer lugar, en la *formación de estrategias para los procesos de composición musical*, en segundo lugar, en la *conformación de un método creativo* para la creación de animaciones y, en tercer lugar, en la *aplicación de procedimientos de cuidado de la salud*:

LIZ: “Y a veces, por lo mismo de que quiero dedicarme a la música, he intentado hacer letras y componer, pero se me hace aún más difícil escribir como los sentimientos y todo eso.”

EMI: “Pus, en diferentes aplicaciones, páginas, dibujos, imágenes. Y ahí me doy una inspiración. O sea, tomo fragmentos de libros, de imágenes y ya, todo lo mezclo. Y ya pos, lo que sale. Ese es mi método más eficaz. Y más tardado.”

LAU: “(...) si veo que se cae una persona, puedo tener acción rápido, cómo ayudarla. Si alguien se cayó y se rompió una mano, sé agarrarla ya de las dos partes para que no tenga ya un movimiento (...) si alguien está enfermo, yo sé inyectar, como intravenosa, poner un suero, aprendí a inyectar normal, aprendí a tomar la temperatura, la presión. Cómo bañar a un enfermo de cuerpo muerto. Cómo aprenderlo a bañar en la cama.”

En lo señalado por LIZ, quedan expresados los alcances de la interiorización de la resistencia a dejarse afectar por los textos. Al tiempo que la educanda va identificando prácticas que hacen posible el despliegue activo de sus facultades críticas vinculadas a un dominio disciplinar y a las actividades escolarizadas, se ve desafiada cuando se la interpela a dejar emerger y plasmar sus emociones en una composición. De acuerdo con lo planteado con Littau (2022) acerca de la primacía del sentido racional de lo leído que heredamos de la modernidad, la actividad de escritura de LIZ en torno a la música, demanda cierta pérdida de control de sí que no ha tenido demasiada cabida en su experiencia formativa. En el caso de EMI, si bien él refiere a sus medios de inspiración y pasajes de referencia, describe igualmente un proceso sistematizado de composición al que define como un método.

Otro aspecto de interés relacionado con las prácticas de cultura escrita vinculadas al trabajo y/o a una disciplina específica, es que estas contienen un vocabulario de uso particular: mientras LIZ refiere a la lectura y escritura de *partituras*, EMI señala conceptos como *modelos*, *partículas*, *luces*, *mapas*, *efectos de animación*, *sombras*, *reflejos* y *colores de imagen de vídeo* y LAU menciona *inyección*, *intravenosa*, *suero*, *temperatura* y *presión* como parte del vocabulario

especializado de su disciplina de trabajo. Es decir, sus actividades de estudio de materias específicas implican un conocimiento de conceptos y nociones convenidas socialmente que les permiten ingresar en el universo de prácticas posibles de producir y de apropiarse en un marco de interacción con sus grupos de referencia. Es muy relevante pensar estos *universos vocabulares* (Freire, 1973) en que se van constituyendo los sujetos.

Los procesos de *escritura personal* haciendo uso de hojas, libretas y cuadernos como *artefactos de ensayo y superficies de escritura* (Hernández, 2009) se conforman igualmente como prácticas enlace. EMI refiere a una libreta regalada por su abuela que tenía hace tiempo sin uso y que ahora trae consigo a las asesorías. Dice que en un principio la utilizó para escribir sus guiones. De igual forma, las educandas adultas maduras y mayores describen experiencias personales individuales de práctica de la escritura en casa donde trazan figuras o letras del alfabeto de manera reiterativa o intentan escribir de forma convencional su nombre y otras palabras. Es importante destacar que estos procesos de escritura están fuertemente arraigados en el deseo personal de los sujetos por enunciar e inscribir conceptos e ideas que para ellos son significativas.

ALE me muestra un cuaderno donde practicaba la escritura antes de venir a la plaza. En él tiene cuartillas llenas con letras, líneas y patrones que repite. Ella identifica como parte de lo que escribe hasta ahora: “Bolitas, figuras, la ele boca abajo, varias veces, boca arriba (...) Así, varias figuritas que estoy practicando en un cuaderno.” JAQUI, por su parte, en una de las observaciones, muestra a la investigadora varias hojas sueltas que guarda en su bolso donde escribe palabras y números. En dicha instancia, me pregunta si: “¿le aconsejo leer en voz alta para mejorar en la lectura?” Le digo que sí, que quizás en su casa cuando esté sola. Me comenta que allá le da pena porque sus familiares se ríen si escribe mal o lee mal. Menciona como ejemplo el nombre de su hija que, cuando lo escribe, suele omitir alguna letra y dice que frente a esa situación, ella la reprocha en tono de burla. Aun cuando los propósitos funcionales de estas prácticas son claros para las educandas, frente a los usos no convencionales (omisión, adición o sustitución de grafemas o fonemas) que su realización puede suponer, la intervención de agentes mediadores autorizados socialmente asume propósitos que fluctúan entre lo formativo y lo punitivo.

Las rupturas en las trayectorias escolares normadas de los sujetos de la EPJA se ven reflejadas en las rupturas en los escenarios en que tienen lugar las prácticas de cultura escrita. “Las rupturas que marcan las prácticas de lectura suelen asociarse a la conjunción de las biografías familiares y socioprofesionales y de las biografías culturales. Éstas permiten a los lectores de

diverso origen social encontrarse con prácticas similares” (Bahloul, 2002, p.49). En este caso, la experiencia educativa de los sujetos en la plaza supone una ruptura y va marcando puntos de inflexión con relación a la cantidad de lecturas y escrituras, las formas de lectura y escritura y los tipos de textos involucrados. En ese marco, las prácticas enlace, en el tránsito constitutivo en que se las define en este trabajo entre la experiencia escolar y no escolar, dan cuenta marcadamente de lo que Bahloul (2002) define como *deslizamientos* que se articulan con formas de autonomía de las personas que leen respecto de la cultura legitimada que el sistema escolar transmite.

Las prácticas enlace, se van constituyendo a partir de formas de uso particulares que las personas generan en espacios personales de manera individual o con agentes mediadores externos a la plaza comunitaria. De allí, a partir de su efectividad aprobada o comprobada, se conforman como anclajes para los procesos de aprendizaje, siendo trasladadas en gran parte de los casos al espacio escolarizado en que los sujetos participan hoy. En ese sentido, es relevante mencionar que estas estrategias son empleadas en prácticas fuertemente vinculadas a lo institucional como es, en este contexto, el *registro en el libro de ingreso* al centro de desarrollo comunitario que realizan la mayoría de las personas que asisten a las actividades allí.

a) Prácticas enlace en los linderos escolares

Antes de pasar a describir la experiencia actual con las prácticas en el espacio escolarizado que define la plaza comunitaria, es necesario atender a las experiencias previas con las prácticas escolares de quienes se reconocen como sujetos de la EPJA. Esto porque dichas prácticas se presentan como articuladoras de las prácticas enlace y permiten distinguir una diversidad que es definida por los tiempos de asistencia y por las metodologías escolares que van delineando las prácticas de culturas escrita. En este caso, los educandos y educandas que asisten previamente a la escuela en edades normadas reconocen como prácticas comunes en su experiencia previa en dicho espacio:

- La *lectura en voz alta* en cadena y/o compartida de cuentos u otros textos contenidos en los libros escolares realizada entre estudiantes o iniciada por la maestra y seguida por los/as estudiantes.
- La *lectura individual de textos narrativos breves* respecto de los cuales se les solicita a los/as estudiantes la elaboración de resúmenes.

- El *uso del diccionario* por parte de la maestra para buscar palabras poco conocidas e identificar su significado.
- La *escritura de reportes de libros* leídos.
- La *escritura y desarrollo de actividades de práctica en la pizarra* por parte de diferentes estudiantes.
- Las actividades de *caligrafía, dictado y copia de textos*.
- Las *actividades lectura, escritura y habla en el español y en el inglés* como segundas lenguas.
- La *presentación oral de temas asignados* que incluyen procesos de elaboración de representaciones gráficas. Para ello, se hace referencia a actividades de lectura de los datos a exponer, de forma previa a la exposición en clase.
- La *presentación de temas de interés organizados previamente en formato de reporte escrito* y con apoyo de material audiovisual, frente a la cual se comparten preguntas y se realiza una evaluación de lo presentado.
- Las *dinámicas de preguntas y respuestas* dirigidas por maestras/os.
- Las actividades de *memorización e interpretación de canciones infantiles*.

Es posible apreciar que las experiencias escolares previas están centradas en el leer *correctamente* y en la comprensión de lo leído, al tiempo que existe un importante énfasis en la *escritura normada*, lo que se refleja en la priorización de actividades vinculadas al dominio de la ortografía y la gramática del español, principalmente. De igual forma, la comunicación oral en el marco escolar se centra en la presentación de temas asignados o de interés propio que son previamente desarrollados a nivel escrito por los estudiantes, en un texto de uso personal o compartido. Esto se acompaña de instancias donde se generan dinámicas de preguntas y respuestas. Es relevante distinguir a estas prácticas como *rastros* en el proceso de invención de sentidos que realizan las personas en su relación con las prácticas escolares. Aquello, implica ideas sobre las formas de participación e implicación, las mediaciones y el empleo de los artefactos en el marco de las prácticas de cultura escrita.

4.2.1.3 Prácticas vinculadas a lo escolar en el espacio de la plaza: escenarios múltiples y crecientes

Para situar la identificación y el análisis de las prácticas que se producen en este escenario de EPJA vinculado a lo escolar, en esta parte se describen los *artefactos* mediadores de las prácticas de cultura escrita y de literacidad. Los *artefactos comunes esenciales*, empleados en las actividades con propósito educativo en la plaza comunitaria, son los *módulos del MEVyT* en formato impreso o en línea, previamente asignados a las personas por los educadores/as o el técnico docente y los *cuadernos y/o libretas* impresas o digitales vinculados al uso del *lápiz* o del *mouse*, *pantalla* y *teclado*. Respecto a esto, es importante señalar que aun cuando existen artefactos compartidos y hay sujetos que transitan entre la sala presencial y la sala de cómputo, dichos espacios están claramente delimitados y las personas que los frecuentan organizan su actividad en función de cada uno y de los elementos que allí se encuentran.

En la sala presencial los módulos del MEVyT nuevos o “reciclados” (módulos completados y donados por otras personas que están disponibles en la plaza para su uso provisorio) son *artefactos específicos esenciales*, además de los lápices grafito y/o de color y la goma de borrar. A ellos se suman como *artefactos específicos complementarios*: una pizarra que tiene sobre ella un póster cuadriculado para escribir, diccionarios (algunos enciclopédicos), pósteres del alfabeto, de las tablas de multiplicar y el mapamundi, reglas, sacapuntas, estuches y materiales de apoyo de los asesores (guías de matemáticas, cuentos infantiles breves, *mandalas*, lotería de sílabas). *En la sala de cómputo*, en tanto, se presentan como *artefactos específicos esenciales* la computadora con internet y el mouse y como *artefactos específicos complementarios* el block de notas, el diccionario en línea, los materiales complementarios de cada módulo (lecturas en línea, grabaciones, etc.) y el smartphone.

Entre los instrumentos vinculados a aspectos organizativos y administrativos que convocan a los educandos/as, destacan: el registro de ingreso al CDC, las hojas de firmas de la recepción de los libros impresos, las autoevaluaciones de cada libro, los afiches referidos a *la misión, visión* y el *reglamento de las plazas comunitarias*, además de otros que contienen información sobre la certificación, la entrega de constancias y algunas fechas de procesos, ubicados en la sala presencial. En la sala de cómputo, hay carteles que dicen lo siguiente: “No visitar YouTube, Twitter, Facebook”. “Prohibido introducir cualquier dispositivo en la USB.”

Los artefactos comunes esenciales y parte de los específicos son provistos por el INEA. Además de los materiales de los paquetes modulares que incluyen un diccionario, reglas o láminas de apoyo y de los equipos de cómputo, en varios casos las personas cuentan con materiales de escritorio que tienen el logo del INEA. En ese marco, las herramientas de soporte personal traídas por las personas asumen un sentido complementario. Entre ellas, destacan las mochilas o bolsos, los cuadernos, los materiales de escritorio, los lentes ópticos, los audífonos y los teléfonos, estos últimos empleados por jóvenes que trabajan en el modelo en línea, principalmente.

En los artefactos seleccionados y empleados en el espacio de la plaza quedan evidenciadas las disposiciones institucionales para su uso. Mientras en la sala presencial no está permitido el empleo con propósito recreativo del teléfono y los educadores/as desincentivan el uso de las calculadoras que los propios módulos traen, pese a que en la sala de cómputo varios estudiantes suelen utilizar audífonos, el TD o los educadores/as les solicitan mantenerse atentos/as a las indicaciones sobre aspectos administrativos y organizativos diarios. Asimismo, en la sala de cómputo el teléfono se mantiene como un artefacto regulado en su uso.

Los módulos del MEVyT en su forma impresa y en línea, en tanto artefactos esenciales, organizan las interacciones que tienen lugar en el marco de las asesorías y, por ende, definen el escenario más amplio en que se producen las prácticas de los sujetos. Los asesores reconocen que el libro que están estudiando las personas va orientando las actividades en torno a las prácticas y, al mismo tiempo, define los énfasis del acompañamiento en relación con los temas y procedimientos trabajados. Los paquetes modulares orientan igualmente el uso de uno u otro material complementario. Se distinguen como ejemplos recurrentes: *leer una revista o un folleto, ocupar un pliego, investigar en internet o consultar un diccionario.*

Es posible apreciar propósitos de uso comunes de los artefactos que complementan a los módulos en sus dos versiones. Entre ellos destacan: el empleo de cuadernos, libretas o bloc de notas digital como materiales de registro, que guardan la posibilidad de *ensayar* aquello que se pretende plasmar en los módulos; la consulta del diccionario impreso o en línea asociado a un *propósito comprensivo* con relación a los conceptos o ideas que vienen incluidas en los módulos y la introducción de materiales escolares básicos como lápices de diverso tipo (plumas o lápices de diferentes colores, lápiz grafito), goma de borrar, sacapuntas, regla y estuche que otorgan *soporte simbólico* a esta experiencia educativa vinculada a lo escolar. Las apropiaciones de estos artefactos, que se verán expresadas en las prácticas, evidencian los saberes y conocimientos de uso

particulares a este contexto de EPJA. De aquí, los instrumentos de ensayo, de consulta y de soporte simbólico, indican las formas de práctica que predominan en este contexto y, al mismo tiempo, muestran su imbricación más profunda con las instancias institucionalizadas que les orientan y regulan.

La disposición de los sujetos, a partir de la cual deciden cursar los módulos en el modelo *en línea* o en formato impreso, se presenta como resultado de la formación para el uso (Garay, 2019) de diversas herramientas, la cual se define en este caso por las condiciones desiguales de acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales que van teniendo jóvenes y adultos a lo largo de su vida. La creciente digitalización de la vida cotidiana (Knobel & Lankshear, 2008) se configura como presencia permanente en diversas actividades y aporta al sostenimiento de *brechas* que reproducen y agudizan las desigualdades sociales, económicas y educativas previas (Rivoir, 2019). En la experiencia en la plaza, mientras para las personas jóvenes se presenta como una alternativa *natural* cursar en la modalidad en línea, para las personas adultas en varios casos es inviable.

En los relatos presentados a lo largo de estos últimos dos capítulos sobre las condiciones del sujeto de la EPJA y en la descripción del escenario de la plaza del INEA, es posible apreciar en el caso de las personas adultas la superación de la *brecha de acceso físico* a las computadoras y hasta cierto punto, un deseo que rompe la *brecha motivacional*. En ese sentido, las brechas de *acceso a la alfabetización digital* (Alvarado et al., 2018) y de *uso de los dispositivos* son las limitantes para que puedan apropiarse de la plataforma en línea. En ese marco, las instancias de socialización que involucran el contacto con una computadora o un teléfono tanto como las posibilidades de relacionarse cotidianamente con personas que realizan diversas prácticas de cultura escrita con esos artefactos y con otros complementarios a ellos, son claves a la hora de pensar la disponibilidad y el acceso que hace posible a las personas cursar el MEVyT en una u otra modalidad.

Al mismo tiempo, el empleo de *artefactos digitales o impresos va definiendo una articulación compleja en que se van organizando como parte de un conjunto de materiales agrupados, en la actividad de los sujetos, fundamentalmente de acuerdo con su forma física-tangible o digital*. No obstante, en las actividades de los jóvenes, que suelen ser las personas con mayor formación de uso, se aprecia una apertura para emplear artefactos de ambos *tipos*, tanto como la posibilidad de apropiarse de diversos *modos* (Bezemer & Kress, 2009) en las instancias

de asesorías y construir para sí conjuntos más dinámicos. En el caso de las personas adultas, la disponibilidad de artefactos va orientando la necesidad de desarrollar *saberes adicionales* (Crovi, 2020) no solo para hacer uso y apropiarse de elementos digitales sino también para poder integrar conjuntos con materiales de distinto tipo en sus instancias de práctica.

Respecto a la experiencia concreta con el modelo en la plaza comunitaria estudiada, el listado presentado en el (Anexo 7) da cuenta de todos los materiales del MEVyT empleados por los educandos y educandas en las instancias de observación. De entre ellos, para fines de este trabajo, asume prioridad el análisis de las prácticas de cultura escritura en torno a los módulos obligatorios correspondientes al eje *Lengua y comunicación* en los niveles de primaria y secundaria. En ese sentido, a continuación se presenta una tabla resumen de los módulos básicos de nivel inicial, intermedio y avanzado, indicando aquellos que fueron trabajados por los educandos/as en la plaza.

TABLA 3: SÍNTESIS DEL TRABAJO DE EDUCANDAS Y EDUCANDOS EN LOS MÓDULOS DEL EJE *LENGUA Y COMUNICACIÓN* DEL MEVYT.

Módulos básicos eje Lengua y Comunicación			
Nivel primario	Educandas/os	Nivel secundario	Educandas/os
La palabra	FELI – ALE – CRE	Hablando se entiende la gente	NICO* – EMI
Para empezar	ALE	¡Vamos a escribir!	LIZ* ⁸⁰
Leer y escribir	DIA – KA	Para seguir aprendiendo	-----
Saber leer	LAU – FELI – GM1 – GM2 – SO		

A los materiales antes señalados, atendiendo a su uso común en las instancias de asesoría, se suman “Vivamos mejor” y “Vamos a conocernos”, módulos básicos de nivel intermedio. Asimismo, se retoman aspectos de “Somos mexicanos” y “Sexualidad juvenil”, módulos diversificados de nivel intermedio y avanzado del eje Cultura y ciudadana y Jóvenes, respectivamente. La observación de las prácticas en torno a estos módulos hace posible profundizar en el asunto de la implicación de los saberes y experiencias, de manera que los eventos letrados en que están implicados se describen con mayor amplitud hacia el final de este capítulo.

⁸⁰ Los módulos señalados con un asterisco fueron trabajados en la modalidad *en línea* del MEVyT.

Como forma de dar cuenta de las diversas prácticas que se producen en la plaza, en lo que sigue, se distinguen aquellas prácticas comunes transversales al espacio de trabajo con libros de texto impresos y al que se organiza en función del uso de computadoras con el modelo en línea. Es importante señalar que las observaciones y las entrevistas a educandos/as permitieron mayor profundización en las prácticas con empleo de textos impresos. En ese sentido, la organización de las prácticas identificadas en este escenario de EPJA, se establece principalmente a partir de su relación con las actividades de lectura, escritura y/u oralidad y con las *acciones* y *operaciones* (Leóntiev, 1983) que incluyen a nivel más amplio, sin dejar de dar cuenta de las particularidades que asumen en cada espacio. Para ello, se describen los artefactos singulares empleados, en conjunto con los propósitos de uso por cada evento y/o escena de práctica.

Al mismo tiempo, en la intención de que la persona lectora puede hacerse una idea de cómo se distribuyen parte de los diversos materiales comunes y específicos antes mencionados, a continuación se exhiben dos representaciones de dos momentos de trabajo en una jornada de la mañana en las asesorías en la *sala presencial*. En ellas se aprecia el uso de diversos artefactos por parte de personas que asisten frecuentemente a la plaza. De igual forma, más adelante, en la presentación de algunas de las prácticas que tienen lugar en el espacio particular de la *sala de cómputo*, se muestra un esquema asociado para hacer más claras las formas de mediación e interacción que aquellas van delineando. Es preciso señalar que además de los artefactos que se ven representados en cada dibujo, deben considerarse aquellos que han sido descritos previamente en este capítulo como parte de cada una de las salas.

El esquema que se presenta en lo que sigue muestra una vista desde arriba de las mesas 1 y 2, previamente identificadas en el croquis que representa el espacio de la plaza comunitaria. En él se identifica a las personas que están trabajando con cada material con una sigla definida a partir de su nombre. Esta reconstrucción de los espacios que otorgan soporte material a las prácticas se considera esencial para dar cuenta de las formas de configuración de lo educativo en un escenario que es significado como un aula. De aquí, para evocar ese sentido e introducir la esquematización, se recupera lo planteado por Brailovsky (2020):

Dar la clase con los libros sobre la mesa, con la lapicera en la mano, con la espacialidad del aula en el cuerpo, todo esto puede ser parte –retomando lo anterior– de los modos de pensar la materialidad del encuentro con esa sensatez aguda del arquitecto y los ojos atentos del anfitrión. (p.156)

Esquema 4: Representación de mesas de trabajo en la sala presencial donde se hace uso de libros impresos.

- Representación de mesas de trabajo (M1 y M2) durante la jornada de la mañana del martes 07 de junio de 2022.



- Representación de mesas de trabajo (M1 y M2) durante la jornada de la mañana del martes 14 de junio de 2022.



Las prácticas comunes transversales y diferenciadas entre lo impreso y lo digital que tienen lugar en las instancias de asesorías⁸¹, involucran:

a) La lectura personal de los módulos del MEVyT impresos o en línea

DIA, EMI, LIZ y NICO suelen leer en silencio, siguiendo con la mirada los textos impresos o en la pantalla de la computadora, de manera atenta. JO lee en silencio con el libro muy cerca de su rostro. Lo sostiene regularmente de forma vertical apoyado en la mesa y cuando lo ubica sobre la mesa para escribir, acerca su rostro hasta casi quedar pegada a él. A veces su cabello cubre su rostro. Al preguntarle a MI por si tiene problemas de visión, ella me dice que no, que hace aquello por timidez.

CRE y JAQUI leen comúnmente sus libros en voz baja, de forma atenta. A veces interrumpen su lectura para realizar consultas a la educadora. SO lee también en voz baja, en un principio recargada en el respaldo de la silla, mostrando poca atención respecto a las actividades del libro. GM1 y GM2 se sientan muy cerca, lo cual les permite incluso posar sus libros uno sobre el otro. Suelen leer en silencio, pero como van trabajando el mismo módulo a la par, en ocasiones se turnan para leer una y luego la otra el libro o alguno de los materiales complementarios. En varias ocasiones leen y escriben con el libro sobre sus piernas, ubicado de manera vertical, perpendicular a la mesa y muy cerca de su rostro.

FELI lee en voz media y, con el tiempo, en voz baja. Realiza algunas actividades donde lee lo que va escribiendo, a medida que lo hace. LAU también lee en voz media y, luego, en voz baja. Hace uso de un lápiz o de su dedo para seguir la lectura de algún texto, al principio sílaba a sílaba, dando *toquecitos* y, algunas semanas después, palabra por palabra. La educanda lee con cuidado prestando mucha atención a lo que dice el texto. Al lograr leer correctamente una palabra, la repite completa en voz baja. En ocasiones LAU no entiende a qué se refieren algunas palabras que lee, lo manifiesta y/o pregunta a la educadora qué significan.

⁸¹ Para acompañar la descripción y análisis de las prácticas y de los saberes y experiencias vinculados a ellas se presentan una serie de fotografías de las producciones escritas realizadas por las personas en los libros de texto del MEVyT tanto como capturas de las lecturas y actividades que estos incluyen. Estas imágenes se consideran parte integrante de la construcción analítica textual y discursiva por tanto no son numeradas para favorecer la lectura fluida en cada apartado donde se encuentran incluidas.

ALE lee en voz alta o media. Repite la lectura de palabras que le resultan más complejas o que no logra decodificar por completo la primera vez, copia palabras en su libreta para luego leerlas y lee al menos dos veces cada uno de los textos que son parte del módulo *La palabra*. Frente a algunas tareas, le voy indicando con mi dedo a ALE, el inicio de cada oración y le pido que lea en voz alta.

Las formas de leer en este espacio son mutables. Los cambios que asumen se vinculan con las dinámicas de estudios personales de cada educanda/o o con aquellas que se definen en intercambios uno a uno. Estas también definen sus modos y propósitos de acuerdo con los requerimientos de apoyo de las personas frente a tareas que consideran desafiantes, relacionadas con la decodificación de enunciados, con los conceptos incluidos y con los temas abordados en los textos. Asimismo, las modalidades y el sentido de las lecturas tienen relación con la intervención de los agentes mediadores que interpelan en ciertos casos la realización de una lectura en voz alta, iterada o compartida.

La ampliación de la experiencia con la lectura y escritura convencional se distingue asociada a mayor seguridad con relación a las estrategias empleadas. De aquí, una transformación esencial, posible de apreciar en pocas semanas, es el paso de una lectura en voz alta, con requerimientos de intervención externa, a una más autorregulada y autodirigida por cada educando/a que tiene lugar en una escena más personal. Esta *independencia* “sucede como resultado de su contacto con los otros, a través de la construcción conjunta del conocimiento y de saber hacer juntos, no mediante [e]l “procesamiento” individual del texto escrito de maneras estrictas y predeterminadas.” (Kalman, 2009/2018, p.68).

b) La lectura vinculada a distintas formas de mediación

ALE trabaja en la lección “pala” en el Cuaderno de ejercicios de *La palabra*. En ese contexto, lee dicha palabra en voz alta y me comenta, a partir de la consigna de trabajo, que la pala la utilizan los albañiles, los jardineros o las personas que retiran escombros.

Cuando llega a la lección “México”, centrada en la letra “x” y su combinación con las vocales en el módulo, ALE quiere saber cómo tendría que leer la combinación

con las vocales. MI le explica que sería algo así como “qs” y luego le señala que depende de cada palabra. Leen los primeros ejemplos que aparecen en el libro:

Xochimilco
mixe
axolotl
Xalostoc
oxígeno
reflexión
Xochicalco
Xóchitl
exitoso

ALE lee en voz alta. MI le indica cómo pronunciar algunas palabras y la invita a prestar atención en cómo van sonando, mientras lee. ALE: “¡Ah!, o sea que cómo la pronuncie uno, se acomoda.” MI le dice que ‘exacto, que lo expresó muy bien’. A continuación, invito a ALE a releer las palabras anteriores en voz alta y vamos identificando cómo suena la “x” en cada una. También la apoyo en la pronunciación de la combinación “tl”. Al igual que a JAQUI, la invito primero a pronunciar el sonido de la “t” y luego de la “l” por separado, luego repito varias veces el sonido “tl” y la invito a repetirlo en la lectura de palabras. Ella continúa leyendo las palabras que siguen en la lista y yo la escucho.

Las actividades que implican el reconocimiento de una idea general y principal son un desafío para LAU; tanto por la decodificación de textos extensos como por la formulación de estrategias para ello. En una ocasión responde a preguntas del libro *Saber leer* sobre su experiencia con la lectura. Allí escribe que aprendió a leer hace cuatro meses, y luego comenta: “Se me hace muy difícil.”

MI: “Yo siento que te has ido bien rápido.”

LAU dice que son muchos libros y que eso hace que le cueste. Luego le agradece a MI: “¡Ay! gracias de que ayer me ayudó”. ‘Porque ayer venía bien distraída.’ Se refiere al apoyo de MI para rendir los exámenes y comenta que ella no sabe usar la computadora y que eso ya le hacía difícil hacer el examen.

En otra ocasión, frente al enunciado del módulo: “Durante la lectura es probable que encuentres palabras que no entiendes” LAU asiente y sonríe. También respecto a la pregunta sobre si leer le permite conocer más cosas, ella comenta: “Sí, nos permite conocer el mundo. Conocer Oaxaca, Michoacán...”

También en una experiencia de lectura de un texto narrativo, MI incentiva a LAU a contarle lo que ha leído y frente a lo que ella narra, le va haciendo preguntas. Le comenta que el texto que ha leído se parece a la historia de la *niña de Guatemala*, me recomienda la lectura de ese poema y me cuenta que es la historia de una niña que muere de amor. MI le continúa preguntando a LAU y le pide que lea un poco más para que le cuente. Le dice que ahora le ‘intriga’ saber cómo sigue la historia.

Con LAU comentamos adivinanzas, le pregunto si conoce alguna o si podría explicar qué son. Yo le digo una, pero no la descubre así que se la explico. Leemos la definición que aparece en el libro y luego algunas adivinanzas. En varios casos tenemos que releerlas o yo enfatizar en lo que nos van diciendo, para descubrirlas. En otra actividad, ella lee un trabalenguas de ejemplo y pasamos a la siguiente página, donde le leo la indicación: “Lee los siguientes trabalenguas en voz alta lo más rápido que puedas y sin cometer errores. Te sugerimos que primero los leas en silencio varias veces y luego intentes leerlos en voz alta a una persona.” LAU lee en voz baja los dos trabalenguas que vienen en la página y selecciona el primero, aludiendo a que ‘es más fácil’:

*“Cuando cuentes cuentos
nunca cuentes cuántos cuentos cuentas,
porque si cuentas cuántos cuentos
cuentas no contarás cuentos.”*

En la lectura sustituye la palabra *cuántos* por *cuentos*. Lee el trabalenguas tres veces. En la segunda ocasión presta más atención a las palabras y lee de manera rápida y precisa. Luego de esto, comienza a localizar palabras para buscar sus definiciones en el diccionario. Para ello, lee el trabalenguas de ejemplo y otro que no seleccionó. Selecciona las palabras: “aguada”, “atranca”, “mengua”, “disgusto” y las subraya en el Folleto.

Apoyo a ALE en la lectura de la leyenda “La Zacatecana” en el módulo *Para empezar*: Ella lee en voz alta y la invito a detenerse al terminar cada párrafo para comentar lo leído. El primer párrafo lo lee dos veces para identificar la información esencial. Voy realizando preguntas sobre lo que comprendió de cada párrafo y otras incluidas en el libro sobre su opinión de lo leído. MI le pregunta de qué se trataba la


lectura y por qué la mujer de la imagen tiene una pala. ALE le dice que enterraba a los maridos. Luego, MI le comenta que al parecer antes se usaba lo de *lapidar*. Luego de la lectura, de acuerdo con las preguntas, identifica el lugar de origen y el de residencia posterior de la protagonista. Escribe primero los nombres de cada lugar en su libreta, para luego traspasarlos a su libro.

Paseo anticipado

La Zacatecana (leyenda)

Esta casa, ubicada en la calle de Independencia, fue el centro de una trágica historia: corría el siglo XVII y en Santiago de Querétaro había un gran auge de la minería. Allí llegó a instalarse una pareja proveniente de Zacatecas, sin descendencia; después, compraron la única casa con balcón de la antigua calle de "La Flor Alta".

Ya que el señor era dueño de varias minas, pasaba largas temporadas alejado de su casa, dando pie a rumores acerca de la fidelidad de su esposa. Repentinamente, el minero desapareció por un tiempo, y La Zacatecana refería que su marido había ido a su tierra a ver sus negocios. Lo que pasó en realidad fue que La Zacatecana, que tenía amores con uno de los criados, mandó matar a su marido, enterrándolo en unos subterráneos de su misma casa.



54

Leyenda y mitos a medio siglo

Reflexiona.

*¿Falta de acuerdo con esta justificación?
¿Qué minas que usó con el marido?
¿Cómo crees que termine la historia?*

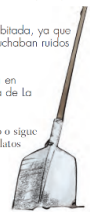
Al aumentar los rumores acerca de la Zacatecana y el criado, ella optó por matarlo, dándole sepultura en el mismo lugar que a su marido. Ambos cuerpos fueron encontrados en el año de 1906.

Una mañana del mes de abril, amaneció en la banqueta que ve a la plazuela de "Las Tumbonas" el cuerpo de la Zacatecana, acorralado a puñaladas. Nunca se supo quién fue el autor de este crimen, pero el pueblo y sus gentes, al saber la infidelidad que había cometido, colgaron su cuerpo en el balcón principal de su casa.

Durante muchos años, esta casa estuvo deshabitada, ya que los vecinos decían que por las noches se escuchaban ruidos y apariciones extrañas.

Actualmente esta antigua casaca se encuentra en remodelación y alberga el Museo de la Casa de la Zacatecana.

▶ Continúa las actividades del Libro del adulto o sigue disfrutando de la lectura de las leyendas y relatos de esta Antología.



55

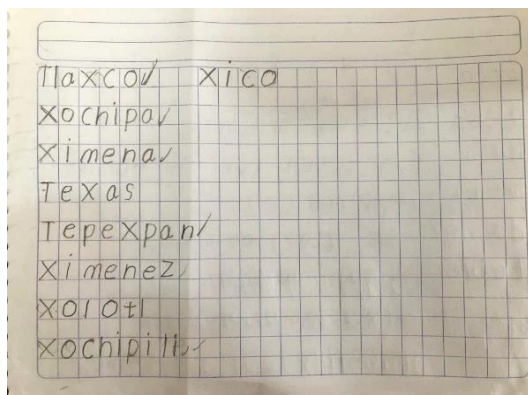
En las prácticas precedentes es posible distinguir una orientación hacia la identificación de experiencias con ciertos artefactos en la vida cotidiana como en el caso de la lección “pala” o de otras como “piñata”, “medicina” o “guitarra” que son parte del módulo *La palabra*. Por otra parte, las lecciones invitan a atender a los usos convencionales de la lengua, en este caso, en relación con la pronunciación de ciertas palabras. En el caso de los módulos del eje Lengua y Comunicación de primaria que le siguen, estos van incluyendo de manera más recurrente actividades que invitan a reflexionar sobre el aprendizaje de la lectoescritura, sobre su propósito y de los desafíos que implica, lo cual interpela la realización de procesos de carácter metacognitivo que, en el marco de las asesorías, se traen a la conversación. De igual forma, a medida que los libros van incluyendo textos más extensos y variados, la educadora orienta mediaciones que pasan de la solicitud de *comentarios sobre experiencias* personales hasta el incentivo de *comprensión de lo que se lee para compartirlo*. Respecto a ello, va complementando lo narrado con datos que pueden ser de interés para las personas.

c) La realización de “tareas” de lectura de textos que incluyen la escritura y/o el análisis de los textos

Las prácticas que incluyen la escritura y el análisis de textos se organizan en dos tipos: aquellas que implican la escritura de textos breves a partir de una consigna única y las que se producen a partir de una dinámica de preguntas y respuestas acerca del contenido de los textos y/o que implican realizar más de una actividad.

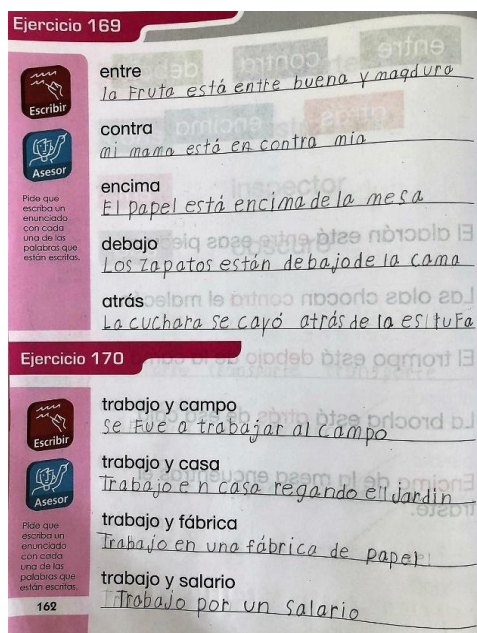
La escritura de palabras y enunciados

Ayudo a ALE a escribir palabras con “x”. Le digo que puede ser “Tlaxco”, MI le dice “Xochipa” y yo le menciono “Ximena”. Ella va copiando en su libreta el listado de palabras. Le recuerdo que usamos mayúscula inicial porque se trata de nombres propios de lugares y personas. También le recuerdo que la “T” mayúscula lleva una línea que “cierra” la letra, mientras que la minúscula la “corta” y le muestro ejemplos en su libro donde aparecen ambas. MI, revisa un diccionario y le dicta más palabras. ALE las registra, va consultando sus dudas de escritura con MI, y luego las traspasa a su libro (Cuaderno de ejercicios de *La palabra*).

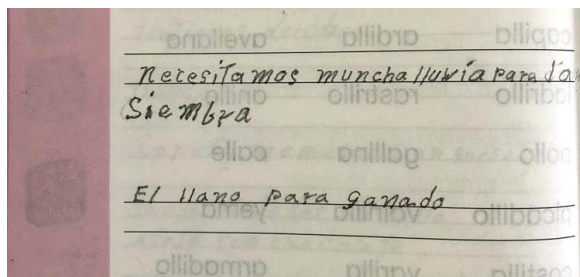


ALE realiza una actividad de escritura de oraciones empleando adverbios de lugar. La ayudo a pensar qué puede estar “debajo” de algo y le sugiero que pueden ser los zapatos debajo de la cama. Ella va apuntando con un dedo cada palabra escrita en la hoja de práctica de su cuaderno mientras la transcribe en su libro. Se mantiene muy concentrada en la actividad. Luego, me propone una oración para la palabra “atrás” diciendo: “Atrás de la estufa cayó la cuchara”. Le digo que podría ser “La cuchara se cayó atrás de la estufa” para que quede ‘más clara’. Ella va escribiendo, le

recuerdo el uso de mayúsculas y las letras que componen la combinación “ch”, además le digo que cayó de caerse es con “y” porque ella lo había escrito con “ll”. Le comento que ese es el calló de “callarse”.



CRE trabaja en el módulo *La palabra* y realiza una actividad de escritura de enunciados empleando la letra “ll”. Para ello, MI le escribe al inicio de la página del libro unas palabras de ejemplo: llama, llave, lluvia, llanto y llorón. Como parte de los enunciados, él escribe:



Realiza trazos muy cuidados, pero su mano tiembla y eso le dificulta realizar una escritura del todo regular. MI y TO conversan con CRE respecto a las palabras de los enunciados. MI comenta que no sabe si es común que llueva en mayo, que se acuerda de algunos años en que sí. CRE dice: “Anteriormente sí llovía mucho. Se siembra mucho porque en abril llueve.” MI le dice que él debe saber bastante porque ha trabajado en el campo y que le parece que así debe ser, que se acuerda que “Hay hasta una canción” según lo que conversaba con su papá.

CRE refiere a la palabra llanto -la que ha sustituido por *llano* en su oración- y se involucra en la conversación JAQUI, quien dice que cuando era niña su mamá le decía que ‘no debía aparecer frente a otras personas mostrando tristeza’. Ella reflexiona sosteniendo a que ese consejo tenía relación con que ‘muchas personas parecen ser tus amigas pero disfrutaban de verte mal, triste’. Yo le comento que es importante ‘tener personas de confianza, hablar con ellas y compartir esos sentimientos, o sino guardas todo eso y te puedes incluso enfermar.’

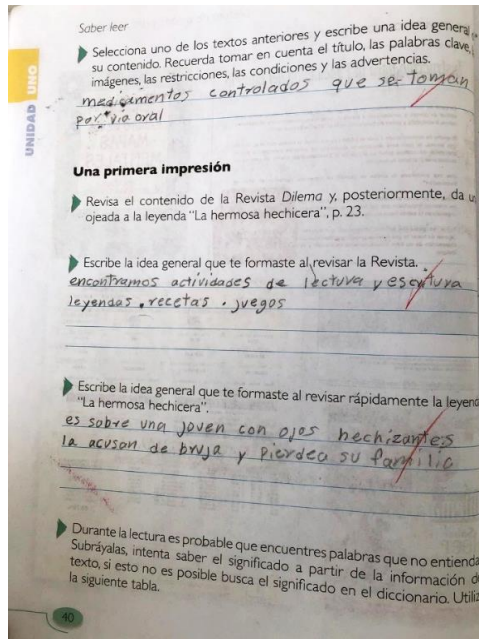
En algunas de estas de tareas de lectura que incluyen la escritura, se expresa por una parte, un sentido de la escritura centrado en las normas, el cual se amplía hacia el uso más pragmático que define el empleo de los adverbios, por ejemplo. Por otra parte, en las actividades de dictado y copia que realiza la educadora, se expresa que para el módulo *La palabra* el uso de diccionario y de otros materiales de consulta por parte de los educandos/as no es lo común. Finalmente, en estas y en otras experiencias con las prácticas, se evidencia un mayor o menor grado de apropiación de las palabras y de los temas que proponen las personas asesoras de acuerdo con las experiencias y el contexto más singular de cada educanda/o. Al mismo tiempo, desde ellas se hace posible compartir vivencias sobre temas de interés común.

Dinámicas de preguntas y respuestas: identificar ideas, seleccionar información, reconocer tipos de textos, compararlos y analizar sus estructuras

La imagen que se presenta a continuación incluye tres actividades realizadas por LAU en el módulo *Saber leer*:

- *Seleccionar un tipo de texto entre varios ejemplos y escribir una idea general de su contenido.* Para ello, comentamos sobre los textos que aparecen: un instructivo, un libro, una caja de medicamento, la revista del módulo y un estado de cuenta. LAU selecciona la caja de medicamento y dice para qué se usa el medicamento.
- *Consular la revista complementaria al módulo.* Vamos leyendo los títulos de los escritos que contiene, identificando algunos tipos de textos.

- **Reconocer la idea general** de la leyenda “La hermosa hechicera”: Le ofrezco leer para ella toda la leyenda y que la vayamos comentando. Leo en voz alta y al finalizar le pregunto qué sería lo más relevante de lo leído. Ella me comenta algunos aspectos.



LAU va respondiendo en su libro de forma escrita. Por momentos le dicto algunas palabras para apoyarla en organizar sus respuestas o en escribir palabras con ortografía adecuada.

LAU lee en voz baja un texto donde se presentan ejemplos de eventos que se desarrollan en diversas zonas del país. Lee completa la primera página de ocho:

Revista

Festivales culturales, la otra cara de México*

Siempre es importante tener opciones para saber a dónde ir cuando tenemos un poco de tiempo, aquí te presentamos algunas para todas las edades y para los distintos gustos.

Aguascalientes
Festival Internacional de la Cultura Aguascalientes

El Festival Internacional de la Cultura Aguascalientes FICA y los eventos culturales que nos ofrece "El Cuartel", foro alternativo que durante toda la feria se ubica en el Primer Patio de la Casa de la Cultura presentan diversos conciertos de jazz, blues, rock, flamenco, así como ensambles de música de cámara.

<http://www.conaculta.gob.mx/estados/festif-aguascal.htm>

Baja California
El Festival se celebra en la segunda quincena de octubre

El Gobierno del estado a través del Instituto de Cultura de Baja California con apoyo del Festival Internacional Cervantino invita al público a disfrutar lo mejor de las artes escénicas dentro del Festival de Octubre.

<http://www.conaculta.gob.mx/estados/festif-bajacalifurhtm>

Baja California Sur
Festival del Arte Todos los Santos, en Baja California Sur, febrero

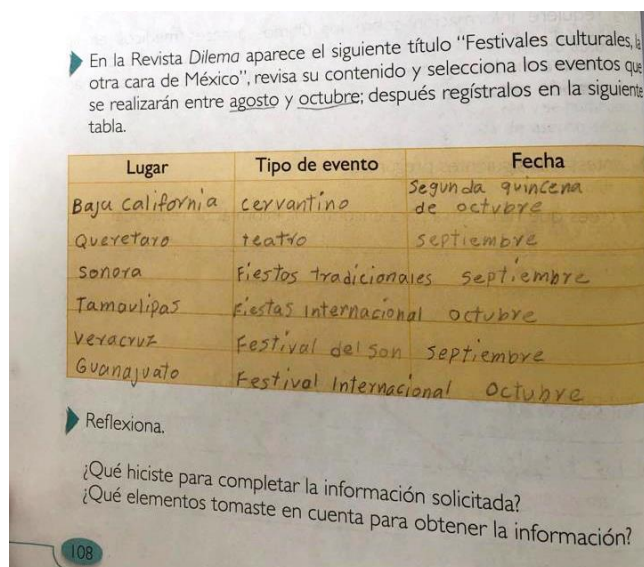
Este festival cultural que se lleva a cabo año con año se ha convertido en una propuesta creativa de esparcimiento, tanto para la comunidad de Baja California Sur como para los turistas de diversas nacionalidades que visitan Todos los Santos.

<http://www.conaculta.gob.mx/estados/festif-bajacalif.htm>

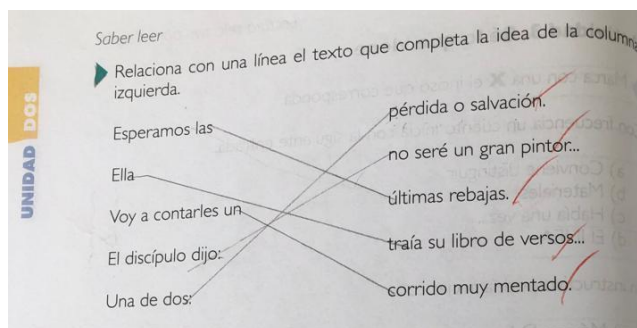
*Para mayor información de fechas y horarios cuatros, consulte la página web del estado correspondiente.

Le piden registrar el lugar, el tipo de actividad y la fecha, de manera que lo que se espera que realice es identificar, entre los distintos ejemplos, aquellos que están entre los meses de agosto y octubre. Le explico esto y ella va observando los textos para reconocer las fiestas que cumplen dicho criterio. Yo le recomiendo que subraye los meses para luego ir registrando aquellos seleccionados. Así lo hace.

Luego de marcar todos los eventos, LAU comienza a registrar los datos en su cuaderno. En algunos casos me pide apoyo para identificar el tipo de evento del que se trata, preguntándome cómo enunciar las respuestas.



LAU realiza otra actividad donde se le solicita que relacione el comienzo de ciertas oraciones con su continuación. Para ello une con líneas las frases de cada columna:



Para el primer enunciado, la apoyo comentándole que el “las” indica que le sigue una palabra en plural, es decir, terminada en “s”. Entre las opciones la voy orientando para que vea que “últimas” cumple con esa condición. Le pido en cada caso que lea la oración que se forma con la unión realizada y veamos si parece coherente. En el segundo enunciado LAU identificó casi de inmediato que debía unirla con “traía su libro con versos...” Al preguntarle cómo lo supo, me dijo que porque ‘una niña podía traer un libro con versos’. En “Voy a contarles un...” le digo que yo esa frase la conozco como parte de una canción y se la digo con cierta entonación,

ella al parecer no la reconoce, pero identifica la continuación convencional. En “El discípulo dijo:” LAU me dice que “pérdida o salvación” porque ‘es algo que diría un discípulo’. Le digo que claro que sí parece muy apropiado, pero que si se da cuenta (le pido que lea la frase que sigue) en ella indican la necesidad de elegir, por ende, esa sería la continuación más apropiada para esa frase, y “no seré un gran pintor” parece más alejada del contexto que pensamos, pero habla entonces de un discípulo como un aprendiz de pintor.

En la siguiente actividad se le solicita a LAU leer dos textos, lo cual hace en voz baja:

CENTRO DE CULTURA CASA LAM
LO INVITA AL TALLER
TEÓRICO-PRÁCTICO DE FOTOGRAFÍA

Imparte: Francisco Mercado

Introducción a la fotografía; La luz; Principios de la fotografía; Velocidad de obturación; La cámara fotográfica; Composición básica; Revelado e impresión en blanco y negro; La fotografía en México y la fotografía actual.

Horarios: lunes a viernes de 11:00 a 14:00 horas
y de 16:00 a 19:00 horas

DURACIÓN: 25 SESIONES



CREACIONES Y MÁS
Taller de corte, costura y confección

¿Quieres prepararte en algún oficio que te reditúe ganancias desde tu hogar?

Puedes incorporarte a la industria del vestido

Clases de lunes a viernes
Horarios de 10:00 a 12:00 y 16:00 a 18:00 horas

Duración: 2 meses

No lo pienses más. Te esperamos



Le pregunto de qué se trata el primero y me dice que de un taller, donde se aprende fotografía. Menciona algunos conceptos asociados a esta actividad que ella conoce y comentamos el segundo. A continuación, responde algunas preguntas:

Contesta las siguientes preguntas.

¿Cuáles son las semejanzas entre los dos textos anteriores?

los dos informan sobre cursos.
los dos tienen horario, duración e imagen

Al leer la palabra **duración**, ¿qué palabras o información podrás encontrar inmediatamente?

el tiempo de cada curso

¿Qué palabras o información seguirá después de la palabra **horario**?

duración de cada clase

Cuando revises textos similares a éstos, ¿en qué palabras debes centrar tu atención?

en el tema, en el horario, los días y el costo

En la pregunta que le pide identificar semejanzas y diferencias entre ambos textos LAU busca información explícita para copiar en la respuesta (como la cantidad de sesiones de cada taller o la duración), pero la apoyo para construir una explicación.

Como parte de la misma actividad, a partir de la siguiente imagen, comentamos:



► Reflexiona.

¿A qué se refiere la palabra *taller* en cada uno de los tres anuncios anteriores?

¿Qué otro elemento tomarías en cuenta para que esta palabra fuera una pista para localizar información?

Distinguimos que la palabra *taller* hacía referencia en los afiches de fotografía y costura a ‘donde se va a aprender’ dichas actividades, mientras que en esta última refiere a un lugar donde ‘una persona, que sabe, repara el automóvil’. En este punto hablamos de la importancia de saber realizar mantención a un carro y conversamos sobre nuestras experiencias con la conducción. Para la pregunta de los elementos a tomar en cuenta, hablamos del título, el subtítulo y los horarios o duración.

Revisamos con GM1 y GM2 las actividades que son parte de la autoevaluación de *Saber leer*. Voy leyendo en silencio sus respuestas y noto que algunas son una copia de los ejemplos de resolución de la parte final del libro. Luego, a partir de la siguiente situación y texto, noto que tienen una pregunta sin responder y se las leo en voz alta:

Roque está por ingresar a una fábrica como encargado del área de maquinaria. Le dieron a firmar un contrato de trabajo y lo hizo sin revisarlo.

A continuación se presentan algunos títulos de los apartados que integran el contrato que Roque firmó.

Contrato de trabajo

Jornada de trabajo: horario en el que desempeñará sus actividades.

Derechos y obligaciones: señala el periodo de vacaciones, servicio médico, prestaciones, entre otros aspectos.

Sueldo: cuánto va a ganar por su trabajo y si le pagarán quincenal o semanalmente.

Requisitos de admisión: ¿qué debe saber y demostrar para que lo contraten?

“Si estuvieras en el caso de Roque, ¿a qué información prestarías más atención y por qué?” (Lbp.209) Frente a la pregunta, realizo algunos comentarios a GM1 y GM2 con relación a la función y características del contrato. La primera se muestra

atenta, GM2 escucha pero no se involucra en las respuestas. Leo en voz alta la pregunta que les realizan, luego les comento que si nos imaginamos que yo firmo un contrato para asear el espacio del salón, allí debería decir en qué horarios debo venir, cuáles son mis funciones (por ejemplo, en este caso, trapear el piso, sacudir) y el sueldo. Después de esto, le pregunto a GM1 a qué prestaría atención y me dice que a la “letra pequeña”, le digo que sí, que a la *letra chica*. A continuación, me pregunta si para responder toma en cuenta los elementos que aparecen en el texto como la jornada o los derechos y obligaciones. Le digo que sí.

Como análisis preliminar de los *eventos mediados por textos impresos* descritos hasta aquí, es importante dar cuenta de cómo a partir de los saberes de uso de ciertos objetos y/o de aquellos vinculados a ciertas situaciones cotidianas, se modifica el rango de acción de las personas para identificar una idea general o realizar una síntesis. Cuando LAU debe formular una idea global o un apunte a partir del contenido de un texto narrativo o informativo se ve más desprovista de referentes para realizarlo. En este caso, se reconoce que la falta de experiencia con ciertos temas y tipos de texto, asociada a la necesidad de analizar textos esquematizados como índices o tablas, demandan saberes específicos, al tiempo que aportan pocos elementos para abocarse a la producción de un texto.

Lo anterior también se aprecia en los saberes que trae la educanda a la actividad de vinculación de oraciones, donde interpreta e infiere el contexto de cada enunciado a partir de sus experiencias con las situaciones incluidas en cada una. Estos saberes sobre la compatibilidad de los enunciados se sostienen en las experiencias de la vida cotidiana más que en los saberes sobre la lengua referidos a la estructura de las oraciones. Lo mismo se evidencia en el análisis de los afiches, en los cuales LAU identifica asuntos de interés de acuerdo con su experiencia con el tipo de texto. En el caso de GM1, aunque ella no conoce el documento “contrato” describe la importancia de atender a la letra pequeña, algo que recupera de los saberes populares de transmisión verbal sobre los documentos contractuales.

Si bien las actividades de responder preguntas incluidas en los módulos son muy variadas en su carácter, siendo los ejemplos presentados solo una muestra de aquello, de acuerdo con la categorización hecha por Solé (1992) se trata, en general,

de preguntas de *piensa y busca* cuya respuesta es deducible en el texto, requiere relacionar elementos y hasta cierto punto inferir y/o de *preguntas de elaboración personal* centradas en la opinión de lector. En ese marco, las consignas de escritura asumen en general una forma imperativa que en los materiales de *nivel inicial* del modelo se dirigen al educador/a y, en los siguientes, a las personas educandas.

Respecto de lo anterior, tomando como referencia el análisis que realizan De Agüero y Mata (1996) acerca de la perspectiva de género en los libros de texto empleados hasta mediados de los '90 en el INEA, en la revisión del Cuaderno de ejercicios de *La palabra* del MEVyT se evidencia que se habla del *asesor* y las consignas más empleadas son: "pide al adulto", "invítalo a...", "indica al adulto", "platica con el adulto". También, aunque no exclusiva ni preferentemente, se incluyen enunciados que reproducen estereotipos de género: cuando hacen referencia a las mujeres (ella) hablan de actividades vinculadas a la cocina, al cuidado o al servicio hacia otros y cuando refieren a hombres (él) hablan de jugar al fútbol o de realizar actividades como "apilar leña". La presencia de estos estereotipos sobre un quehacer masculino ubicado en el mundo público y uno femenino situado en lo privado, ya había sido señalada en el trabajo de las autoras (De Agüero & Mata, 1996).

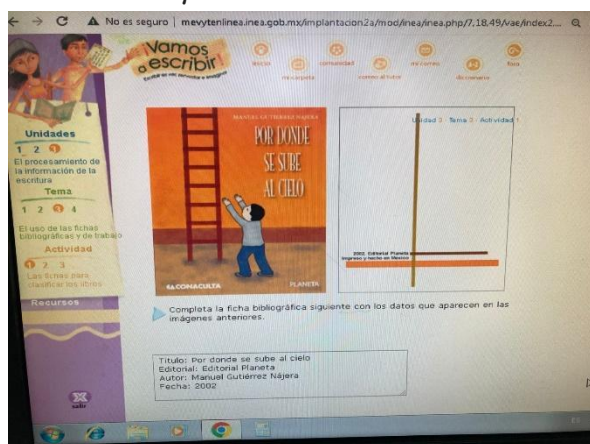
Los cambios observados tienen relación con la inclusión de enunciados o ejemplos que muestran una representación más amplia en la realización de las tareas de campo por parte de mujeres y hombres, lo cual aporta al reconocimiento del papel productivo de la mujer. No obstante, en los textos actuales se continúa haciendo referencia a cargos, actividades, condiciones y características como "gobernador", "experto", "exitoso", "ganador", "vigoroso", "arrepentido" o "gracioso" exclusivamente en masculino. Finalmente, la palabra *hombre* aparece para dos ejercicios de práctica de escritura y la palabra *mujer*, solo en un texto que refiere a la cantidad de mujeres *analfabetas* en el país.

Ahora, en cuanto a la dinámica común en las asesorías en torno a la escritura a partir de las actividades en los libros impresos, esta consiste en que las personas adultas avanzan y consultan al educador/a cuando lo necesitan o cuando terminan una actividad. En este último caso, MI o TO revisan las actividades y les indican algunos errores de ortografía encerrando en un círculo la letra o letras sustituidas o

adicionadas con color rojo o escribiendo las palabras correctas con un lápiz azul arriba de las escritas por las personas. También indican omisiones de letras de manera verbal solicitando a la persona adulta que corrija. El educando/a o el educador/a borra en el libro. Es importante señalar que los educadores/as explicitan con las personas que el sentido de dichas acciones es mejorar su ortografía.

En la plataforma del MEVyT en línea, NICO realiza una actividad similar a la que realiza LAU relacionando dos frases. En el módulo *Sexualidad juvenil*, debe completar oraciones con palabras seleccionadas sobre el SIDA que aparecen al final de la página. Noto que le cuesta identificar cuáles palabras pueden ser, así que lo invito a prestar atención al género y número de los artículos, así como a pensar en las palabras más apropiadas para completar las oraciones. Va infiriendo y escribiendo en los espacios las palabras seleccionadas. A medida que avanza se hace un poco más difícil porque el software no permite marcar las palabras ya usadas, así que debe estar muy atento a cuáles quedan para completar las oraciones. Le digo que es lamentable que no se puedan marcar.

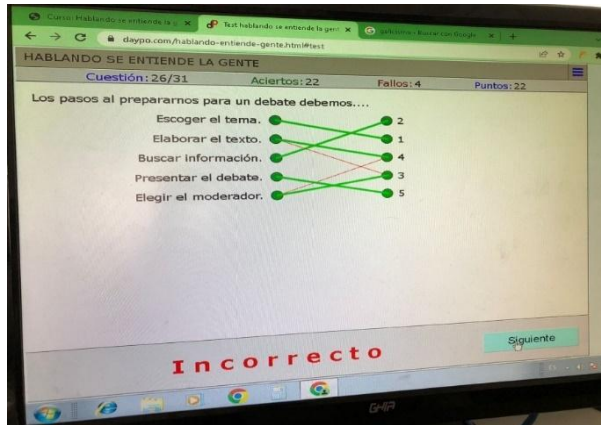
LIZ avanza en actividades de lectura y escritura asociadas a catalogar textos en el módulo *¡Vamos a escribir!*:



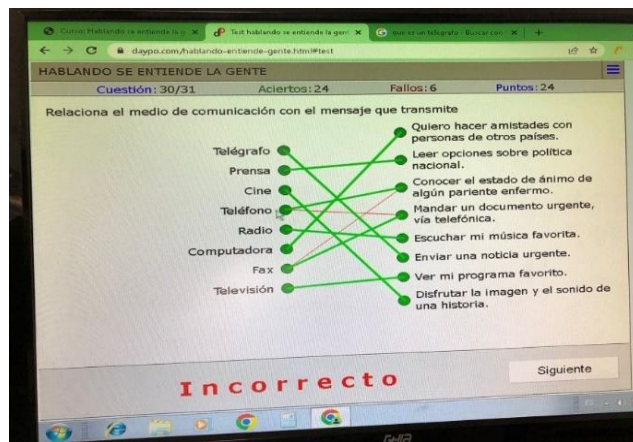
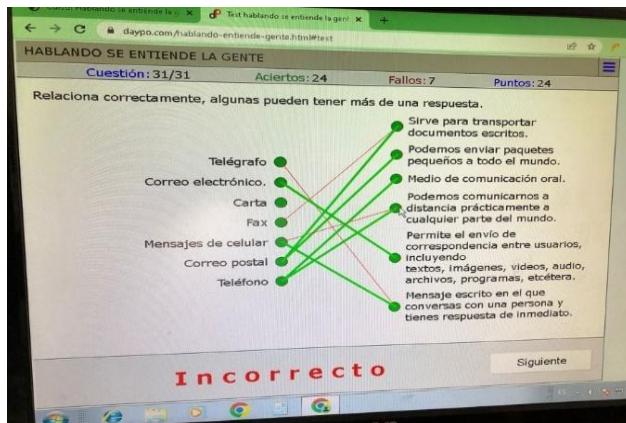
Luego de realizar la actividad que muestra la imagen indicando el título, editorial, autor y fecha del texto, le piden completar la ficha de un texto escogido por ella y, a continuación, hacer una cita en un formato ejemplo. Veo que está pensando, le pregunto si se le ocurre algún libro, me dice que ella es hija de pastor, entonces lee libros de pastores que tiene su papá. Le digo que puede buscar el nombre de uno de

los pastores en internet para seleccionar un libro y realizar la ficha. Antes de que pueda hacer la búsqueda, se despide y me dice que la vienen a buscar para irse.

NICO trabaja en *Hablando se entiende la gente* una actividad de autoevaluación. En ella responde primero una pregunta acerca del debate:



Luego, aparecen dos preguntas referidas a los elementos de la comunicación. Él lee cada medio de comunicación en silencio y busca en la columna de la derecha, primero, su función y luego, el *mensaje* que considera cada uno de ellos transmite:



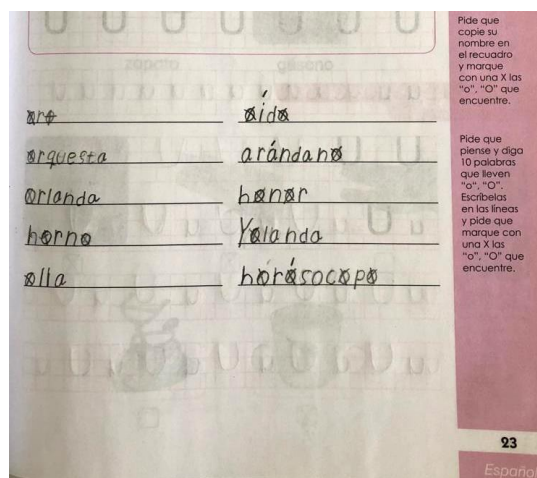
Es posible apreciar que algunos de los errores que marca la plataforma en las últimas dos actividades, son en realidad respuestas correctas. Al respecto, cabe mencionar además que, al acompañar el trabajo realizado por NICO, en varios casos las alternativas que él ha marcado se cambian automáticamente y al momento de la revisión le aparecen esos errores. Finalmente, es importante atender al hecho de que al tiempo que trabaja en estas actividades, realiza dos búsquedas en Google: “galicismo” y “*que es un telegrafo*”.

En las experiencias en la plataforma del MEVyT, LIZ y NICO trabajan de manera independiente. Esto dice relación tanto con la disponibilidad del equipo de cómputo y las condiciones de acceso a internet, como con los saberes de uso de la plataforma que han ido construyendo a partir de su experiencia previa con las tecnologías digitales y, especialmente, a través de sus experiencias de trabajo en ella. Además de saber cómo realizar las actividades de unión de elementos y de escritura en los recuadros que define la plataforma, ambos recurren a la opción de búsqueda en internet y, en el caso particular de la actividad que realiza NICO, se da cuenta del conocimiento que tiene sobre las características de la plataforma. En ese marco, los educandos muestran una importante autodirección en relación con las actividades presentadas, al tiempo que las mediaciones se definen fundamentalmente por las interacciones personales con el dispositivo digital.

d) La realización de tareas de escritura que incluyen la lectura posterior de lo escrito o el análisis de lo respondido

Varias de las actividades que realiza ALE en el marco de las observaciones implican la copia de oraciones y palabras y la escritura de acuerdo con fonemas y sílabas propuestas. En el trabajo inicial con las vocales, se le pide escribir palabras que las incluyan, partiendo por su nombre completo. Yo la invito a poner atención para reconocer sílabas y letras y la oriento en el uso de mayúsculas en los sustantivos propios. Ella se muestra atenta a la calidad de su escritura preguntando constantemente si lo escrito está bien (suele referirse a la forma de las grafías). ALE se esmera por escribir con letra clara y “bonita” y reconoce que en algunos casos omite letras. Esto le suele pasar en sílabas indirectas o complejas y en grupos consonánticos que incluyen la “n” o la “r”.

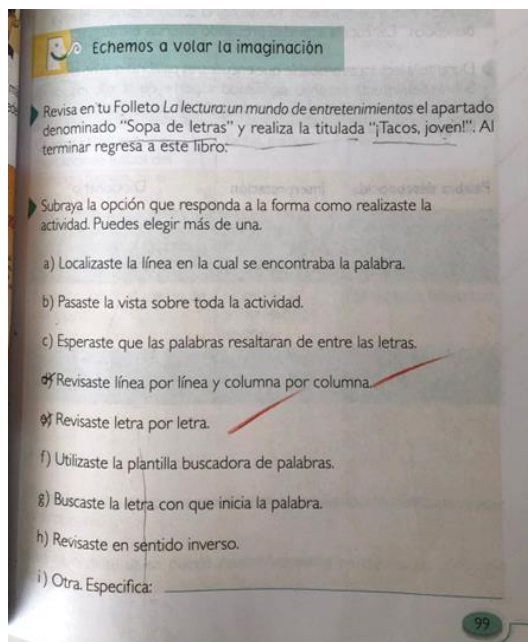
En el trabajo con la letra “o” yo leo el enunciado de la actividad, ella se toma un tiempo para pensar y propone palabras. En esta letra va proponiendo, a partir de las mediaciones en torno al trabajo previo con las vocales a-e-i, palabras que pueden incluir la vocal en cualquier posición y más sustantivos comunes.



ALE propone palabras y luego dice “muy larga, ¿verdad?”, lo cual al parecer se asocia a que las considera difíciles. Dice esto respecto a palabras como “arándano” o “México”. Noto que además, por momentos plantea palabras que ya hemos escrito, frente a lo cual suelo leerle las primeras cinco palabras listadas para apoyar su memoria.

Una vez escritas las palabras la invito a marcar las vocales según corresponda. Marca gran parte de ellas sin apoyo. Al terminar de señalar las vocales le indico las palabras que tienen tilde, le explico que todas las palabras se acentúan en alguna sílaba pero que algunas llevan una tilde marcada. Le voy diciendo cuáles son, explicitando que ‘es para que las reconozca’. En el caso de las palabras “arroz” y “México” me dice “Pa’ que suene, ¿verdad?”. Se refiere a que la “z” en arroz y a la tilde de México. A ALE también le interesa saber cuándo la “r” es doble en las palabras. Respecto a la mecánica de la escritura, ella se incomoda por momentos con la punta gruesa de su lápiz grafito (con goma) por lo que varias veces le saca punta.

LAU realiza una sopa de letras sobre los tipos de tacos en el Folleto de su libro, titulada “¡Tacos, joven!”. Luego de ello, en el libro aparecen una serie de alternativas de estrategias que se pueden emplear para resolverlas. Yo se las leo una a una y ella me indica las que usa. Luego, a partir de lo propuesto en el libro, comentamos cuáles serían estrategias efectivas y acordamos que buscar línea por línea y pasar la vista sobre toda la actividad. Veo que emplea la estrategia de buscar línea por línea y palabra por palabra.



En las prácticas de ambas educandas que involucran procesos de escritura asociados a la lectura y el análisis posterior de lo registrado en los libros, se van configurando instancias reflexivas en torno a la forma de los textos y a la manera de leerlos. Destaca lo señalado por ALE sobre la extensión de las palabras que propone, lo cual se vincula a una idea de que su escritura sería muy difícil para ella. En ese marco, a partir de lo que define el módulo, en el caso de ALE, su reflexión sobre la acentuación y las normas ortográficas tiene directa relación con la forma de mediación que realiza la persona asesora, mientras que en la actividad realizada por LAU, es el texto el que asume una labor mediadora más fuerte, a partir de las consignas y preguntas que incluye. De aquí, estas experiencias se ven enriquecidas por la conversación sobre los textos, aun cuando aquella no es incentivada por el propio material.

e) La escritura de un texto narrativo, lírico, informativo o argumentativo

Entre las prácticas de escritura con el MEVyT se distingue entre aquellas vinculadas a la narración de experiencias vitales y a las opiniones de las personas, realizando una distinción con el texto “carta” por su particular sentido y por el lugar que asume en este contexto de EPJA:

La escritura de narraciones de acontecimientos vitales y textos argumentativos

Pasamos a la actividad donde debe contestar preguntas a partir de una lectura sobre la guitarra. ALE va escribiendo directamente en el libro. Le molesta la curva que se forma al estar muy cerca del final de libro -por la distribución desigual del peso hacia la izquierda-, de manera que escribe más al centro de la línea sus respuestas. Está respondiendo dos preguntas: una de opinión y otra sobre sus experiencias. Noto que frente a la primera, antes de leerla, ALE ha ubicado el párrafo 3 de la lectura, y lo lee en voz alta, como tentativa para obtener de ahí la respuesta. La invito a leer la pregunta, y la apoyo en identificar que está apelando a una opinión personal suya:

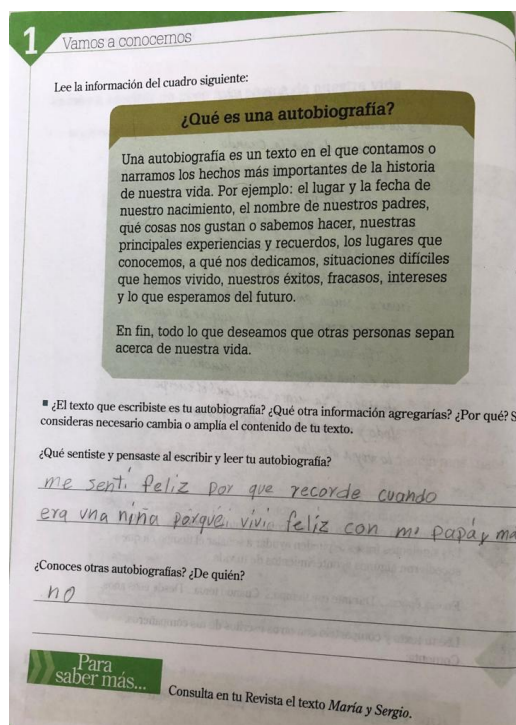
Lbp195: “¿Te gusta la guitarra?”

ALE: “Sí, porque se oye bonita.” (me pregunta con qué letra inicial escribir “bonita”)

Lbp195: “¿Qué canciones conoces que se tocan con guitarra?”

ALE: “Una copa más. Página blanca.” (la apoyo con la escritura de “bl”)

Acompaño a LAU mientras responde preguntas en *Vamos a conocernos* sobre un texto autobiográfico que ha escrito. Se emociona al hablar de su niñez feliz:



MI le pregunta a SO y a KA su opinión sobre una situación presentada en el libro de SO, *Vamos a conocernos*: una fuga de agua. Luego de preguntarle a SO sobre qué la produjo y observar que esa información no está en el texto, MI se para y va en busca de su teléfono que está cargándose en la mesa de enfrente (M3): les dice que ‘tomó captura de acueductos solo para mostrárselos’. Les habla de estas estructuras y le muestra la imagen a SO. Luego le comenta que ‘fueron las primeras formas de traer agua’, y le dice que ‘por la vestimenta (se la muestra) y el paisaje, debe de ser de 1940, por ahí y que puede ser que se haya roto por ser una instalación muy vieja’.

MI trabaja con GM1 y GM2 en el módulo *Saber leer*:

MI: “¿Listo? A ver, vamos a ver: ¿Qué es una anécdota compañera?”

GM1: ‘Algo que me pasó.’

MI: “Algo que me sucedió.”

MI les cuenta que cuando era niña no le gustaba bañarse como ejemplo de anécdota. Les dice que vivía con su mamá que le decía que debía hacerlo.

MI: “¿Una anécdota que te haya acontecido?”

GM1: “¿Así está correcta o es otro tema?”

MI: “¡Échale (nombra a GM2)! es sencillo.”

GM2: “¿Qué me hicieron o qué?”

MI: “Algo que te pasó, o hicieron.”

GM2 cuenta la anécdota de cuando “se calló”. Dice que “parecía cadáver” y ríe. Luego agrega que fue ‘cuando me empujaron en la cancha en la escuela y quedé inconsciente’.

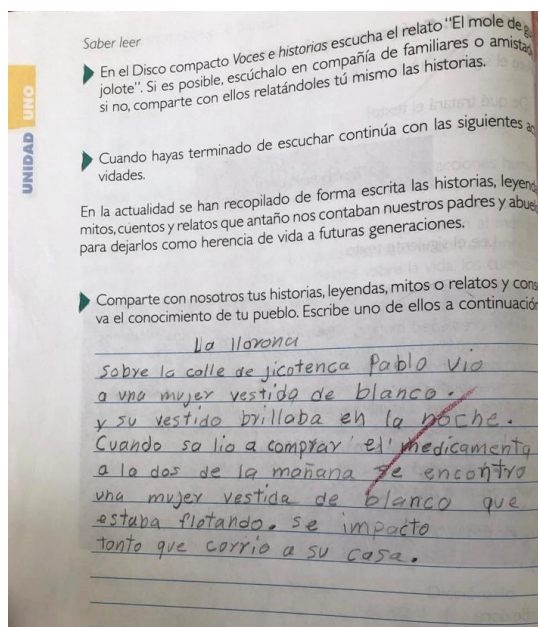
MI comenta esto en forma de narración diciendo: ‘cuando vivía en “Los cabos” me empujaron, me caí y quedé inconsciente.’

Con LAU planificamos la escritura de una leyenda. Previo a eso, el texto le indicaba escuchar un relato en un disco compacto que su libro no incluye, así que pasamos directamente a la actividad de escritura.

KLI (leyendo): “En la actualidad se han recopilado de forma escrita las historias, leyendas, mitos, cuentos y relatos que antaño nos contaban nuestros padres y abuelos para dejarlos como herencia de vida a futuras generaciones.

Comparte con nosotros tus historias, leyendas, mitos o relatos y conserva el conocimiento de tu pueblo. Escribe uno de ellos a continuación.”

LAU me dice que no conoce ninguna leyenda, le digo que puede ser alguna de las historias más conocidas como la de la llorona o el chupacabras. Me dice que me contará una historia ‘que no es de mentira’. Y me narra lo que vivió una persona conocida por ella, en una calle de Coyoacán. Mientras me cuenta, toma su cuaderno y va realizando un boceto del lugar donde sucede su relato. Luego, lo copia en su libro. Yo la apoyo dándole sugerencias sobre la redacción.



Respecto a la redacción de textos de acuerdo con lo solicitado en los módulos, los educadores comentan que frente a la escritura convencional, reglada, de textos más ajenos a las experiencias inmediatas de las personas como es el caso de un poema, la mayor parte de las veces se hace necesario realizar actividades de indagación y de explicación con las personas para conocer las características de los tipos de textos. Es importante distinguir que en las prácticas revisadas, se aprecia un mayor o menor acercamiento con los textos: afiches, anuncios, sopa de letras, contrato de trabajo, autobiografía y leyenda. En ello se da cuenta de que la aproximación a la escritura se asocia tanto a las experiencias vitales de las personas como a sus posibilidades de acceso a la lectura de diversos textos y, particularmente, a su participación con otras personas que leen y escriben textos similares.

Al mismo tiempo, en las prácticas descritas previamente se va dando cuenta del lugar que asumen las producciones orales vinculadas a los procesos de lectura y escritura. En este caso, se aprecia la posibilidad de compartir la experiencia y las emociones que produce la revisión de lo escrito, de contar con apoyo para comprender las consignas, de planificar, elaborar y revisar el texto que se escribe y de narrar e intentar producir un efecto emocional (en este caso suspenso y terror) a partir de los recursos de la narración oral.

La escritura de cartas que se leen y/o redactan en conjunto con los educadores/as

La carta ocupa un lugar central como parte de las prácticas que tienen lugar en este contexto. En la experiencia en las asesorías este texto asume un sentido de *texto viajero* en tanto transita entre lo que define el modelo y lo que precisan las experiencias y necesidades de los sujetos de la EPJA. Para contextualizar la presencia de las cartas en las asesorías, se recupera la experiencia de TO, quien narra con emoción y palabras de afecto la experiencia con la SRA. IGNACIA, una educanda adulta que asistió a la plaza comunitaria:

“Ella dijo: ‘No, yo quiero aprender a leer y escribir para poderle hacer cartas y mandárselas a mi hermana que está en el pueblo y todo.’ Y le dije: ‘¡Ah! Mire, no se preocupe, vamos a hacer algo; usted quiere hacérsela y se la vamos a enviar, no se preocupe. Dígamela, yo se la redacto. Después usted lo va a hacer, va a hacer el puro principio, yo se lo reviso y después continúo yo, si quiere, en la siguiente carta. Y así, poco a poquito, le fui ayudando, hasta que ella pudo hacer su primera carta escrita. Y esa carta no se la envió a su hermana, no, se la hizo a su esposo que ya había muerto. Agradeciéndole, diciéndole todo lo que ella sentía por él. Entonces, eso que, y sí me dio tristeza de ella, porque después a ella le detectaron cáncer. Tanto que sus hijos se la llevaron de aquí, se la llevaron a Toluca. Más o menos yo tenía contacto con ella, pero después ella falleció. Falleció y lo único que dejó escrito, y más que, después los hijos vinieron y me agradecieron a mí, porque me dijeron: ‘Me pudo escribir dos renglones agradeciendo lo que sentía hacia mí y fue lo que

más me agradó.’ Porque les pudo expresar (...) les pudo escribir, a su manera, lo que sentía ella a sus hijos.”

También TO relata la experiencia de una joven educanda, que él señala como muy poco comunicativa en las asesorías, donde los apoyos por parte de él se centraban únicamente en la revisión de la ortografía de sus escritos. La chica, víctima de abuso por parte de un familiar, se acerca al educador con una carta, mediante la cual le intenta expresar lo que está pasando a su familia nuclear:

“(...) me dio como cinco o siete hojas escritas por ambos lados: ‘¿Me puedes leer esto?’ Y le dije: ‘¿De verdad quieres que lo lea?’ Y me dice: ‘Sí.’ Y le digo: ‘Va, okey. Aquí no las voy a leer, las voy a leer con calmita en mi casa y te las entrego el fin de semana.’ (...) Y me dijo: ‘¿Crees que se lo pueda mostrar a mi mamá o a alguien más?’ Y le dije: ‘Pues es que eso ya depende, yo te podré decir sí y hablarlo con tu mamá y todo, pero al final y al cabo tú debes decidir si sí quieres que lo lea alguien más de tu familia, para que sepa lo que está pasando con este tío y expresárselo así libremente...”

En las asesorías, LAU trabaja en una actividad sobre la carta. MI ya le ha hablado, previamente, de las partes de la carta y de un texto que debe revisar en la revista que acompaña su libro. Semanas después, con LAU estamos compartiendo experiencias personales del último tiempo con personas conocidas o familiares enfermos y/o que han fallecido. Luego de la entrevista que me concede para la investigación, me habla del tema de las adicciones y después, muy generosamente, me comparte (me ofrece leer) una carta personal que escribió para sí. Dicha carta, realizada en el marco del tratamiento médico del que está siendo parte, narra su experiencia personal con el cigarro: lo que significa para ella fumar y cómo se conecta con su experiencia de vida pasada y actual, además de cómo lo vive hoy a partir del tratamiento con el que busca prevenir el regreso del cáncer. La carta está escrita con pluma en una hoja de cuaderno suelta. La leo en silencio, mientras ella me mira con atención. Se muestra emocionada. Le doy las gracias por compartírmela y se la entrego de regreso, ella la dobla por las líneas que ya tiene marcadas y la guarda entre sus libros.

TO y ALE están en el salón de usos múltiples trabajando. Él le lee en voz alta una carta que trae el módulo en la cual un hijo le escribe a su mamá:

Cullacán, Sinaloa, 31 de mayo de 2012.

Mamá:

Me dio gusto recibir su carta. Qué bueno que papá ya está bien, porque nos habíamos preocupado mucho por su salud.

Le cuento que su nieta Azucena está creciendo mucho y ya dice algunas palabras cortas.

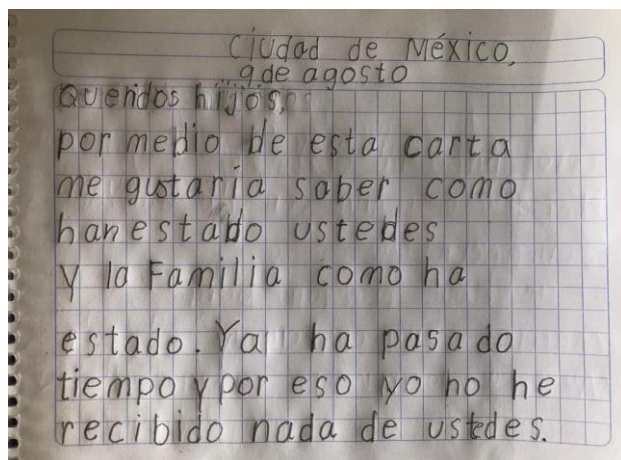
En el trabajo me va bien, aunque ahorita tenemos mucho que hacer por lo de la compra de uniformes para los niños que van a entrar a la escuela.

Saludos a todos por allá, un abrazo.

Su hijo, Jaime.

Luego de esto, de acuerdo con lo solicitado en el módulo, ALE identifica el tipo de texto, el emisor, el receptor y las palabras referidas a la familia. A partir de esta actividad, con TO la apoyamos en la escritura de una carta personal. Ellos hablan de la carta que está escribiendo y van anotando las palabras en el pizarrón. Rato después, ALE lee en voz alta el texto que llevan escrito, el cual ha copiado desde el pizarrón:

Le reviso a ALE su carta para que la traspase al libro y a continuación, ella la copia allí.



Ciudad de México,
9 de agosto

Queridos hijos,

por medio de esta carta me gustaría saber como han estado ustedes y la familia como ha estado. Ya ha pasado tiempo y por eso yo no he recibido nada de ustedes.

Las escrituras de cartas en este ámbito, por iniciativas personales o promovidas por el trabajo con los módulos, se constituye como un potente mecanismo de expresión de lo que se siente y de lo que se vive. En las experiencias de estas sujetas con relación a la escritura y lectura de cartas, se aprecia cómo una parte de su

vida íntima, cotidiana, se trae al espacio educativo de las asesorías para regresar luego, transformada, al espacio familiar o personal. En ese marco, estas experiencias difíciles de tratar con otras personas y difíciles de procesar para sí, ven en la escritura una vía de externalización y un mecanismo material y simbólico para quedar plasmadas en el papel y grabadas como parte de las experiencias. De aquí, se constituyen como testimonio sobre las *experiencias humanas fundamentales* de amor, enfermedad, soledad o violencia que reflejan la vida de *mujeres comunes* en esta época.

Las cartas pueden ser pensadas, desde la noción de *figura*, como *gestos de cuerpos sorprendidos en acción* (Barthes, 1993) posibles de ser captados, congelados en un papel. En un discurso que fluye, se reconoce lo experimentado. En la escritura de estas cartas vinculadas a la familia y al amor, se configuran discursos urdidos de deseos, imaginarios y declaraciones (Barthes, 1993). En las cartas, se hace aparecer a las personas amadas, pero también, en el marco del proceso de apropiación de escritura de los textos que las personas viven, ellas mismas se inscriben en ciertas formas de relación con otros/as, incorporando instancias de intercambio y negociación que toman la forma de meditaciones, peticiones o narraciones (Artigas, 2022).

A partir de lo anterior, es importante señalar igualmente, que las múltiples formas de mediación que tienen lugar en la escritura de estas cartas atienden a propósitos personales que trascienden a las orientaciones que brinda el MEVyT. Estos textos conectan experiencias de diversos ámbitos, tanto como a los diversos sujetos que juegan algún rol en su producción. En las prácticas vinculadas a este tipo de texto, como son la escritura de asesor/a y educanda y la lectura por parte de distintas personas de lo escrito, se desdibujan las fronteras entre lo público y lo privado. En ese marco, es relevante retomar lo propuesto por Brailovsky (2020) sobre la clase pensada como una carta a partir de su esencia situada y singular y de la conjugación entre su carácter de encuentro íntimo y personal atravesado por lo público/institucional. En aquello, se expresa una forma de vínculo que se ha descrito como propia de las asesorías: “La clase se epistolariza, entonces, cuando se vuelve

singular, única, original; cuando se estructura sobre la confianza en la presencia del otro.” (Brailovsky, 2020, p.158)

f) Actividades de aplicación de normas de escritura

Entre las actividades de carácter prescriptivo, se distingue entre aquellas que son propuestas por las educandas y educandos y las que son mediadas por otros artefactos y actores presentes en este escenario educativo

Las iniciativas personales: apuntes, repeticiones, copias, revisiones

LAU: “Pues mira, me cuesta todavía un poco de trabajo escribir, y más con mi letra, la *dé* con la *bé* (se refiere a la sustitución en la escritura de una letra por otra) (...) creo que sí he aprendido mucho. Ya puedo leer un poquito más rápido, ya escribo y ya no me fallan tantas letras, ya nada más es una que otra letra es la que me falta, o me sobra una letra, pero ya no es tanto como al principio.”

LAU lee todas las preguntas de una página y luego regresa a responder. Noto que copia palabras que encuentra al final de la hoja, en un texto sobre la lectura, para responder a las preguntas. Le digo que le preguntan sobre su experiencia y leo una de las preguntas para ayudarla a pensar cómo responderla. En ciertos casos, cuando decide qué escribirá, le dicto palabras o le digo desde dónde puede copiarlas al mirarlas en el texto.

ALE: “Que vengo aquí y si estoy allá, pues también otro ratito leo, hago lo que puedo, o escribo, hago ejercicios. Digo, tratar de ir avanzando a la mano, porque luego me daba hasta miedo agarrar el lápiz, *me temblaban las manos*⁸², ahorita ya no. Lo que estoy tratando de hacer son ejercicios.”

⁸² Es significativo atender a la experiencia descrita con ALE, poniéndolo en diálogo con lo planteado con Larrosa (2008) acerca del aula como lugar de *la voz* y de encuentro entre los sujetos y su experiencia:

“Al sujeto, al que habla, al que está presente en lo que dice, le tiembla la voz. Y ese temblor tiene que ver con la relación que cada uno tiene con el texto: con la admiración, con el entusiasmo, con el afecto, con la actitud interrogativa, con la veneración, con la ira, con la indignación, con la conciencia de que es mucho más, y mucho más importante, lo que no sabemos que lo que sabemos.” (p.3)

ALE reconoce su presencia en las prácticas y en los textos que escribe, a partir de ello, sus manos temblaban de miedo y nerviosismo. Con el tiempo, a partir de otras emociones esa relación cambia.

ALE: “Mjhm. Aparte, cuando yo empecé, na’ más sabía hacer la de manuscrita. Esta me costó un trabajo entonces hacerla, porque no la sabía yo hacer, la otra.”

KLI: “La letra imprenta.”

ALE: “Entonces intenté, practiqué, practiqué, volver a hacer, y ahorita que, ya casi ya las puedo hacer.”

ALE: “Sí, todavía me fallan. Algunos sí ya, pero otros todavía no. Hay uno que otro, no. No, no, no. Por ejemplo, que es la *erre*, la *dé*, la *bé*, la *cé*...”

ALE termina de escribir las palabras en su libro, y me muestra la letra “a” que ella suele escribir: la escribe en el margen de la hoja, en la parte inferior izquierda. Luego me dice que recién está practicando esta “a” que ocupa en el libro.

TO le dice a ALE que a continuación viene una actividad donde debe crear enunciados usando palabras con “ll”, le pide que seleccione 4 palabras y las copie en el libro para luego crear las oraciones. ALE cuenta las líneas que tiene para escribir y comienza a copiarlas desde su cuaderno -allí ha copiado completo el listado que aparece en el libro-.

Cuando ALE debe realizar actividades que implican la copia de oraciones, ella tapa por momentos lo que ya copió. Por ejemplo, para: “Yo leo el papel”. Tapa con su dedo la palabra “Yo” mientras escribe “leo”. Al mismo tiempo, observa con mucha atención cada palabra de la oración que va copiando. ALE me comenta, frente a situaciones donde corrige, que ‘menos mal que escribe con lápiz.’ En el caso de EMI, este escribe en su libro con pluma, pero copia primero las respuestas en una libreta pequeña donde escribe con lápiz.

Varias de las personas entrevistadas tienen “cuadernos de práctica” donde escriben aquello que traspasan luego a sus módulos. ALE dice que usa el suyo para *anotar* y LIZ comenta que en él *hace apuntes*. EMI menciona que la libreta que trae es “para temas del libro (...) cálculos, mate, español, y tal vez para más cosas.” En el caso de español dice que la utiliza: “Para escribir, para hacer ejemplos o escribir párrafos ya, sí veo que me gusta, pues lo paso al libro.” Estas libretas, hojas y cuadernos de ensayo, a partir de las diversas prácticas en que se van implicadas,

requieren ser pensadas como *artefactos en tránsito* en el marco educativo en el que participan los sujetos de la EPJA.

A partir de la multiplicidad de prácticas descritas, en torno a lo escolar y en ámbitos más ajenos a él, en este punto es de suma relevancia atender a las percepciones que tienen las educandas acerca de sus procesos de escritura. Estas prácticas, muy propias de cada una, pese a tener un foco en la lectura y escritura *correcta*, se articulan con una mirada del proceso de aprendizaje y apropiación que están llevando a cabo. En lo descrito por LAU y ALE hay clara conciencia de las dificultades y desafíos que enfrentan en la realización sus escritos, tanto como de los avances que ellas perciben y las estrategias que emplean. De igual forma, en el comentario que realiza ALE sobre el empleo del lápiz se expresa el significado y sentido de uso que alcanza dicho artefacto para ella en el contexto de trabajo en el libro. En la experiencia de las educandas, se refleja cómo el *acto desafiante de resistencia* al poder masculino y de *autodeterminación* (Kalman, 2005/2018) que supone asistir a la plaza, se va expresando en prácticas que tienen propósitos funcionales, relacionales e intelectuales.

Hasta aquí, es posible apreciar que todas las personas entrevistadas manifiestan interés por realizar ciertas prácticas de cultura escrita a partir de sus experiencias previas y de acuerdo con el proceso educativo del que participan en la plaza. Un ejemplo de lo anterior es la escritura en letra cursiva que ALE realiza desde que comenzó a escribir en su casa y que se ancla en su imaginario sobre *escribir bonito* de acuerdo con los parámetros de una escuela de antaño. Frente a la experiencia y saberes vinculados a esa forma de escribir, la educanda se ve desafiada en el uso exclusivo que la letra imprenta que incluyen los módulos del MEVyT y otros textos asociados como las evaluaciones diagnósticas. Es importante pensar en esta situación, atendiendo a sus condiciones de sujeta en la EPJA y a cómo los textos de ensayo vinculados a las orientaciones de los módulos están reflejando la cultura escrita y los saberes de este tiempo (Chartier, 2009). También los apuntes que realizan ALE, LIZ y EMI, y, en especial, la escritura de párrafos que realiza EMI en su libreta, los cuales evalúa si le gustan antes de traspasarlos al libro, van dando cuenta de los propósitos de estas prácticas que los sujetos convocan al espacio de la plaza. Es importante

reconocer que aun las prácticas normadas, guardan un sentido de *escribir por el placer de escribir*.

Actividades de copia, corrección y revisión mediadas por otros y por el modelo

TO y LAU revisan juntos los avances en el libro de esta última. Él le pregunta aspectos de sus respuestas y le explica si hay algo que debe corregir. Usa lápiz rojo para marcar *palomitas* a la derecha de cada tarea. También en el libro de JO, *Vivamos mejor*, veo palomitas en color rojo y, en su cuaderno, un ícono de cara feliz. Además de los criterios institucionales que demandan a los asesores/as registrar de manera escrita la revisión de los módulos como parte del proceso que hace posible la acreditación posterior de los niveles escolares, parece ser que estas prácticas son adaptadas por los educadores de acuerdo con las expectativas de las personas sobre los signos que indican la revisión de sus tareas.

Cuando LAU termina de leer, le pido su libro para ver de qué se trata y noto que leyó una parte de otro texto porque al buscar en el índice del material complementario leyó mal el número de página. Le digo que era otro el texto que debía leer. Tras esto, realiza una pequeña pausa y conversa.

MI corrige junto con GM1 y GM2 y varias respuestas a preguntas del libro donde les señala errores ortográficos y/o les dice que estas no son coherentes con lo solicitado:

MI: “Tienen muchas faltas de ortografía.” ‘No sé qué hacer ahí porque ya les he puesto algunas pero no las corrigen’. “¿Quién les ayuda con las tareas?” Ellas responden que ‘nadie’.

MI: “¿Nadie? ¿Nadie las ayuda?” Ellas confirman que no las ayudan en casa. MI les dice que van a revisar y anotar reglas de ortografía a partir de la revisión de lo que han escrito en sus libros: “¿Qué es un *sembrario*?” (le pregunta a GM2). Le dice que se escribe con “s” y que ‘debe saber porque ella lo escribió’. MI va leyendo otras respuestas escritas en el libro y le pregunta a GM2: “¿*Cuidad* y proteger el medio ambiente?” Luego le pregunta cómo dice ella la primera palabra y GM2 dice “cuidad”. Le comenta que hay una forma de

lenguaje antigua en que se usa así, dándole a entender que no es lo más común hoy.

MI: “Con diez veces que lo repitas vas a recordar”. Le dice a GM2 refiriéndose a la repetición escrita de palabras que no escribe correctamente de acuerdo con las convenciones ortográficas. Luego, va a escribiendo a cada una, en sus cuadernos, palabras que aparecen en el libro o que ellas han escrito en sus respuestas.

MI: “¿En qué elementos centraste su atención?” Les dice a ambas que frente a esa pregunta respondieron “En entender la lectura” y les comenta que esa es una respuesta donde no se identifican los elementos solicitados.

Reviso lo que ha escrito ALE. Noto que omite letras como la “r” y la “n” y que sustituye la “b” y la “d”. Me dice que le cuesta incorporar la “r” y la “n”. Le recuerdo que en los sonidos como “tr” la r va en medio de la primera consonante y la vocal y que en sílabas como “can” estas se completan con la “n”. También ejemplifico cómo se emplean los labios, dientes y lengua para producir el sonido “d” y el “b” mientras leo en voz alta algunas de las palabras escritas.

MI trabaja con ALE revisando su cuadernillo:

MI: “Listo, creo que ya”

ALE: “¿Está muy chica?”

MI: “No, está muy bien ¿Cómo has sentido esta letra, de molde que le llamamos?”

ALE: “Bien, bien, sí. Yo conozco más la otra, prefiero la otra, y, pero esta me costó mucho trabajo, pero intenté, intenté y ya...”

MI: “Sí. A algunos les funciona, así tal cual, usar el libro así derecho.”

ALE: “¿Y otros de lado?”

MI: “Funciona de lado. Entonces, usted puede ir probando a ver cuál le funciona. Esto es como para que pueda trabajar la letra de molde, pero eso no quiere decir que en sus demás libros no pueda usar la de manuscrita. Si se le hace más fácil la de manuscrita, la puede trabajar. Mjhm. Muy bien. Aquí vamos a continuar.”

LAU conversa con MI. Le dice: “¡Oy (nombra a MI con un diminutivo de su nombre)! Lo que quiero y no me gustan...” Refiriéndose al aprendizaje de la lectura y escritura y a la complejidad que reconoce en las actividades de libro.

MI le dice que ‘ha avanzado’, que en la medida que lea más se le va a ir haciendo más fácil.

LAU le pregunta si hacer copias en casa, ‘como sea’ (quiere decir que cómo lo pueda hacer) le ayudará. MI le dice que sí y luego se refiere al uso de diccionario.

En estas últimas experiencias se muestra cómo las estrategias propuestas o discutidas transitan desde dentro hacia afuera de las instancias de asesorías y viceversa.

MI apoya a FELI en la autoevaluación de las actividades. La primera va leyendo en voz alta cada uno de los enunciados y junto a FELI, comentan las respuestas (en algunos casos MI se le indica). FELI le pide prestado a MI un lápiz rojo con el que marca las alternativas:

Lectura de ojeada para seleccionar

Actividad 3. Dificultades durante la lectura

► Marca con una **X**, en la columna que corresponda, tu respuesta de acuerdo con las siguientes opciones: siempre (S), casi siempre (CS), algunas veces (AV), casi nunca (CN), nunca (N).

La lectura de un texto se me dificulta cuando:

Dificultades	S	CS	AV	CN	N
Encuentro muchas palabras difíciles o desconocidas.			X		
Es largo y denso.			X		
Tiene pocas imágenes.		X			
No conozco sobre el tema.			X		
Hay palabras de otra lengua.					X
Cuando no hay ejemplos o éstos son complicados.			X		
Hay tablas o gráficas que no sé interpretar.					X
Está escrito en otro idioma.					X
No está bien escrito.			X		

UNIDAD UNO

27

En estos momentos y escenas que se construyen en torno a las prácticas de revisión y corrección, se hace posible reconocer varios aspectos que van dando cuenta de las posibilidades de agencia y condiciones de los distintos sujetos en la EPJA. LAU

participa de manera activa en el proceso de revisión de sus tareas junto a TO a partir de sus propósitos más personales de estudios y ALE realiza un análisis de su proceso de escritura convencional bastante acabado, trayéndolo a la conversación, a partir de la práctica que ella ha estado realizando en su casa con el tipo de letra que le gusta hacer. En el caso de GM1 y GM2, a partir de sus condiciones de ser niñas, de no tener apoyo en casa y de estarse preparando para la reincorporación a la escuela regular, MI genera estrategias que implican un monitoreo mayor y más unidireccional. Al mismo tiempo, en sus comentarios, se da cuenta de una sensación de estarse quedando sin estrategias para manejar el asunto de la escritura convencional que, al mismo tiempo, percibe esencial y urgente en el caso de las niñas.

En las prácticas antes descritas, se hace posible distinguir que la experiencia vital en distintos momentos se vincula fuertemente con la posibilidad de participar con personas que leen y escriben y configura las circunstancias a partir de las cuales se define el sentido de las mediaciones. En las asesorías, se aprecia que aquello incluso incide en la posibilidad de leer y escribir de acuerdo con las normas convencionales. Si se regresa a la situación de ALE y GM1 y GM2, quién a diferencia de FELI, LAU, Día o EMI mantienen un acceso muy limitado a espacios mediadores fuera de la plaza comunitaria, queda clara la importancia de esta instancia institucional concebida como *escenario de acompañamiento*. En ese marco, va quedando evidenciado el propósito de que muchas de las estrategias de intervención estén dirigidas a la superación de barreras que se distingue enfrentan las personas respecto a los procesos de lectura y escritura convencional.

g) Escrituras en la computadora más allá de la identificación de información

Entre las escrituras en computadora se ubican, por una parte, aquellas centradas en la invención de textos y en la respuesta a preguntas de distinto tipo planteadas en el MEVyT en línea y, por otra, las que se ubican entre el modelo en línea e impreso.

La invención de diálogos y textos imaginados, las respuestas a preguntas abiertas y/o de opinión y la comprensión lo sucedido

NICO está sentado frente a la computadora en la esquina izquierda del salón de cómputo, está desarrollando la cuarta unidad del módulo *Sexualidad juvenil* denominada “EL SIDA: Más cerca de lo que pensamos.” Sobre la mesa tiene su teléfono, pero no lo usa. Veo que está detenido en una pregunta de alternativas múltiples, le pregunto si necesita ayuda y me dice que ha probado alternativas de respuestas pero le sale que está mal. Me acerco y me pongo en cuclillas, para estar entre él y LIZ.

NICO debe leer cuatro testimonios de personas con SIDA que hablan sobre las emociones que vivieron al saber que vivían con esta condición. Luego, se le pide seleccionar las casillas que corresponden a las emociones descritas en los textos. Le propongo que volvamos a los relatos para leerlos con detenimiento uno a uno. Acepta y lee en voz alta el primero. Le pregunto por la emoción que describe la persona. Le cuesta identificar la información en el texto, lo apoyo en la búsqueda de ciertos indicadores y vemos que se trata de miedo. Va a la parte de respuesta y ve que ya está marcado miedo. Le digo que leamos el siguiente.

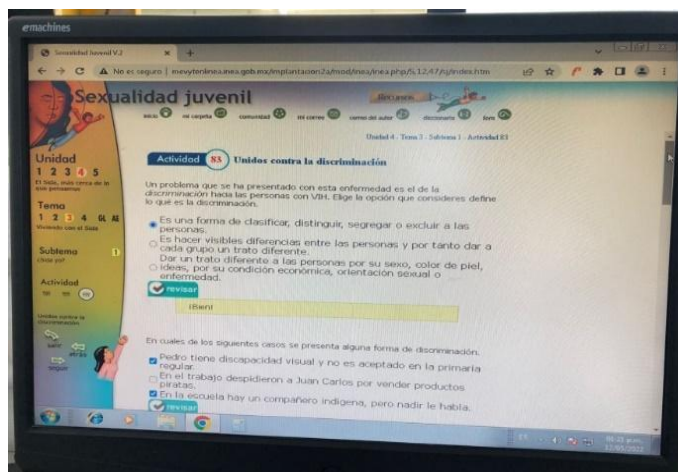
NICO: “No fue sino hasta mi tercer año como VIH positivo que realmente comencé a abrirme. Pese a que muchos de mis amigos se estaban muriendo, no hablábamos del tema; lo aceptábamos sin hacer nada al respecto (...)”.

Tiene dudas de si se trata de soledad o aislamiento lo descrito, le pregunto cuál opción le parece más apropiada y me dice que aislamiento porque no se habla de que la persona esté sola sino aislada. Le comento que sería como estar “cerrada”. Lee el tercer testimonio y escoge una opción. Luego lee el cuarto, donde la persona habla explícitamente de confusión.

Una vez que ha escogido y revisado las alternativas marca “revisar” pero le sigue apareciendo que la respuesta es incorrecta. Le pregunto qué cree que podría modificar de las respuestas. Prueba varias alternativas, pero le continúa apareciendo error. A ambos nos parece extraño, no logra que aparezca “correcto”, no obstante, el software si bien revisa, le permite avanzar. Esto es coherente con lo que señala

previamente MI y el propio NICO: el modelo en línea te permite *probar respuestas* y comprobarlas.

NICO continúa respondiendo otras preguntas sobre: síntomas posibles de la enfermedad, la definición de discriminación y sus formas, y su opinión. Lee cada una junto con sus alternativas y va marcando la opción que le parece correcta. En la imagen se aprecia cómo, al marcar una alternativa y dar a “revisar”, aparece un mensaje indicando si la respuesta es o no correcta:



A continuación, viene una actividad que le indica la necesidad de leer un texto que no está. NICO contesta las preguntas asociadas a ese texto infiriendo las respuestas. En estas prácticas, se reconocen los saberes de uso específicos a la plataforma que son fuertemente mediados por el empleo de esta como artefacto. Al mismo tiempo, se hace posible dar cuenta de cómo se define la multimodalidad en el caso de los módulos: tanto en el trabajo en textos impresos como en línea, se solicita la consulta de otros textos mediante el empleo de CD-ROM a los que los educandos/as no tienen acceso, de manera que se saltan esas actividades. En el caso del modelo en línea, la solicitud de consulta de ligas con textos, que son el equivalente a los materiales complementarios (Revistas, Folletos, Antologías) de los módulos impresos supone, cuando estas aparecen rotas, realizar actividades de ensayo-error para avanzar en el trabajo.

Escrituras en medio del modelo en línea e impreso

NICO está trabajando en *Somos mexicanos* en el modelo en PDF. Dice que no se lo han podido cargar en línea y no hay libro así que debe copiar sus respuestas en un cuaderno. Realiza la siguiente actividad:

Diversidad y desigualdad

Cuando una nación como México elige un sistema democrático, debe cumplir con ciertas condiciones para realmente serlo. Una de ellas tiene que ver con un principio fundamental: la igualdad de derechos. Pero, ¿qué significa esto?



Lo que sé

Lea las siguientes frases. Marque con una aquellas que se parezcan más a lo que para usted significa "ser iguales".

- Que todos pensemos lo mismo.
- Que todas y todos tengamos lo que necesitamos para vivir.
- Que se nos trate idénticamente.
- Que podamos vivir como decidamos.
- Que hablemos en español.
- Que recibamos educación por igual.
- Que recibamos un trato justo al igual que cualquier persona.
- Que unos valgan más que otros.
- Practicar nuestra cultura sin recibir rechazo.

MI le pide a DIA quien está cursando la primaria con libros impresos, que investigue sobre los poderes del estado en internet para que conozca los conceptos. Ella realiza esta búsqueda en Google y lee diferentes textos e imágenes sobre ello.

Estas últimas prácticas son interesantes, porque en ambos casos definen la realización de actividades poco comunes en la ruta de prácticas que lleva cada sujeto y, al mismo tiempo, establecen actividades infrecuentes en el marco de la forma de trabajo que se lleva en la plaza. De igual forma, aunque ambos eventos se ubican entre las alternativas más comunes del modelo, para DIA el uso de la computadora supone una ampliación de posibilidades, mientras que para NICO, viene a obstruir el registro de sus avances en el portal en línea, ralentizando el proceso que lleva en ese espacio.

También con relación a la *multimodalidad* pensada desde el uso del MEVyT en la plaza comunitaria, es importante señalar que la posibilidad de emplear ciertos modos se ven definida, por una parte, por las condiciones de acceso y disponibilidad que el modelo en sus diversas vertientes establece, por otra, por las decisiones que

toman quienes orientan la intervención educativa en estos espacios y, finalmente, por las condiciones socioculturales más amplias que hacen posible el uso de artefactos como el smartphone, la computadora o el libro. Estas condiciones de posibilidad trascienden las invenciones de sentido de las personas jóvenes y adultas en torno a las actividades de lectura, escritura y oralidad y promueven escenas de apertura o cierre frente a la apropiación de unos u otros modos para la construcción de significados en torno a la cultura escrita.

h) Búsqueda de palabras e información

Revisamos con LAU algunas palabras que subrayó en la lectura para buscar su significado. Una de ellas, *Balbanera*, es un apellido, así que le indico que esa palabra no aparecería en el diccionario, también está la palabra *virrey*, que le comento que es un cargo que sigue al de rey. Está igualmente la palabra *balcones* y le explico que se trata de los balcones de las ventanas de las casas. Ha marcado un par de palabras más, de entre las cuales seleccionamos *florecente*. Ella va por un diccionario hasta uno de los estantes. Con él en sus manos la apoyo explicándole cómo buscar las palabras. La lee una de las palabras buscadas y dice “Ahh” porque le cuesta leer siglas que incluyen los diccionarios, y se le hace difícil comprender las frases por la manera en que están estructuradas o por las palabras que incluyen. Le pido que lea varias de las definiciones que aparecen y que me comente cuál le parece más adecuada para referir a una *ciudad floreciente* que es de lo que habla la lectura. Selecciona una de las definiciones y me explica por qué. Me pide ayuda para indicarle donde comienza y finaliza la definición, ella la marca con su lápiz grafito y la copia en su libro.

MI le pregunta a LAU si sabe lo que es una *migala*. Ella responde que una araña. MI la invita a comprobarlo y le dice que hay otra palabra: “superchería”, que ella no conoce. MI le entrega el texto para que revise la lectura nuevamente, trae un diccionario del estante y le ayuda a buscar “migala” y “superchería”.

La palabra *migala* no aparece en el diccionario, de manera que, mientras MI busca *superchería* yo busco *migala definición* en Google y les leo el resultado: “Araña de hasta 20 cm de envergadura, color negro o castaño oscuro, cuerpo completamente cubierto de vello y patas fuertes también peludas; habita en América del Sur.” Mi hace un gesto con sus manos para mostrar el tamaño de la araña y dice que es a lo que llaman tarántula. Me sorprende que sea de Sudamérica así que busco una imagen para ver cómo es y luego se las muestro:



Asienten y dicen que es como una tarántula. Luego, LAU completa la tabla que aparece en su libro:

Saber leer

• Identifica las diferencias y escribelas a continuación.

la una ~~corrita~~ es ~~mas~~ ~~larga~~ ...
 una tiene ~~pecha~~
 y la otra no
 una es ~~formal~~ y la otra ~~informal~~

El texto narrativo informa sobre los hechos, sobre las acciones humanas reales o imaginarias. Gracias a la narración compartimos experiencias y conocimientos que nos aportan un nuevo saber y entendimiento. Los textos narrativos son una sucesión de acontecimientos que tienen al menos un personaje y por medio del cual se cuenta una historia con un principio y un fin. La narración oral informal, los relatos sobre la vida, los cuentos, las noticias, las películas o las novelas son muestra de este tipo de texto.

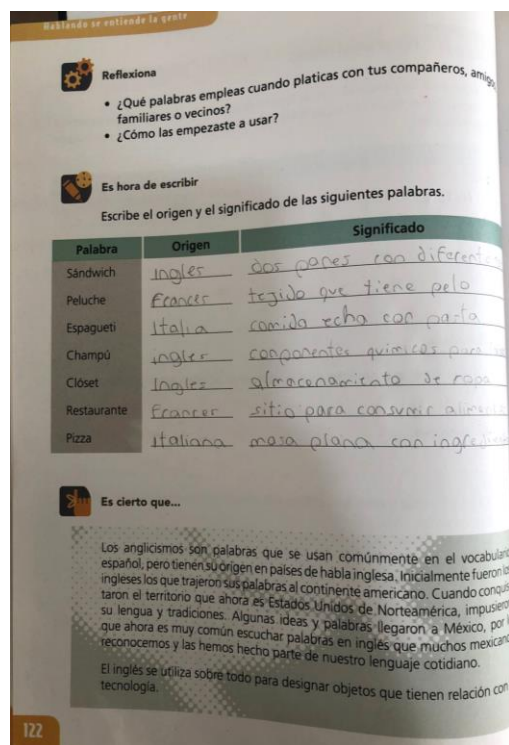
Vamos a leer

▶ Lee el cuento "La migala" en la Antología. Sigue la lectura tomando cuenta las preguntas que se encuentran al interior del texto.

▶ Durante la lectura es probable que encuentres palabras que no entiendes. Subráyalas, intenta saber el significado a partir de la información del texto, si esto no es posible busca el significado en el diccionario. Utiliza la siguiente tabla.

Palabra desconocida	Interpretación	Diccionario
<u>migala</u>	araña	araña grande y peluda
<u>superchería</u>	engaño	fraude

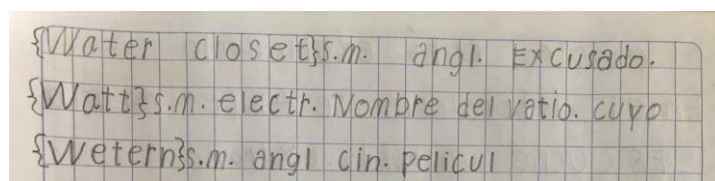
Para realizar la siguiente actividad, le digo a EMI que puede buscar en el teléfono el origen de las distintas palabras. Como no tiene datos, yo voy buscando en el mío y diciéndole de dónde provienen. En algunos casos, EMI infiere su origen.



Luego de escribir su procedencia, comenta la definición que piensa escribir, conversamos (en algunos casos complemento lo que dice) y luego va copiando cada una.

A continuación, EMI lee el texto de síntesis que aparece el final de la página.

ALE trae registrado en su libreta lo siguiente:



FELI encuentra la lectura y MI (quien tiene el libro donde está la actividad) le pregunta: “¿Qué palabras no conociste ahí?”

FELI: “*Graznaba, sementera.*” MI las repite y las copia en el cuadro del libro. Le dice a FELI que la apoyará en esa actividad y luego le sugiere: ‘Siempre que no conozcas una palabra, subráyala. Y ya cuando tengas tiempo, la puedes buscar.’ Luego, le comenta que a veces pasa que ‘una entiende más o menos lo que dice, pero no exactamente lo que significa la palabra’ y que esa falta de comprensión puede cambiar el sentido de lo leído.

MI la apoya en buscar en la lectura “graznar” y le explica que, en ese contexto, se refiere al canto del cuervo. MI busca “sementera” en Google, le dice que por cómo está escrita (con “s”) puede estar asociada a la siembra. Lee desde el teléfono y le dice que “es el terreno sembrado”. Le explica que era lo que ella pensaba sobre sembrar, pero que antes de leer la definición creía que la palabra hacía referencia a algo cerrado, como un granero.

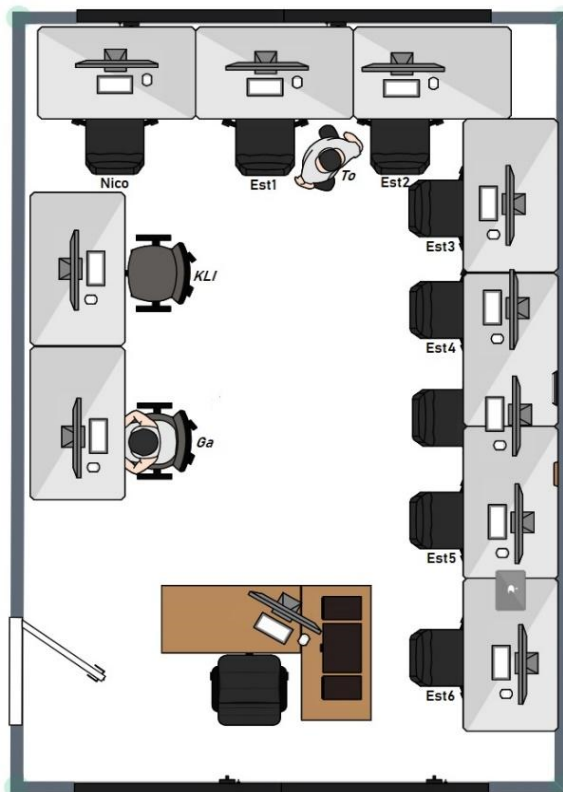
Las prácticas de búsqueda con el diccionario definen un conocimiento específico. LAU manifiesta dificultades para *saber cómo leer* el contenido del diccionario, lo cual en las instancias de trabajo con ALE se expresa en dificultades para *saber cómo escribir* lo que allí aparece: la educanda copia en su cuaderno la palabra que busca, las siglas referidas a su clasificación y luego, una definición que no logra identificar dónde termina. En ambos casos, la escasa experiencia con este artefacto que demanda un saber bastante particular y cada vez menos requerido -aun en la escuela regular- supone una limitante para la interpretación, y desde ahí, para las prácticas.

Otro aspecto particular, es que en estas prácticas se expresa con bastante claridad la forma de uso del teléfono que es admisible en el trabajo en la sala presencial. Al respecto, es importante reconocer a este dispositivo móvil con acceso a internet como un importante *artefacto de soporte en la búsqueda inmediata de información* que hace posible superar la barrera de disponibilidad de ciertos textos y permite preservar la continuidad de trabajo en el espacio de estancia cotidiana de los sujetos en la plaza. De igual forma, en la experiencia descrita antes sobre los *acueductos* y, en esta última parte con la *migala*, el soporte del artefacto smartphone se articula a la posibilidad de acceder a otros modos ilustrativos de los temas: las imágenes.

Finalmente, en las mediaciones en torno a estas actividades de búsqueda comunes en los módulos, se reconoce la posibilidad de compartir y contrastar hipótesis y experiencias con relación a las palabras. En ese marco, la experiencia de práctica donde participan MI y FELI, hace posible apreciar las limitaciones que define la pura inferencia de significado en el marco de la lectura de un texto, algo que la misma educadora ha señalado antes a la educanda. En este proceso interactivo, MI,

en tanto participante más experta, muestra de manera deliberada prácticas y conocimientos relevantes a FELI.

En una jornada en la sala de cómputo NICO está trabajando en el módulo *Vamos a conocernos*, contestando algunas preguntas de alternativas y de términos pareados sobre los derechos y obligaciones de los ciudadanos. Además de él, hay varios/as estudiantes trabajando en sus módulos en la plataforma en línea. No logro identificarles por su nombre, por lo cual uso la expresión: *Est + número*, atendiendo a cómo están distribuidos en el salón. En el esquema que se presenta a continuación, se da cuenta de su distribución en la sala, de la ubicación de TO y GA y de las actividades que, a nivel general, se encuentra realizando cada uno/a con las computadoras.



Est 1: Trabaja con apoyo de TO su autoevaluación.

Est 2 y 3: Conversan mientras esperan a TO para realizar una autoevaluación de unidad.

Est 4: Trabaja en un módulo, en el marco del cual busca en Google “el origen y la evolución de la TV en México”.

Est 5: Trabaja en un módulo, a partir del cual realiza una búsqueda en Google sobre el embarazo.

Est 6: Trabaja en un módulo.

La búsqueda de información en la computadora y el teléfono hace necesarios saberes sobre cómo buscar, sobre cómo seleccionar la mejor opción de entre las presentadas y, cuando es requerido, sobre la síntesis de un texto. En el caso de la búsqueda de palabras, en el ámbito digital se aprecia que los buscadores de internet facilitan el acceso a una información más directa y precisa, a diferencia de lo que se ha señalado sucede con el uso del diccionario.

i) Conversaciones en torno a temas propuestos por el MEVyT

En este apartado se definen las conversaciones vinculadas a temas propuestos por el MEVyT o a los que emergen cotidianamente y aquellas donde los/as mediadores/as intervienen para incluir elementos relevantes para las prácticas de cultura escrita.

Los intercambios espontáneos y el incentivo a compartir experiencias con otras personas

ALE llega, abre su libro *Para empezar* y me dice que no ha podido resolver la siguiente actividad, porque debía preguntar a otras personas:

Para empezar

▶ Pregunta nombres y lugar de origen a las personas de tu grupo y escribe la información en el siguiente cuadro.

Nombre	Lugar de origen

Le digo que puede escribir mi nombre y que soy de Chile, luego la apoyo en preguntarle a To, él le dice su nombre y que es de Veracruz, también le pregunto a una *Sra.*

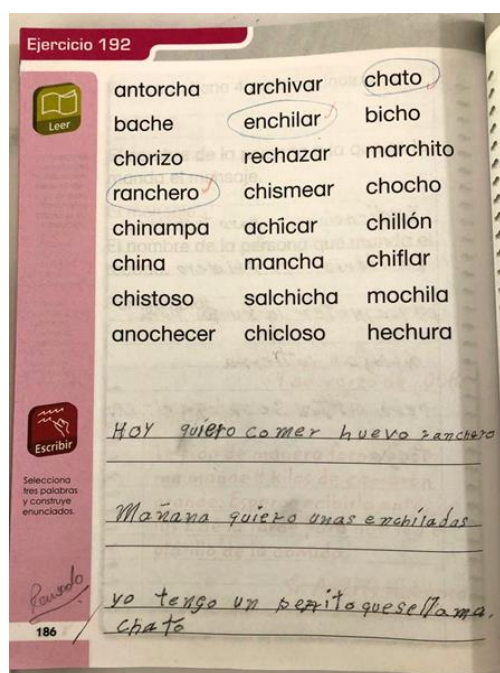
educanda, que llegó recientemente, y que está a su lado. Ella le dice su nombre y que es de la Ciudad de México. ALE copia las palabras en su libreta y luego las traspasa al libro.

CRE continúa con la creación de enunciados a partir de tres palabras seleccionadas: *ranchero*, *enchilar* y *chato*.

CRE: “Quiero una comida con *huevos rancheros*” (dice esto como ejemplo de enunciado). LAU le pregunta cómo son los *huevos rancheros*, él le explica el proceso para cocinarlos. Ella le dice que son lo mismo que los *huevos a la mexicana* y comenta: “La misma perra, pero en diferentes revolcadas.”

Luego, CRE construye otra oración: “Yo tengo un *perito* que se llama *chato*.”

Leo las oraciones de CRE y le digo que donde dice “*perito*” hace falta una “*r*” más para que suene fuerte.



En esta y otras conversaciones, queda expresado el uso de refranes o expresiones típicas que convocan a las personas. En este caso, a partir de ello, CRE inventa una oración asociada al perro.

MI describe cómo, a partir de la revisión y conversación sobre las temáticas del libro vinculadas al planteamiento de *preguntas detonadoras* por parte de ellas/os como educadoras/es, se hace posible tratar temas pertinentes para las personas:

“(...) Y cerramos, de hecho, con el libro que se llama *Un hogar sin violencia*. Entonces esto generó el que ellas pudieran: ¡Ah!, ¿esto también es violencia?” / ‘Sí, claro, esto también es violencia. Y mira: aquí hay un directorio y aquí están los lugares a donde ustedes pueden recurrir (...) Y ustedes también

pueden pedirle a un adulto que averigüe (...) Entonces, de esa pregunta ellas se abrieron, cerramos con el módulo que iba muy de acorde, sin querer, con lo que ellas estaban expresando. Y pues así es como se formó, con una simple pregunta.”

“Y, bueno, ella ¡pum!, se regresó a su infancia del por qué no estudió y luego se casó. Ya no la dejaron estudiar el esposo, y entonces ella *desfugó* todo lo que traía del primer esposo. Pero en esa ocasión ni siquiera yo había metido nada, o sea solo fue: ¿Cómo fue tu infancia? Por algo que estábamos viendo. Y entonces sí me dice: ‘¡Ah! Es que yo vivía en el campo.’ / ‘¡Ah!, bueno, mira, haz de cuenta que estás en la milpa, y en la milpa tal cosa.”

ALE me indica unos camarones representados en el mapa de México que trae el Cuaderno de Ejercicios de *La palabra*. Me cuenta que conoce los cabos, Tijuana y recorrió el norte del país. Luego, intenta hablarme del lugar que está justo del otro lado de la frontera con EEUU, pero no recuerda el nombre.

Con MI y LAU hablamos sobre el tema de las adicciones, particularmente, respecto al uso de Marihuana. Ellas comentan algunas experiencias que conocen y MI lo pone en el marco del módulo *Aguas con las drogas*, en relación con lo que ha vivido con algunos estudiantes y a lo que ella piensa a partir de su experiencia como madre.

MI habla con ALE sobre la venta de un terreno, donde ha visto se pretenden construir departamentos. Ambas comentan que se observan los primeros trabajos y una excavación muy profunda en ese lote. La educadora dice que ella cree que es para el abastecimiento de agua.

ALE: “Yo vivía en (nombre lugar) y sufría mucho, porque ya ve que no teníamos agua.”

Nos cuenta que, entre los vecinos, se peleaban por el agua y que finalmente ella se quedó viviendo en un lugar con agua propia. Luego, nos cuenta que sus vecinos iban a sacar agua de allí, que ella nunca se los negó. MI le dice que ‘estamos muy

ensimismados’, luego menciona el concepto de *desarrollo sustentable* y le comenta a la educanda que este viene en un módulo, más adelante.

ALE le dice que las palmeras se están secando y las inyectan. La educadora se asombra, y le dice que sí ha visto palmeras secas. Le habla de la poca valoración de la tierra que se aprecia en la ciudad. Dice que ‘las personas en el campo la valoran más porque obtienen directamente de ella sus alimentos y sustento.’ ALE dice que aquí (en el país) ‘hay buena tierra para sembrar’.

En el contexto de trabajo con JO, MI habla sobre el lavado de manos y la importancia de hacerlo antes y después de ir al baño. Dice que en especial en el caso de las mujeres, y comenta experiencias de conversaciones que ha tenido sobre este tema con hombres. Este y otros comentarios, los hace a un volumen donde la oiga el conjunto de estudiantes.

Respecto a las diversas instancias descritas, que implican a la lectura, a la escritura y a la oralidad, en este punto, se recuperan las perspectivas de las educandas y educandos sobre ello. Las personas valoran ampliamente las instancias de diálogo en las asesorías:

LAU: “Y pues todas aquí *pues* tenemos una comunicación también, entre, cómo te diré, no sé si seamos amigos o que seamos compañeros, no sé cómo se pueda decir la palabra, pero todos aquí estamos unidos y pues, nadie tiene problemas con nadie. ‘Buenos días, ya llegamos.’ Un poquito de comentarios y a escribir.”

EMI también refiere a las formas de intercambio: “En sí cuando se ponen a charlar entre ellas (se refiere a las educandas y las educadoras) *ps*, el chisme se entiende bien.” ALE me comenta, igualmente, lo bueno que considera poder venir y conversar. Me da a entender que valora estas instancias de compartir con otras personas y al mismo tiempo, señala que estas instancias son escasas: “No. Porque aparte cada quien viene a hacer su trabajo, se podría decir.” “Pues, algún comentario nada más. Porque no podemos platicar mucho.” Esta valoración de las instancias de conversación las personas adultas la aprecian a la luz de una mirada que atiende a la posibilidad de insertar los intercambios dialógicos en el marco de un proceso

formativo continuo y hasta cierto punto, eficiente. En varios casos, LAU y ALE refieren a lo mucho que valoran avanzar a un ritmo constante en el trabajo de sus libros.

Las prácticas señaladas, van desde la recogida de datos y la conversación sobre aspectos muy puntuales de la experiencia cotidiana hasta la puesta en común de experiencias sensibles y altamente significativas para las personas. En ese marco, si bien existen formas de mediación que orientan estos intercambios, como lo son las *preguntas detonadoras* señaladas por MI, en estas prácticas se aprecia la emergencia del acontecimiento, de lo no regulado, de lo diferente que irrumpe en la relación e interpela. En ese marco, la autenticidad de lo narrado hace posible que las personas que viven las experiencias participen de otra forma a partir del reconocimiento y expresión de su situación emocional. En este contexto, las violencias que se reconocen por su expresión en los propios cuerpos se trasladan al espacio expresivo de la voz, a partir de la confrontación de discursos sobre aquello.

En ese sentido, la experiencia articulada en una narrativa escrita y verbal se configura para los sujetos como “una oportunidad para traer el mundo a escena” (Brailovsky, 2020, p.158). Aquello, demanda, al mismo tiempo, formas de compromiso por parte de quienes realizan la labor de acompañamiento. En estos casos, destaca particularmente *la escucha atenta* y la puesta a disposición de herramientas para comprender lo que se vive y tomar acción. En síntesis, el trabajo en los módulos vinculado a mediaciones específicas otorga la posibilidad de reconocer aquello que se vivió y otorgarle el nombre de violencia, carencia o riesgo o de asociarlo a la necesidad de promover el *desarrollo sustentable*.

Recomendaciones y otras mediaciones en la conversación

MI le entrega su libro *Leer y escribir* a KA. Entre los materiales complementarios viene un diccionario. A MI, LAU y a mí nos llama la atención; nos sorprende por ser un material de buena calidad y que se ve bastante completo. A LAU le entusiasma recibir un diccionario con uno de sus libros, ya que solo hemos trabajado con diccionarios antiguos que están en la plaza y ella no tiene un propio.

En diversas ocasiones MI y ALE hablan de asuntos religiosos, a partir del interés de la educanda por aquello. En una de sus conversaciones, MI le narra parte de la historia de Elías y le dice: “Es bien bonita”.

ALE: “A ver, apúntemela aquí” (le entrega un cuaderno con el logo de INEA). MI le dice que no recuerda el versículo, pero le escribe el nombre de la historia. Luego menciona la similitud entre las historias de Elías y de Nezahualcóyotl. ALE: “Es bonito saber la historia.” ‘A cada uno le toca una época; yo pienso que esta es la peor porque todo es matar.’”

En esas instancias, MI nos recomienda la película “En el nombre de Dios” y habla de varias historias bíblicas y pasajes de la biblia.

LAU dice que el médico le dice que ‘vea películas, películas de chistes’. MI nos recomienda la película “De tu ventana a la mía”. Le recuerda a LAU que ya se la recomendó antes y narra de que se trata. En otra ocasión me recomienda el libro “Canasta de cuentos mexicanos” y algunas películas, entre ellas “Los olvidados.”

Un día MI habla sobre el teatro; dice que estaría muy bien hacer una salida como grupo a alguno. Habla sobre unas funciones a buen precio y buenas. JA (un joven que asiste a estudiar la secundaria en el modelo *en línea*) se muestra muy entusiasta, y los demás educandos se mantienen atentos, escuchando lo que MI va comentando.

Un día en que MI está apoyando el trabajo de las personas en el módulo impreso y yo registrando lo observado en mi diario de campo, viene hacia la sala presencial TO, se ubica al lado de MI y lee en voz alta (a un volumen audible para todas las personas que estamos en ese espacio) una frase sobre la lectura que le apareció en sus redes sociales y el guardó en su teléfono: “*Los libros son el mejor viático que he encontrado para este humano viaje.*” Le decimos que nos gusta y yo le pregunto de quien es. Busca, en su teléfono dicha información y me comenta que de Michel De Montaigne.

ALEX, un educando que cursa los módulos de matemáticas de secundaria, viene junto con su mamá a conversar con MI. Ambos le agradecen -en especial esta

última- y le cuentan que vienen a despedirse. Conversan sobre lo que ALEX podría hacer en el futuro. MI le da algunos consejos para continuar estudiando la prepa y les cuenta que EMI también se está preparando para continuar estudiando una carrera. Ellos le traen un regalo y la invitan a abrirlo: adentro vienen varias cosas, entre ellas una blusa (escogida por la hermana de ALEX que estudió antes su secundaria en la plaza con MI), una libreta que escogió ALEX para ella y unos aretes que eligió su mamá. MI dice que quiere estudiar Antropología y le dice a la mamá de ALEX que personas como ella -con sus palabras de agradecimiento- la inspiran. Cuando ya se han ido, MI revisa nuevamente la cajita con regalos y saca de ella un libro: *“Pedagogía de la esperanza”* de Paulo Freire. MI me pregunta si es bueno y le digo que sí. Minutos después viene TO y le dice que el libro es muy bueno, que después se lo podría prestar.

En las experiencias descritas la presencia física y simbólica de los textos traídos por los educadores/as y otras personas que se constituyen como actores sociales relevantes, define las formas de acceso motivacional a actividades y prácticas vinculadas a la cultura escrita. En todos los casos, los agentes que traen al espacio de la plaza los textos en sus diversos modos van señalando posibilidades de práctica y brindan la oportunidad a las otras personas de participar en actos de lectura al entablar formas de relación de “lector/a a lector/a” (Lerner, 2001). En ello se expresa que, en el caso de los mediadores, más importante que su grado de escolaridad, es “su conocimiento acumulado con relación a ciertas prácticas específicas de la lectura y la escritura.” (Kalman, 2009/2018, p.70)

Las recomendaciones se configuran como instancias muy relevantes en tanto guardan un potencial habilitador que se presenta como propio de los espacios escolarizados. De aquí, se reconoce que el encuentro entre sujetos mediadores con amplia experiencia y saberes de uso de la lengua escrita, por una parte, da acceso a ciertas materialidades difíciles de conseguir en otras instancias y, fundamentalmente, ofrece a los sujetos de la EPJA otros horizontes culturales y promueve un acercamiento a otras formas de mirar el mundo y vivir la vida: “La escuela abre una posibilidad de existencia a ciertas formas insurgentes de la curiosidad” (Brailovsky,

2020, p.154). En ese sentido, en estas instancias lo que se transmite es la propia relación con las cosas y el propio amor a las cosas del mundo (Brailovsky, 2020).

j) Conversaciones sobre la situación de personas y sobre los diagnósticos y otros temas relevantes

Entre los temas tratados en los libros y planteados por las personas en el marco de las interacciones en las asesorías, destacan: la violencia de género, la violencia sexual y la violencia en la familia, la migración, el bienestar socioemocional, la salud sexual y reproductiva, las adicciones, el narcotráfico, el acoso (del cual hay afiches en las ventanas), el trabajo, las informaciones sobre tramites educativos y de gobierno. Si bien, en las instancias de conversación son educadora y educador quienes moderan el diálogo respecto a estos temas, el nivel de profundización se define a partir del interés de las personas. En ese marco, ellas pueden introducir un tema de interés, proponer un nuevo tema frente a lo que van direccionando los educadores/as y educandos/as, reorientarlo o ampliarlo al compartir experiencias más íntimas que se le vinculan.

En ese marco, se conversa a partir de preguntas o comentarios planteados en las instancias de asesorías o a partir de acciones de las que participan las personas en la plaza o fuera de ella. Por ejemplo, MI habla con GM1 y GM2 sobre las ITS, a partir de lo que aparece en su libro sobre los métodos de prevención de infecciones y de embarazos no deseados. Luego, a partir de aquello, MI les habla sobre el abuso sexual: les recuerda que “nadie puede tocarlas” y les dice que muchos abusos los realizan personas cercanas como tíos, primos, o amigos de la familia. Luego les menciona que eso no significa que todas las personas lo hagan.

A partir del trabajo de SO en su módulo, MI dice que hay expresiones discriminatorias como “El último en llegar es vieja” o “Pareces vieja chismosa” algunas estudiantes ríen frente a esta última expresión pero concuerdan con MI en que los hombres también pueden ser chismosos. A partir de estos ejemplos, MI alza sus dos manos empuñadas al lado de sus hombros y le pregunta a SO (mientras enumera con sus dedos):

“¿Las mujeres pueden llorar? ¿Los hombres?”

“¿Las mujeres son atletas? ¿Los hombres?”

“¿Las mujeres pueden cocinar? ¿Los hombres?”

“¿Las mujeres pueden apapachar a los hijos? ¿Los hombres?”

“¿Las mujeres pueden cargar cemento? ¿Los hombres?”

“¿Las mujeres pueden parir? ¿Los hombres?”

SO responde a todas las preguntas que sí, excepto a las últimas dos. Sobre la referida a cargar peso, ambas concuerdan en que las mujeres pueden, pero que los hombres suelen tener más fuerza física.

MI: “Tenemos el mismo valor, pero también hay que reconocer que tenemos diferencias.”

En el salón de cómputo NICO, sentado frente a un mismo escritorio con una chica educanda, buscan personas famosas (actores, actrices, músicos/as) en Google y comentan quién les parece más atractivo/a. También a mí me preguntan y luego me muestran las imágenes sobre las que estaban discutiendo para que les dé mi opinión. A continuación, buscan cuántos alemanes murieron en la segunda guerra mundial, yo les digo que no creo que muchos alemanes, que quienes más murieron fueron judíos, gitanos y homosexuales a manos de los alemanes. Buscan las cifras.

Ya se señaló la iniciativa de la abuela de EMI para venir a la plaza, que surge de la experiencia con su nieto y con los talleres en el CDC. En el caso de LAU, a partir de una conversación sobre los cursos del CDC, ella le pregunta a MI sobre el *curso de primeros auxilios* que se está realizando. MI le dice que lo ha visto y que es privado así que bastante costoso. Le pregunto a MI y a TO si dan constancia, comentan que sí, que se trata de una entidad que los dirige. Luego de esto, nos vamos juntas con LAU y ella pasa por la administración para preguntar por cursos de enfermería, la persona encargada le dice que no se está realizando uno ahora, pero que pronto se hará. En el camino que compartimos hasta el transporte, me cuenta sobre su experiencia de estudios en un contexto donde desde organismos de gobierno capacitaban a las personas, en este caso en el área de salud, y luego, mediante alianzas con ciertas entidades, las apoyaban para trabajar en dichas áreas.

De igual forma, parte de las prácticas que tienen lugar en la plaza incluyen las conversaciones entre educadoras, con educandas/os y/o familiares sobre las condiciones de las personas que conforman a este sujeto de la EPJA. Con MI, GA, OF y AN (educadoras) hablamos en diferentes momentos sobre educandos/as con diagnóstico o posibles diagnósticos. También, en varias ocasiones, conversamos sobre los procesos de cambio que están teniendo lugar en el INEA. En una oportunidad AN me cuenta que están tomando exámenes pendientes por el cambio del sistema en línea. En ese marco, la plataforma permanece cerrada hasta el 18 de junio de 2022 para rendir exámenes. Me dice que se producirá un gran cambio con la introducción de Aprende INEA, y que la deshabilitación de los exámenes tiene como intención que las personas migren al nuevo modelo. Comenta que el modelo será similar a lo que es la *prepa en línea* y me pregunta cómo lo veo. Le digo que es complejo. MI le comenta a AN sobre su preocupación por la situación de los asesores/as frente a este cambio, y le dice que ni ella conoce mucho el nuevo modelo. AN le habla de algunas capacitaciones/jornadas a las que la convocaron y que eran con ese motivo.

En otra instancia, mientras la mamá de ALEX se quedó a acompañarlo en la plaza, conversamos sobre sus diagnósticos de TDA y de trastorno ansioso a partir de los cuales el educando toma medicación. Ella me cuenta sobre su experiencia de migración familiar entre distintos Estados y, en especial, acerca de la experiencia escolar previa de sus hijos. Respecto a la situación de ALEX, me describe el acoso que él vivió en la escuela y la etiqueta de “difícil” que le asignaron por cuestionar las normas escolares.

En el marco de las prácticas vinculadas a la oralidad, a los asuntos referidos a las condiciones contextuales en que viven las personas, se suman los que tienen relación con los diagnósticos psicopedagógicos y médicos de las educandas/os y sus familiares. En ese sentido, es relevante pensar estas instancias educativas como espacios de consulta en torno a temas de interés con personas que cuentan con más experiencia o conocimientos específicos respecto a ello. En este caso, mi participación en esas conversaciones tuvo relación con mi actividad como investigadora, pero, fundamentalmente como maestra de educación especial.

De igual forma, a partir de estas experiencias, destaca la relevancia de continuar indagando en las implicancias que tiene el paso del MEVyT *en línea* al modelo Aprende INEA. Hasta aquí, la experiencia de la investigadora en el Movimiento de Alfabetización y Educación, tanto como la experiencia en la plaza comunitaria, muestra las barreras de acceso físicas y de formación que se articulan con brechas generacionales y de situación socioeconómica que los sujetos en la EPJA viven y deberán superar para acceder al nuevo modelo. Al mismo tiempo, en la conversación con los educadores y educadoras se manifiesta la inquietud por la presencia de condiciones de independencia y autonomía suficientes entre las personas jóvenes, necesarias para el trabajo en el nuevo modelo.

Lo anterior invita a pensar en un aspecto que se reconoce esencial en este espacio educativo: la personalización de los vínculos que se pone en riesgo en el traspaso a las plataformas virtuales donde además se requiere el uso y apropiación de soportes, actividades y procesos multimodales que hasta ahora, por diversos motivos, se presentan ajenos a los contextos de uso inmediatos de las personas en la EPJA. Al mismo tiempo, desde lo planteado por Brailovsky (2020) en ello se hace posible reconocer la importancia de la *voz de los educadores* como un aspecto constitutivo de este espacio educativo. En todo aquello, se da cuenta que Aprende INEA vendrá a redefinir no solo aspectos del acceso y la disponibilidad muy relevantes de considerar en esta forma de EPJA, sino las formas de encuentro y de presencia de los sujetos.

k) Prácticas en torno a lo administrativo y lo organizativo

Entre estas prácticas se definen, en primer lugar, aquellas que se orientan al aseguramiento de la participación de los sujetos en el espacio educativo de la plaza, en segundo lugar, las que definen actividades de práctica de las prácticas y, en tercer lugar, las de seguimiento del proceso.

Actividades de inscripción en el espacio educativo

Para ingresar al CDC, se solicita un registro que incluye: fecha, nombre completo, lugar (al que se asiste), hora de llegada, hora de salida, firma. Al menos la mitad de los registros diarios son para INEA. En ocasiones, veo nombres escritos con

una letra grande y trazos irregulares que parecen ser de personas iniciando el proceso de lectoescritura convencional.

En varias oportunidades llega el TD en compañía de TO y/o de algún estudiante con cajas de paquetes modulares (libros). En una ocasión TO se acerca a CRE con una planilla de recepción de los libros del MEVyT y le pide escribir ‘solo su nombre sobre la línea’. Se refiere a una firma en el espacio a un lado de su nombre. Se acerca el técnico docente para hacer entrega del libro a CRE pero él le dice que todavía no termina el que está trabajando, que prefiere que se lo guarde allí.

MI les dice a algunas personas que vienen a inscribirse que necesita un número de teléfono y copia del CURP. También les pregunta por su boleta de primaria y les explica cómo es el proceso de examen (dónde deben asistir y de qué se trata) para ingresar a estudiar en la plaza.

TO le toma una foto a una chica que vino a inscribirse al INEA. Para la foto se pone una playera blanca con el logo de INEA. Luego de esto, TO le pide de regreso la playera y el técnico docente le entrega un módulo. A continuación, le comenta que “para hacer el examen, lo tiene que resolver todo” y le da algunas indicaciones generales.

MI habla con AD, una joven embarazada que se vino a inscribir acompañada de su pareja que ya cursó estudios en la plaza.

MI: “Vas a venir a diario a estudiar, por lo menos una o dos horas ¿Sí puedes?”

Él responde que AD lee. MI le habla del examen diagnóstico y me pregunta qué pienso sobre si iniciar desde *La palabra* o que rinda el examen. Yo confirmo con la chica que cursó hasta tercero de primaria y le digo que podría intentar rendir el examen. MI asiente, les explica que ese examen no se rinde aquí y les indica cómo llegar al lugar donde se realiza. Luego, comenta: “Nada más es para comprobar que sabes leer y escribir, sumar y restar.”

En varias ocasiones MI explica a las personas educandas el proceso a seguir para la rendición de exámenes de sus módulos:

A CRE le dice que mañana hace examen, que irán juntos. Él pregunta cómo se va y se vuelve. Ella le dice que van desde la plaza, que lo llevan y lo traen de vuelta.

CRE: “Porque la verdad yo no sé aquí en la capital.”

MI le explica que hay un/a examinador/a con quien entra a rendir el examen, que ella lo espera y se regresan.

MI: “FELI, ¿podrás venir el jueves en la mañana? para que ya hagas tu examen.”

Le explica cómo va a ser. Le dice que el primer examen tiene que ser allá. “Los otros exámenes ya los puedes hacer aquí.” Luego se acerca para pedirle a FELI que complete su *Hoja de avance* en el libro “*La palabra*”. Le indica que tiene que responder dos preguntas y escribir su nombre y firma con lápiz grafito. Frente a las preguntas, FELI responde:

“¿Qué aprendí?” “*a prendi a escribir mejor*”

“¿Para qué me sirve?” “*para poder leer bien*”

MI le pregunta a FELI si sus hermanas quieren estudiar. Ella le responde que puede ser, pero que es difícil porque una tiene un bebé. MI le dice que les pregunte, que ella les puede dar guías y pueden asistir en algún momento de la semana si necesitan apoyo.

LAU le dice a TO que en total, con los libros que tiene en su casa, son cinco los que ha trabajado. Él le dice que entonces la primera semana (de agosto) haga dos exámenes, la segunda semana haga dos y la tercera uno.

LAU le dice que creo que hizo dos exámenes y le quedaron dos pendientes:

“Y de todos, ¿qué sé? Nada.”

TO: “¿Cómo que no?” Le dice que ‘sabe mucho.’

Luego, agrega para incentivarla: “A leerle”.

LAU le dice que va a ‘practicar la lectura en casa’.

La práctica para las prácticas

MI le pide a ALE que complete una de las evaluaciones formativas, para dar cuenta de sus aprendizajes en este punto -faltando poco para que complete el libro *La palabra*-. Dicha evaluación contempla una parte de español y una de matemáticas. En la parte de español, MI le da indicaciones a ALE respecto a cada actividad a realizar. Asimismo, a nivel general, le dice a ALE que copie las respuestas primero en

su cuaderno, para luego traspasarlas al libro. Ya iniciada la parte de matemática, ALE realiza casi todas las actividades sin apoyo y escribiendo directamente sus respuestas (en números) en el cuadernillo de la evaluación formativa.

MI me explica que la indicación que le dio a ALE, respecto a escribir sus respuestas primero en el cuaderno, tiene que ver con que la evaluación contestada por ALE luego debe ser entregada, de manera que cuando existen muchos borrones en las respuestas se puede poner en duda que dichas correcciones las haya realizado la persona adulta, por eso se emplea esta estrategia para evitar realizar borrones en la evaluación misma.

LAU le comenta el asunto de los exámenes a AN, quien está encargada de varias de las instancias de examinación en la plaza. Ella le dice que puede hacer uno cada semana. Luego, comentan las dificultades que le reporta a LAU rendirlos en el computador.

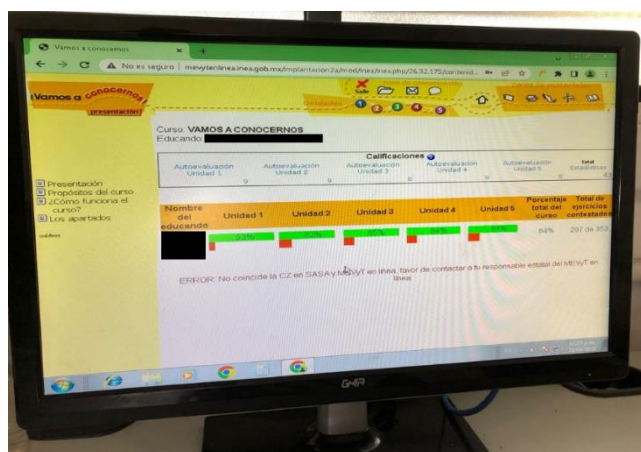
En relación con ello, AN me cuenta que les pasa a las personas que no suelen usar las computadoras que, al hacer más de un click, pasan la pregunta que ya han contestado y una más, de manera que contestan una pregunta “bien” y otra “mal” (marcando la alternativa escogida). Frente a ello, los asesores/as deben desarrollar estrategias mediadoras como marcar lo que las personas van diciendo como respuesta.

LAU nos muestra a AN y a mí lo que está trabajando en el libro y dice que le queda poco de una unidad así que se puso como meta hacer cinco páginas por día para terminar pronto. Hablamos de que de aquí a agosto puede terminar este libro y repasar los que ya ha completado. Luego AN le pregunta si quiere hacer un examen de práctica de matemática -puede ser el mismo que tiene que completar como autoevaluación en el libro-. Ella piensa. AN comenta que a LAU le gusta más matemática y yo le digo que incluso puede hacer uno de español, para repasar en la computadora. Me mira con indecisión. Le comento que es bueno como práctica y debe ser más ameno realizarlo en la computadora. LAU pregunta si es más corto y AN le dice que quizás lo que hace en más páginas, en la computadora puede estar en dos.

Como forma de monitoreo personal de avances, LAU me dice que quiere terminar pronto el libro de español para avanzar en matemática, saca de su bolsa un

libro de matemáticas a la mitad, dice que son muy pesados y que avanza un poco de cada uno, pero prefiere terminar el de español para continuar el otro.

NICO decide rendir el examen de unidad (autoevaluación) de *Vamos a conocernos* que consta de 10 preguntas de alternativas. Aprueba el examen con 9 de 10 preguntas correctas. Le pregunto cuánto se demora en avanzar cada módulo. Me dice que entre 2 y 4 días en acabar un libro en línea, que en *Vivamos mejor* se tardó dos días y que en *Leer y escribir*, que realizó en formato impreso, se tardó dos semanas en formato físico. Señala que: “En línea es hasta que lo pases”, ‘o sino no te dan examen’. Luego de eso, me muestra como ejemplo sus calificaciones en el módulo:



Dice que revisan qué porcentaje pasaste del libro y me cuenta que en su experiencia siempre ha pasado los módulos “a la primera o a la segunda.”

Monitoreo y seguimiento: el uso del teléfono celular para ordenar(se) y coordinar(se)

Las prácticas administrativas y organizativas incluyen el uso de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp para coordinación de asesorías y exámenes y el envío de materiales entre educadores/as y educandos/as jóvenes y adultos jóvenes, principalmente. MI se comunica de esa manera con CAR (un educando adulto que asiste algunas veces al mes a la plaza) y TO con SO. Al mismo tiempo, estas constituyen formas de mediación en torno a la continuidad del proceso educativo que realizan con educandos/as que ya no siguen en la plaza. De aquí, la utilización del

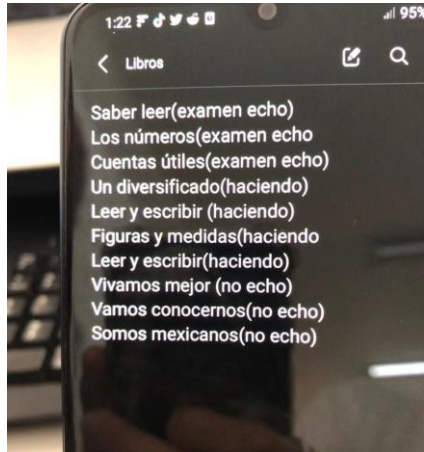
teléfono en las instancias de asesoría es permitido para la comunicación con los familiares que acompañan a los educandos pero no para su *uso libre*. En conversación con una educanda, MI aclara que esto se debe a que la sala presencial ‘es un espacio de estudio y que se requiere de su atención plena para comprender los temas abordados.’

Este último aspecto es relevante para el contexto actual de la plaza, donde el *técnico docente* señala que se instalará una antena de wifi de acceso abierto. Junto a las *asesoras* y *asesor*, se muestran preocupados por la disponibilidad del wifi, en particular por el uso que puedan hacer niños, niñas y adolescentes para jugar *Freefire*. El técnico habla de la necesidad de mantener la *regla de no uso de celulares durante las asesorías*. Me preguntan a mí que pienso y les digo que es importante organizar y tomar acuerdos para evitar que eso perjudique el proceso de aprendizaje-enseñanza. Todos están de acuerdo en la importancia de mantener las estrategias empleadas y generar otras nuevas, para regular el uso del wifi.

Tal como ha quedado expresado, los/as estudiantes manifiestan conciencia respecto de la preparación con la que cuentan para rendir los exámenes de cada módulo. Luego de que CRE dejara de asistir a la plaza, MI dice estar preocupada al no saber nada de él. Durante la semana previa acordaron que iría a rendir un examen con MI, pero él llegó tarde para asistir. Pensamos que quizás se asustó por tener que rendir. Luego, el TD nos cuenta que no ha venido porque fue a su pueblo a administrar los bienes que tiene allí, que se enteraron solo porque TO se comunicó con él.

En su trabajo con el MEVyT en línea, NICO realiza una práctica muy relevante para apreciar este monitoreo personal de avances en torno a las prácticas de lectura y escritura en los módulos:

“Bueno, yo lo que hago para administrar mis libros y todo eso, es que los apunto en el celular: para saber cuáles tengo, cuáles me faltan. Y ya pues lo demás lo tengo, lo uso aquí en la computadora, y si no le entiendo algo, lo que sea, pues aquí yo mismo lo puedo buscar en el diccionario. O sea, no nada más es el módulo y ya, o sea tengo todo lo que es internet aquí: me puedo meter a buscar algo que no entienda...”



En el registro que NICO lleva en su teléfono, “examen echo” significa que el módulo ha sido aprobado y certificado, mientras que “haciendo” significa que está trabajando en ese módulo o que ha realizado las autoevaluaciones en línea que le permiten solicitar realizar el examen. Es decir, esto último significa que se encuentra a esperas de hacerlo durante las semanas que siguen.

En estas experiencias de monitoreo personal de avances, va quedando evidenciado el uso con propósitos comunes de distintos artefactos, lo cual sin duda tiene relación con las mediaciones que una u otra forma de cursar el MEVyT define. Mientras LAU, que tiene la experiencia con actividades de autoevaluación y automonitoreo en formato impreso, planifica su recorrido en torno a los módulos cursados y por cursar, NICO utiliza su teléfono como una herramienta coherente con las formas de monitoreo y seguimiento que define la modalidad en línea del MEVyT.

La multiplicidad y variedad de prácticas que se expresa en el empleo de diversos artefactos y en las variadas formas de implicación de las personas es concebida, en este espacio, desde la perspectiva de lo que lo institucional define y a partir de aquello que los sujetos trasladan y hacen transitar entre el espacio de lo no escolar y lo escolar. En esta plaza las mediaciones orientadas por la educadora y el educador están dirigidas, tal como sostiene MI, a que “las personas se familiaricen con los temas, vinculándolos a sus saberes, estilos de vida, quehaceres diarios, a su vida”. De aquí, se busca que puedan comprender distintos textos, relacionarlos con sus experiencias particulares y emplear esos conocimientos en su vida cotidiana. Frente a las prácticas de cultura escrita los propósitos son: la *apertura de posibilidades de expresión y comunicación*, especialmente en lo referido a las emociones y necesidades de las personas, y el *llegar con información precisa sobre temas y fenómenos que se reconocen como relevantes para la comunidad a nivel individual y colectivo*, de manera sintética, ajustada a dichas necesidades y al contexto.

En este punto es relevante referir al asunto de la transmisión y a la forma de configuración del *vínculo pedagógico* en este escenario de EPJA. A partir de las ideas de

Gramsci sobre la relación intergeneracional y la necesidad de formar un sujeto humano actual a su época recuperadas por Tizio (2003), en las formas de mediación y en las interacciones en las asesorías se reconoce la participación de sujetos activos -en distinto grado- que se involucran en relaciones recíprocas en el marco de las cuales pueden reconocer sus circunstancias de inscripción. En ello, se distinguen procesos de formación que asumen un carácter dialógico a partir de una intencionalidad informativa. En ese entramado, se reconoce que la educadora o el educador “puede propiciar una educación participativa y dialógica mediante la transmisión de información, dentro de un contexto de relaciones sociales democráticas” (Mayo, 2008, p.71).

Al mismo tiempo, con relación a las características de los sujetos ya descritas es posible dar cuenta de que, a partir de actividades comunes entre las personas adultas como el comercio o la elaboración de comida, se promueve la *formación de palabras significativas dentro de su área laboral o de sus actividades principales*. Al respecto, se reconoce que la mayoría de las personas que asisten a la plaza son mujeres *amas de casa*. De igual forma, de manera coherente con lo señalado por Aravedo y Henríquez (2018), la educadora y educador ven cómo propósitos de su acción el promover que las personas se *quiten el miedo* y el *generar gusto por la lectura*. Respecto a la escritura y oralidad, buscan proponer situaciones que les permitan a los educandos compartir sus experiencias en las relaciones de amistad, familiares o de pareja, según sea el caso.

De igual forma, el *sentido de las mediaciones* (Martín-Barbero, 1987), se define a partir de la implicación diferenciada de niñas, adolescentes, jóvenes y adultas/os en las instancias de asesoría. Mientras para las personas jóvenes y adultas el venir a la plaza forma parte de una iniciativa personal, en el caso de niños/as y en adolescentes es por un requerimiento de sus tutores. En ese marco, los educadores/as reconocen que las personas adultas están más dispuestas a aprender y a compartir sus experiencias personales o los aprendizajes que han construido a lo largo de la vida, lo cual hace posible otras formas de mediación que, en este caso, se ven reguladas fundamentalmente por las restricciones didácticas que el modelo institucional establece.

En los imaginarios sobre la escuela, los cuales quedaron plasmados en gran medida en la descripción de las prácticas enlace y escolares, además de la mirada que se interroga por *qué tanto les puede enseñar el educador o educadora*, las personas inscriben prácticas

de cultura escrita que guardan un sentido propio de la escuela tradicional. Tal como se verá expresado más adelante en los sentidos de las prácticas, la perspectiva que concibe las ideas de: *leer, porque leer es importante; escribir, porque escribir es necesario y hablar, porque hay que saber hablar*, se manifiesta en actividades en la plaza comunitaria donde los libros invitan a reflexionar sobre la relevancia de leer, donde se ensaya y revisa la escritura correcta, donde se seleccionan palabras de los textos para conformar un discurso con “las propias palabras” o donde, en menor medida, se hace referencia a hablar “bien”.

También lo anterior se expresa en las acciones que despliegan los educadores/as y que tienen por propósito el monitoreo del trabajo, a partir de lo cual definen prácticas de *revisión, corrección o indicaciones* sobre cómo completar cierto módulo. En este marco, dichas prácticas que tienen lugar a través de la conversación o mediante la escritura de palabras o signos en el libro por parte de los/as educadores/as, y/o en la propia programación de los módulos en línea, reflejan regulaciones que son propias de la institución. No obstante, aun reconociendo el alto nivel de incidencia de la normatividad del INEA en las formas organizativas y administrativas que van entrelazándose con la directividad que define el modelo, la producción de las prácticas sucede en un escenario educativo que se significa más abierto (en tiempos y modos) que la escuela regular, lo cual amplía las posibilidades de interacción entre educadoras/es y educandos/as y entre esos últimos. En ese sentido, en este espacio se aprecia la coexistencia e hibridación de prácticas centradas en aspectos más mecánicos y prescriptivos de la lectoescritura con otras de uso auténtico que promueven la toma de decisiones y un posicionamiento de los sujetos.

Relación con la experiencia en el MEVyT *en línea*, es posible apreciar una regulación que limita la apropiación a las actividades de visualización, traslado y en menor medida, de modificación de contenidos (Crovi, 2020) desde un hacer individual. En las prácticas vinculadas al modelo en esta alternativa digital, se reconocen niveles de *apropiación incipientes* considerando que aunque las personas van conociendo los lenguajes y la gramática de los medios y logran desarrollar interacciones a través de ellos, el modelo define un uso bien delimitado que no deja gran margen para la creatividad o la productividad de los sujetos. De aquí, los procesos formativos en ese marco se presentan bastante restringidos con relación a la exposición de temas que no suelen ser nuevos para los educandos/as y, especialmente, por las limitadas posibilidades de apropiación que ofrece la plataforma en

relación con la amplitud de prácticas que los jóvenes producen y de las cuales participan en el contacto con diversos mediadores en el ámbito extraescolar.

Es importante señalar de igual forma, que en las asesorías la lectura la escritura y las producciones orales tienen lugar en distintos momentos. Si bien, los módulos regulan las actividades, orientando su presencia y la profundización en cada una, tanto como las formas de registrar aquello y las formas de organización y los procesos administrativos demandan la realización más o menos urgente de unas u otras, un aspecto de gran incidencia -que da cuenta de la situación de los sujetos en cuanto a condicionantes y posibilidades de agencia- son las jornadas que construyen para sí las personas. Especialmente en el caso de las personas que trabajan en el espacio público y/o que son responsables del cuidado de otras, las asesorías se configuran como un espacio de actividad continua, sostenida y concentrada donde se desarrollan tareas y se realizan preguntas con el propósito esencial de avanzar en el trabajo en los módulos.

En vista de todo lo anterior, las prácticas de cultura escrita identificadas en el marco de las asesorías definen *escenarios crecientes* (Bahloul, 2002) para la lectura, la escritura y la oralidad en relación con: los artefactos que van incluyendo y sus formas de integración entre sí, los géneros literarios implicados, las formas de actividad y la implicación de los sujetos de la EPJA. En ese marco, a partir de las experiencias con las prácticas, se aprecia la implementación de una actividad más directa: las personas pasan de leer en voz alta a leer en silencio y de hacer empleo de variedad de instancias de ensayo a escribir directamente en el libro, de igual forma, realizan menos consultas y se atreven a realizar más comentarios. Eso se vincula igualmente con los saberes y experiencias que, en el marco de las asesorías, les permiten alcanzar mayor seguridad frente al trabajo con el modelo y posicionarse con más certidumbres como educandos/as. Desde aquí, las personas desarrollan rutas de práctica más particulares y diversas, lo cual va definiendo trayectorias múltiples.

4.3 Sentidos de las prácticas de cultura escrita para los sujetos

Las prácticas de cultura escrita están fuertemente ancladas en *imaginarios particulares* sobre lo escolar. Las personas organizan un discurso y significan sus actividades en torno a lo educativo a partir de cierto contacto sociocultural con la escuela. Por una parte, en el caso de las personas adultas, este se define por la experiencia que han compartido con otras personas o por una propia, alejada en el tiempo o más próxima pero desvinculada de lo

escolar regular. Desde aquí, se reconocen desafíos, como los descritos por ALE: “(...) Al principio pues me daba hasta miedo escribir. Lo que pasa, es que yo empecé a escribir, nada más, las puras vocales y eso. O sea, entre mí, cuando yo podía.”

Por otra parte, entre los jóvenes, ese vínculo con la escuela se enmarca en experiencias recientes que se constituyen como anclaje para participar en el proceso educativo en la EPJA con los módulos del MEVyT. Desde su experiencia particular, NICO sostiene que los temas y contenidos de los libros: “me remarcen, que me hacen como expandirlo más, mi conocimiento que ya tenía (...) a partir de que vine aquí, en mi experiencia que yo he tenido, no es como que fue la gran diferencia en el aprendizaje”. LIZ también menciona que *ha aprendido pocas cosas nuevas* y que está repasando cosas que ya había visto en la escuela regular.

En ese marco, mientras las personas adultas refieren a la posibilidad de contar con un *apoyo continuo y atento* enfocado principalmente en la explicación de lo que no consiguen comprender de forma independiente, las personas jóvenes reconocen la posibilidad de contar con el *apoyo de los educadores/as frente a dudas* que les surjan y de *trabajar de manera más o menos independiente* a partir del uso de internet u otros artefactos para buscar información. Esto tiene relación con las formas de apropiación de los artefactos concebidos como dispositivos: las personas adultas y la niñez que trabaja con libros impresos debe participar en la revisión de sus actividades que realizan los/as educadores/as como parte del proceso de acreditación, mientras que en el caso de los jóvenes es el software de la plataforma *en línea* el que va retroalimentando y “corrigiendo” su trabajo como parte del mismo proceso. A nivel general, en el contexto que definen las asesorías, las personas jóvenes y adultas valoran el *respeto* y la *paciencia* de los educadores/as en relación con sus tiempos. Estos son, sin duda, aspectos claves asociados a las mediaciones y a las formas de vínculo particulares a este escenario educativo.

Ahora, a partir de lo que ya se ha señalado a lo largo del capítulo como parte de los sentidos *de lo escolar, de las mediaciones y para los sujetos*, en este punto se identifican invenciones de *sentidos de las prácticas de cultura escrita* particulares a la experiencia de los sujetos en el escenario de la plaza comunitaria. En este acto, se hace posible comprender los procesos de apropiación que tienen lugar en dicho contexto como parte de las actividades concretas de los sujetos de las prácticas de la EPJA:

➤ **Aprender y aprehender la lectura y escritura en su forma convencional.**

La lectura y escritura son concebidas como actividades cuyo aprendizaje y aprehensión hace posible la comunicación y, al mismo tiempo, como condiciones para vivir en el mundo. Los educandos y educandas se reconocen en situaciones que les han mantenido al margen de ciertos conocimientos. De ahí, valoran el aprendizaje de la lectura para *saber leer papeles y textos personales*, para *conocer las palabras y poderlas enunciar*, para salir y *leer en el espacio público*. En el caso de la escritura, se distingue una intención de hacerlo de manera correcta y bonita y se reconoce en su dominio la posibilidad de expresar pensamientos y sentimientos de cierta forma: de manera clara o resumida y/o haciendo uso de otros lenguajes -como el musical o el digital-.

FELI, a partir de la experiencia en las asesorías, señala que *escribe mejor de lo que escribía*: “con el primer libro aprendí a escribir mejor, bueno, a mejorar mis letras.” LAU, quien refiere en reiteradas oportunidades a la realización de actividades complementarias para aprender a leer y escribir y solicita a los educadores/as el envío de tareas para *llegar con una noción de los temas*, señala con relación a la lectura: “(...) en las calles ya puedo leer los anuncios, los letreros, para dónde va el camión, los letreros que están en el metro, los anuncios. Para qué líneas van. Entonces he aprendido mucho a leer.”

ALE sostiene que ahora se da cuenta de que: “en la lectura, va uno aprendiendo palabras y poderlas pronunciar. Que jamás las había yo oído pronunciar.” En el caso de la escritura, ALE refiere al empleo de mecanismos de ensayo: “(...) como todavía no puedo escribir bien, entonces ahí lo anoto y ya lo tengo que pasar al libro. Entonces, para que no me salga mal. Para que escriba correctamente.”

LIZ: “me cuesta un poco de trabajo escribir, plantear mis ideas en papel, porque como que a veces me cuesta un poco de trabajo expresar mis pensamientos de manera resumida. Por eso me costaba algo de trabajo los reportes de libro. Y a veces, por lo mismo de que quiero dedicarme a la música, he intentado hacer letras y componer, pero se me hace aún más difícil escribir como los sentimientos y todo eso.”

En las experiencias de las educandas la escritura normada se vincula, por una parte, al aprendizaje de aspectos esenciales de la lengua y, por otra, al saber específico sobre una disciplina o lenguaje. De aquí, se expresan los desafíos, pero también las expectativas y los deseos vinculados a las actividades que realizan de manera más personal. De igual forma, ese *aprendizaje de lo que no se sabía*, que para DIA supone haber “mejorado la letra, el leer un poquito más rápido” ella lo asocia a la posibilidad de: “(...) entendernos mejor con la gente... No sé, tal vez para expresarnos mejor.” Este sentido, donde las personas se piensan en relación con otras, y que muestra un tránsito de lo privado a lo público, guarda perspectivas acerca de la sociedad en que se vive y de las implicaciones de aquello para los sujetos. Así es expresado por NICO: “Literal no podemos hacer nada: ya no podemos vivir en un mundo sin saber leer, sin saber escribir, si saber comunicarnos con otras personas.”

En relación con lo anterior, LAU enfatiza en la ampliación de sus *posibilidades de autonomía* a partir del dominio de la lectoescritura:

“Pues antes se me dificultaba mucho, para todo, porque no sabía leer, no sabía leer nada, y tenías que preguntarle a las personas que te ayudaran. Y ya hoy me siento más contenta y mejor, porque hoy yo lo puedo hacer con mis propias manos y lo puedo leer yo sola.”

En el escenario que define esta plaza comunitaria, aprender la lectura y escritura convencional hace posible *superar barreras de acceso y disponibilidad* que se vinculan a perder el miedo y a sobrellevar la inseguridad en relación a las actividades con lo letrado. Dicha superación no solo se debe al cambio de condiciones que define la presencia actual de los artefactos esenciales para estudiar, sino se concreta especialmente a través de las posibilidades de participar en un espacio educativo donde se cuenta con el acompañamiento de agentes mediadores que se configuran, en su relación con los demás educandos/as, como personas *aliadas en el aprendizaje de la lectura y escritura* (Kalman, 2009/2018) en instancias de uso de la lengua vinculadas a lo escolar.

En el caso de las mujeres, en los sentidos de aprender y saber sobre las prácticas se va dando cuenta de cómo la lectura y escritura va respondiendo a sus propósitos personales, los cuales se anclan en sus condiciones actuales concretas pero

definen perspectivas que las exceden. En ese marco, es relevante reconocer al espacio de asesorías como un *ámbito de ficción* con relación al uso y a las formas de apropiación de las prácticas (Lerner, 2001), que puede o no definir escenarios más auténticos a partir de la significatividad que asumen para las sujetas las formas de interacción que promueve.

➤ **Saber leer y escribir para comprender lo dicho o solicitado.**

DIA menciona su intención de modificar una condición donde: “A veces me hablan de cosas que ni en cuenta.” FELI, por su parte, sostiene que con el aprendizaje de la lectura y escritura “comprendes más las cosas, y cuando no sabes, como que no, o sea no sabes ni lo que te están diciendo.” Las educandas señalan los alcances de la experiencia de las asesorías con relación a sus prácticas en ciertos eventos comunicativos mediados por textos:

FELI: “(...) no comprendo las cosas que a veces, que me dicen o que dicen ahí. Porque, por ejemplo, en la escuela de mi hija a veces (...) dicen: ‘Firma esto’, y cómo sé qué. Y pues ya con eso, lo puedo leer bien y comprender mejor lo que dice ahí. Y *pues* ya poder hacer la firma.”

LAU: “La escritura me ha sido muy útil porque a veces te piden información que tienes que llenar algún papel, o algo así, y si no sabes escribir, ¿cómo lo vas a llenar? Entonces, he pasado muchas situaciones en que luego las señoritas, o las personas, se molestan de que tú les dices: ‘No sé leer’ o ‘No sé escribir’. Y se molestan. Y que estén pues: ‘Es que no te puedo ayudar’.”

ALE: “Aparte, hace falta, porque saber leer y saber escribir ya no lo hacen a uno tonta en cualquier papel, en cualquier trámite, en cualquier cosa. Entonces, sí ya me pasó una vez, pues que no me vuelva a pasar.”

A lo narrado por FELI, LAU y ALE se suma la experiencia de otro estudiante que estuvo privado de libertad y que no sabía leer ni escribir convencionalmente en ese momento. Respecto a su situación MI señala: “el hecho de que él se sintió discriminado por no saber leer y escribir, o no entender muchos conceptos y que no le querían atender por eso. O sea es como: ‘¡Ah, tú espérate.’ ‘¡Ah, tú espérate, ahorita te explico! O: ‘Fírmale aquí, fírmale allá.’”

El saber leer y escribir para comprender se articula, en el discurso de las personas, con un sentido de saber leer y escribir como *forma de dejar de estar expuesta/o a situaciones de "riesgo"* y como *condición que permite contrarrestar la transgresión de sus derechos* en distintos espacios sociales públicos. ALE enfatiza en la idea de que sabiendo leer y escribir *te puedes defender en cualquier lado*, con cualquier trámite o documento:

“Todavía cuando sabe uno leer y escribir pues ya la lee uno, y sí está bien esto o no está bien esto. Pero así, se va uno a la voz de la gente, o por engaños o por lo que sea. Qué le pueden decir a uno: ‘No, sí está bien, aquí haga esto y esto.’ A veces no es cierto.”

En ese marco, la educanda también reconoce la importancia de resolver sus cosas sola y “no estarle pidiendo favor a nadie” aludiendo a una relación inversamente proporcional entre mayor autonomía/independencia y menor exposición. En esto, se expresa una articulación entre los sentidos de aprender y saber leer y escribir con la posibilidad de desarrollarse como personas, realizar prácticas que les convocan y alcanzar mayor autonomía e independencia. Esto último ya ha sido descrito como un aspecto muy valorado por las personas jóvenes y adultas en la EPJA.

➤ **Saber comunicarse: valorar, opinar y entenderse.**

Otro sentido de las prácticas, relevante para los educandos/as jóvenes, principalmente, tiene relación con la posibilidad de *comunicarse mejor* con otras personas. Esto ya ha sido señalado por DIA respecto a la posibilidad de expresarse y entenderse mejor a partir del dominio de la lectoescritura. EMI, también manifiesta su interés por: “(...) hablar perfectamente con una persona, sin tener que hablar temas que para ellos no les gusten o que sienten incómodos.” NICO refiere a la importancia de la experiencia para saber: “ (...) cómo se le habla a una persona - porque no a todas las personas se les habla igual-”. El *interés por mejorar la manera de decir las cosas* es compartido igualmente por LIZ: “la comunicación es muy importante para todos los aspectos. A mí en lo personal me gusta mucho la gramática, o sea, procuro que la forma en la que hablo y escribo sea lo más comprensible posible.”

La *adecuación a la situación comunicativa* es un asunto muy relevante para las personas jóvenes y adultas. Este aspecto emerge en el discurso verbal y como parte de los intercambios acerca de las prácticas como un asunto de común interés. Sin embargo, su presencia asume al menos dos formas: una vinculada con la *competencia* para comprender y producir textos adecuados y aceptables que pueden llegar a ser compartidos y otra centrada en identificar y aplicar elementos que permitan comunicarse de acuerdo con lo que otras personas esperan o preferirían en el marco de las interacciones uno a uno. En esta segunda forma, se reconoce la presencia de un otro/a respecto al cual se declara una disposición para salir del dominio de la mismidad y excederlo para descubrir la *huella del otro* (Forster, 2009).

En la intención de mantener una adecuación comunicativa de acuerdo con *cómo se le habla y de qué se le habla a una u otra persona*, se expresa una apertura al encuentro y a encontrarse frente a otros/as distintos con los cuales se configuran sentidos (Mèlich, 2006) en la esfera sociocultural y política. En la relación consigo mismo, el *saber hablar* se distingue como un deseo y una posibilidad de identificarse y de reconocerse en aquello que se enuncia, es decir, de constituir cierta identidad mediante las palabras. De aquí, no es trivial que este sentido de las prácticas asuma especial interés para las personas jóvenes.

Respecto a la relación con los otros, en coherencia con lo planteado por Forster (2009) sobre la lengua concebida como territorio de *hospitalidad* genuina, se recalca que en el encuentro está la posibilidad de una ética concebida como “una percepción afectiva (simbólica) en la que vivimos la alteridad del otro en el ámbito de lo propio, de lo personal, de lo único, de lo irreplicable.” (Mèlich, 2006, p.93). De aquí, *actuar éticamente* se presenta como actuar “para otro”, siendo su núcleo la responsabilidad, entendida como *impulso* que vincula al ser humano con el mundo, primero en su relación con el otro (Bubnova, 1997). Comprender a *otro* o *lo otro* es comprender mi *deber ser* con respecto a él, comprender nuestro vínculo en el acontecer existencial. Para ello, la persona debe reconocerse como agente situado en grupos de referencia.

Asimismo, al propósito de hacerse entender de manera clara, precisa y adecuada, se mantiene articulado un *sentido de valoración y concienciación* sobre lo

que es transmitido en las situaciones comunicativas. NICO, lo define así: “Que puedas también tener criterio de decir ‘No *ps* esto, está mal’ o ‘Esto está bien’.” En lo señalado por el educando, se expresan las posibilidades de agencia concebida esta como “el poder creciente para actuar con propósito y reflexivamente en la vida de uno mismo y del mundo.” (Hernández-Zamora, 2018, p.13). NICO refiere a la posibilidad de reconocer una situación y posicionarse a partir de la toma de decisiones que se asienta en cierto saber.

De igual forma, en el marco de la valoración continua del proceso educativo que realizan los educandos/as, esta *construcción de criterios* se expresa en el desarrollo de estrategias para monitorear avances en los módulos y en las conversaciones sobre la forma en que las personas perciben su proceso educativo-escolar en general. Esto se refleja en una conversación donde participan LAU, CRE y To:

LAU: “¿Usted ya le va entendiendo a su libro o no?”

CRE: “Más o menos.”

LAU: “Es bien difícil.”

CRE: “Eso sí, porque no estamos seguros.”

LAU: “Sí ya no pudimos de chicos...”

To les llama a ambos a un cambio de mentalidad, a decir: ‘Yo sí puedo.’

Luego, agrega que ‘La vida es más difícil [que la escuela].’

En estos eventos en torno a lo letrado, se expresan las identidades heterogéneas, dinámicas y sensibles al flujo y reflujo de la existencia (Kalman, 2009/2018) en que los sujetos se van construyendo y situando en los mundos sociales y culturales donde despliegan y producen sus prácticas.

➤ **Cooperar, convivir, crecer y coexistir a partir de las experiencias con la lengua.**

La posibilidad de cooperar y convivir se define como un sentido específico porque refleja aspectos esenciales vinculados a las prácticas y, particularmente, a la experiencia socioemocional y a las actividades de cuidados que marcan el tránsito de los sujetos entre las instancias en la plaza comunitaria, las trayectorias educativo-escolares previas y sus formas de relación con otros grupos de referencia.

LAU, quien en varias ocasiones refiere a la plaza como un espacio e instancia que produce un quiebre en sus actividades y experiencias diarias, describe cómo, a partir del contenido de los libros, “convives aquí con los compañeros que llegamos a venir.” Y agrega: “Sí, sí, me gusta porque aprendemos de muchas personas, los comentarios que se hacen. A la mejor a ella le fue bien, a lo mejor hoy a mí me fue mal, a lo mejor ella vivió una alegría, a la mejor la otra vive una tristeza.” Si bien, los educandos/as señalan que estas instancias de conversación no son tan amplias, en el discurso de LAU se expresa la posibilidad de convivir con otras personas, compartir sus experiencias y aprender de ellas.

Para EMI, la experiencia de convivencia en la plaza ha supuesto una ruptura respecto a su experiencia escolar previa: “me estresaba porque se me quedó grabada la idea de estas escuelas de hacer todo perfecto. Y pues ya se me quedó esa manía. Ya *pus*, se me esfumó un poco.” Esa modificación, que EMI considera se ha reflejado en distintos ámbitos de su experiencia vital actual, se expresa de manera particular a partir de su paso por las asesorías:

“(…) me haya ayudado a calmar mis temas de arranques de ira, sí me ayuda porque la *prepa* sí que no me van a tener mucha paciencia, eso sí lo sé. Y más para, poder conversar más con las personas, porque antes era muy cerrado con las personas.”

En el discurso de EMI se aprecia una deconstrucción de sentido a partir de las oportunidades de convivir con otras personas en el espacio educativo. Aquello, al mismo tiempo, viene a redefinir sus formas de relacionarse consigo mismo y, en la articulación con otros procesos personales que está viviendo, modifica sus *formas de relacionarse con el mundo* (Mèlich, 2006), es decir, reorienta sus circunstancias vitales y desde ahí, le permite *coexistir* de manera distinta en su entorno inmediato.

De igual forma, DIA refiere a la motivación que supuso para ella el acompañamiento en la escolarización de su hija para venir a la plaza:

“(…) en parte porque sentí que para estar cursando ella kínder y yo no entender a veces los problemas que ella le dejaban, fue cómo de que no, no está bien ¿Por qué? Porque está en kínder, ya cuando esté en primaria no voy a poder ni enseñarle nada.”

En lo narrado por DIA, que ya ha sido descrito como parte de las condiciones de las mujeres-madres-cuidadoras sujetas de la EPJA, se expresa esta intención de cooperación con su hija, en un ámbito donde se constituyen ambas como aliadas en las prácticas de cultura escrita. DIA reconoce, a partir de su experiencia en el espacio extraescolar, que le hace falta experiencia y saberes para cumplir ese rol de forma adecuada. De aquí, a partir de las mediaciones en el ámbito convivencial de las asesorías, la educanda se prepara para promover un espacio educativo más nutrido en su hogar. En ello, se guarda conciencia de un cambio en proceso (Kalman, 2005/2018) que incluye la redefinición de cómo las educandas se ven a sí mismas en relación con sus familias, el trabajo y la escuela.

Finalmente, un sentido de las mediaciones, no siempre declarado o reconocido, que puede conformarse en sentido de lo escolar y de las prácticas para los sujetos, es el de *continuación de estudios que involucra a la familia y al entorno sociocomunitario más próximo*. Este sentido, apreciado en la descripción de las mediaciones dirigidas a superar las barreras de acceso a lo educativo-escolar que viven las personas que asisten a la plaza a partir de condiciones de precariedad económica, asume un lugar entre los sentidos de cooperación, convivencia y crecimiento y el de conexión que se describe en lo que sigue. En este punto, se recupera su presencia desde lo narrado por MI y TO sobre la experiencia de un educando que cursó su educación básica en la plaza comunitaria:

MI: “Cuando él entró a la universidad y su hermano mayor vio que era en serio, que sí estaba estudiando, le compró la laptop, le dijo: ‘¡Ah, sí! Sí terminaste tu prepa.’ Y entonces, como que él me dijo a mí: ‘MI hermano me vio y me dijo que como sí era en serio, me iba a comprar mi laptop y se la compró. Y por eso...’”

KLI: “¿Y qué está estudiando?”

TO: “Pedagogía.”

Al igual que la experiencia de la educanda adulta mayor (descrita en el capítulo 3) a quien su nieto le compra una *tablet* para continuar sus estudios en el contexto de pandemia, en la experiencia que narran los asesores/as las actividades de las personas mediadas por textos en torno al aprendizaje, implican una conexión que

en este caso se dio entre TO y el estudiante que vio en él no solo un apoyo sino también un referente respecto a la continuación de estudios en el área de la pedagogía, a partir de las mediaciones desplegadas. En el caso de este y otros educandos que TO señala se comunican con él a través de herramientas digitales después de completar sus estudios en la plaza, se aprecia la conformación de una relación a largo plazo entre *mediador* y *aprendices* donde, en el contexto de estudios formales, el primero continúa resolviendo las demandas recurrentes y frecuentes para leer y escribir (Kalman 2009/2018) de los últimos.

Es muy relevante señalar cómo este ensanchamiento de las actividades de acompañamiento tiene potencial para convocar a otros agentes y sujetos sociales y puede ser pensada hasta cierto punto en la idea de *comunicación* propuesta por Freire (1973), reconociendo su sentido co-intencionado a partir de la idea de que la educación es “un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (p.77). En este caso, el proceso identificatorio que define para el educando el deseo de continuar estudiando pedagogía se sostiene en la experiencia que TO media en torno a la praxis que define ese saber y disciplina. Cuando el joven va implicándose en el espacio educativo que configura la educación superior, su hermano se compromete con este proyecto de vida en construcción y le regala la computadora, artefacto clave para el acceso a las prácticas propias de esa disciplina.

➤ **Conectarse con... y conocer más sobre textos y temas de interés.**

En la experiencia mediada de la lectura, que asume un carácter más íntimo, EMI señala su interés por “ver qué cosas cambiaban en los libros y en las series” y LAU refiere a las actividades con el libro: “¡Ay! míralo cómo dice aquí.’ o que ‘¿Cómo le pongo aquí?’ Y ya le preguntamos a (MI). Y es muy bonito, porque a veces vienen: un cuento, luego viene ¿qué? un verso, luego vienen ¿qué? unas adivinanzas.” LAU manifiesta su *gusto por conocer* diversos tipos de textos y por las historias que trae el libro, algunas de las cuales que recogen las costumbres y tradiciones de otros estados. De igual forma, a partir de su experiencia con un modelo educativo estandarizado de origen estadounidense, LIZ agrega la posibilidad de aprender de la historia de México a partir del uso de los materiales del MEVytT *en línea*.

En la experiencia de estos educandos, destaca un sentido de conectarse con ciertos textos y temas a partir del gusto o el interés específico que les genera. No obstante, existe una diferencia referida a las posibilidades de acceso a los textos: mientras EMI tiene acceso a diversos libros y películas en soportes digitales, LAU accede a los escritos que incluye su libro de texto del MEVyT y, aunque recibe recomendaciones de películas, dice que no le gusta mirar televisión. El caso de LIZ asume singularidad puesto que ella accede a otros libros impresos disponibles en su casa y a textos digitales vinculados al aprendizaje de una disciplina. De aquí, si bien tiene varias posibilidades de acceso, su interés está mayormente en el aprendizaje de contenidos escolares.

En lo anterior se expresa, por una parte, un sentido de las prácticas como parte de la actividad intelectual vinculada al conocimiento sobre un tema y/o a la profundización en un ámbito disciplinar específico, la cual se expresa en las experiencias de LIZ y EMI y, por otra, un sentido de disfrute en el caso de LAU que se sostiene en el “(...) reconocimiento de que existe un mundo de artefactos culturales que a ella le gustaría conocer y disfrutar.” (Kalman, 2005/2018, p.264). En esos sentidos, vinculados fuertemente al acceso a textos de interés para las personas, se expresa igualmente una *valoración del contenido de los textos*. En el caso de EMI, aquello ello se ve reflejado en su intención de comparar lo que aparece en las series y en los libros y en lo señalado por LIZ se define por su experiencia en el trabajo con los módulos, donde se tratan temáticas que se consideran relevantes para pensar la convivencia en el ámbito comunitario:

“(...) ciertos libros en específico son muy aplicables a la vida. Como por ejemplo, este (indica su libro) que apenas la estoy empezando, pero te enseña como puntos bastante importantes de ciertos temas (...) de las drogas, los homicidios, en general. Como temas que se ven muy generalmente en las comunidades. Que se pueden aplicar.”

En los sentidos se van viendo expresadas las experiencias con las prácticas y los saberes específicos vinculados a ellas. En esta revisión de estos sentidos para los sujetos, se aprecia el desdibujamiento de las fronteras entre diversas prácticas que antes se han caracterizado como parte de un espectro entre lo escolar y lo no escolar y, al mismo tiempo,

se hace posible distinguir la configuración de *redes de sentidos* particulares que involucran a lo escolar, a las mediaciones y a las circunstancias de los sujetos. A partir de esas articulaciones, los sentidos que van asumiendo las prácticas son mutables y se mantienen fuertemente vinculados a las experiencias vitales más significativas para los sujetos, tanto como a los asuntos que los involucran y convocan a ellos y a las comunidades de las que participan. En ese marco, las personas destacan la relevancia de las prácticas que generan una transformación en sus condiciones cotidianas, comunes.

De aquí, la modificación de un estado o condición de limitación o de imposibilidad para comprender y/o expresarse como se quiere, guarda una fuerte relación con la experiencia personal y con las formas de implicarse en las instancias de socialización. Las formas de apropiación de las prácticas, expresadas en estos sentidos, van dando cuenta de las necesidades y deseos de los sujetos. En este caso, destacan los sentidos más personales de *abrirse* frente a otras personas, lo cual cambia una disposición emocional previa respecto de lo escolar, y de *prepararse* para convivir y compartir con otros/as. En la participación en las asesorías, concebidas como espacios *abiertos, de fácil acceso*, donde se puede alcanzar mayor tranquilidad para estudiar, se aprecia la posibilidad de resignificar las instancias educativas y las prácticas.

La presencia de otros/as y la interacción están implícitas en los sentidos. Esto queda claramente expresado en el deseo vinculado al entendimiento que se refleja en la atención, el interés y la preocupación de los sujetos de la EPJA por la adecuación a las situaciones comunicativas. Las personas quieren comprender y expresarse a partir de aquello que definen sus contextos inmediatos de uso de la lengua escrita. Por otra parte, el valor atribuido a compartir experiencias y a recibir acompañamiento en los procesos de lectura o escritura convencional, tanto como el poder acceder a distintas lecturas, expresan cómo los sentidos se articulan en prácticas de carácter más público/compartido o privado/personal. En el caso de la experiencia en las asesorías, por ser un espacio vinculado a lo escolar, es importante reconocer el carácter semipúblico que asumen los escritos (Chartier, 2007).

En todas las prácticas descritas se va dando cuenta de que:

El sentido de agencia crece conforme nos involucramos en mundos sociales más amplios, asumimos nuevos roles, y expandimos nuestro repertorio de herramientas

simbólicas (lenguaje hablado y escrito, sistemas de conocimiento, creencias morales y religiosas, etc.). (Hernández-Zamora, 2018, p.13)

Al mismo tiempo, en relación con la forma en que operan las relaciones de poder, las acciones y operaciones que organizan las prácticas muestran huellas de los discursos hegemónicos sobre la lectura y escritura, a partir de los cuales se definen las actividades más importantes y necesarias. Un ejemplo de ello, son las actividades normadas centradas en la mejora de la ortografía y en la legibilidad de los escritos. En los módulos del MEVyT, sobre todo en el *nivel inicial*, se presentan consignas de carácter imperativo que invitan a realizar tareas muy bien delimitadas y, en ciertos casos, repetitivas. El desafío que leer y escribir convencionalmente supone para las personas adultas se inscribe en un marco donde la escritura mantiene un sentido de actividad *sagrada*, deseada y temida, de aquí, la escasez de experiencias con las formas de lectoescritura convencional se traduce en el temor a equivocarse en las experiencias sociales de uso. Sin embargo, en este escenario, aquello no asume un carácter excluyente respecto del deseo de los sujetos de *recuperar lo arrebatado* y redefinir sus posibilidades de agencia.

En directa relación con lo anterior, es importante señalar que las personas jóvenes tienen como referencia reciente experiencias escolares donde la lectura era una tarea obligatoria, dirigida principalmente por la figura docente, al tiempo que la escritura se presentaba como una actividad fuertemente normada. De aquí, la escuela difusora de datos (Bahloul, 2002), se encarga de facilitar el dominio básico de las habilidades implicadas en estas actividades. En ese marco, cobra importancia la mirada de las personas jóvenes al espacio de EPJA como una instancia para reafirmar lo que ya se sabe y para aprender de manera más directa *información importante, concentrada*, mientras que entre las personas adultas, las mediaciones se dirigen a facilitar un acceso a textos que van de lo más simple a lo más complejo en el marco de un proceso de aprendizaje paulatino pero ininterrumpido.

A partir de lo antes señalado, las personas distinguen y valoran sus prácticas vinculadas al MEVyT de acuerdo con su carácter y complejidad, lo cual se define a partir de sus saberes previos vinculados a lo escolar. En ese sentido, para las personas jóvenes la lectura fuertemente escolarizada se va presentando como tediosa o de poca importancia, al tiempo que la escritura y oralidad (actividades abordadas de manera más acotada y restringida en la escuela) se configuran como asuntos de interés. Para las personas adultas, en tanto, las

instancias de lectura y escritura alcanzan gran significatividad en tanto les permiten acceder a otras formas de comunicación y participar con agentes mediadores. Es importante atender a la disposición de los sujetos frente a las prácticas, en tanto hace posible tensionar la idea de que los jóvenes en la EPJA ya están alfabetizados, a partir de sus propias miradas sobre las actividades de uso de la lengua escrita.

Estos sentidos de las prácticas se van modificando a lo largo de las trayectorias lectoras (Bahloul, 2002). Esto se define tanto por el cambio de los intereses y expectativas de las personas como por las experiencias que les permiten construir otros modelos identificatorios y reubicarse como sujetos de las prácticas y, desde ahí, convocar a distintos agentes mediadores y movilizar variadas instancias de mediación -con la consecuente implicación de diversos artefactos y modos que aquello supone-. EMI manifiesta que su interés actual por la lectura: "(...) podría ser por la edad, porque también antes no me interesaba para nada la lectura y lo de la escritura." También en lo planteado por ALE sobre identificar y estudiar los temas, se expresa una ampliación de la comprensión de los textos a partir de la experiencia lectora: "Porque ya leyendo una vez, otra vez, pues ya, a la otra que pasa, ya lo leí bien, más o menos. Digo, a lo mejor no tan bien, pero mejor que las otras." Ambos educandos, se ubican en *escenarios crecientes* de prácticas definidos por su participación en las asesorías. Estas experiencias educativas inéditas provocan rupturas de sentidos y, desde allí, van precisando las identidades de los sujetos de las prácticas en este momento.

Al mismo tiempo, existe un sentido que recae sobre las prácticas pero que se define por las experiencias con las violencias y el *desreconocimiento* en el marco intra y extraescolar formal. En las experiencias de EMI, ALEX y NICO las formas de inscripción en el espacio educativo de las asesorías, mediado por las formas de práctica, disputan el sentido atribuido a lo escolar y se configuran como una oportunidad para *participar* (Kalman 2003b) de manera distinta. En ese marco, la dinámica propia de las asesorías hace posible la asunción de otras posiciones por parte de los sujetos lo cual, en este caso, viene a disputar el sentido que se atribuía a lo educativo pensado desde lo escolar como un espacio restringido y más rígido, donde "hacer todo perfecto."

En ese marco, el *contexto* concebido como el entorno físico que envuelve a la situación comunicativa, y por tanto, a los cuerpos, las miradas, los gestos y movimientos, lo

dicho y lo hecho, además de los conocimientos compartidos (Gee, 2011), aporta a la construcción de experiencias que, aunque se mantienen asentadas en los discursos regulatorios de lo escolar, alcanzan formas particulares. En las asesorías, a partir de las condiciones de las personas y las formas de mediación que posibilitan otras prácticas y un sentido distinto de ellas, la violencia física que LAU vive en la escuela y la imposibilidad de DIA, ALE y FELI para participar de la educación regular pueden ser vistas desde otro lugar, y desde la nueva experiencia educativa, transmutar. A partir de estas experiencias, se hace posible dar cuenta de cómo *la violencia se configura como este dispositivo de vínculo* con las otras personas (Ruiz, 2009) y, al mismo tiempo, como parteaguas para la redefinición de los sentidos de la vida humana.

Los sentidos vinculados a las prácticas se configuran en el marco de una tentativa de *reapropiación de lo educativo-escolar reconocido como un proceso vital negado*, que tiene potencial para constituirse como un proyecto compartido e involucrar a las comunidades de referencia de los sujetos. En relación con el sentido y las formas de mediación que se han definido como particulares de este espacio de EPJA, da cuenta de que:

Las huellas de la enseñanza, así concebida, se harán presente[s] sutilmente en conversaciones posteriores, en lecturas, en proyectos, en la sensibilidad que llevará a alguien a emocionarse, en la racionalidad que lo impulsará a tomar ciertas decisiones y hasta en las vocaciones que las personas pueden llegar a cultivar. (Brailovsky, 2020, p.159)

De igual forma, es posible apreciar que lo que se aprende, se sabe y se comparte en torno a las prácticas de cultura escrita asume para los sujetos de la EPJA sentidos particulares; algunos compartidos y otros de carácter más específico, de acuerdo con sus circunstancias vitales. En ese marco, es relevante continuarse preguntando junto a Petit (2017):

(...) hasta qué punto la apropiación de textos escritos, o de fragmentos de textos, contribuye de manera remarcable a la producción de sentido, a la simbolización de la experiencia, a la integración de la historia personal, a la recomposición de las pertenencias, inclusive para hombres o mujeres que se adueñan de ellos de manera ocasional. (p.15)

Si bien, en este espacio de EPJA vinculado a la escuela se valoran ampliamente las instancias para aprender y traer a escena los saberes, esto se pone en tensión con la falta de

certificación de aquello. En esa línea, en el apartado precedente del capítulo se da cuenta con más detalle de la implicación de los saberes y las experiencias de los sujetos en las prácticas de cultura escrita. A partir de ello, se van delineando caminos para pensarlos como parte relevante de las condiciones de constitución de los sujetos y como mecanismos de configuración de las tramas sociales y culturales en que la EPJA vinculada a lo escolar se está produciendo.

4.4 Sobre el lugar de los saberes y las experiencias vitales de los sujetos

Las condiciones que circunscriben a la actividad del sujeto de la EPJA en esta plaza funcionan como anclajes para el reconocimiento de saberes y experiencias que son subordinados socioculturalmente, pero que forman parte esencial de la historia de vida de las personas. En el contexto de la colonia en que se ubica la plaza comunitaria, se reconocen experiencias de organización y luchas de larga data por *el agua*⁸³ que coexisten hoy con las condiciones de precarización de la vida que se expresan en las violencias y en los procesos de desintegración comunitaria que enfrentan sus habitantes. Frente a ello, se reconoce la potencia de las prácticas de cultura escrita, aun insertas en una cultura pedagógica ligada a lo escolar (Hernández, 2007) como punto de partida para nuevas configuraciones de sentido en su relación con los saberes y las experiencias vitales de los sujetos.

Respecto de lo anterior, es necesario señalar que los saberes y experiencias implicados en las prácticas en torno a *lo letrado* y *lo escolar* se ven atravesados por “los discursos, las experiencias y las expectativas, la realidad y los imaginarios colectivos, lo cual oscila entre lo propio y lo ajeno, entre lo anterior y lo posterior, entre lo tradicional y lo moderno” (Gómez, 2012, p.213). De aquí, en este escenario de EPJA institucionalizada se inscriben condiciones para la presencia de los sujetos que se definen no solo por las formas de mediación asentadas y declaradas como parte de un modelo propio, sino también a partir de aquellas instancias educativo-pedagógicas de orden local y global que irrumpen en las escenas mediante la interacción entre los sujetos y entre sujetos y artefactos. Es en ese entramado amplio, denso y complejo que los procesos de apropiación de las prácticas de cultura escrita en la plaza comunitaria deben ser pensados.

⁸³ Se sugiere consultar el trabajo de Canteiro (2019) en torno a la defensa comunitaria del agua en la zona sur de la Ciudad de México.

En ese marco, para pensar las condiciones y posiciones de sujeto disponibles a partir de los discursos que han hegemonizado el sentido de la lectura y la escritura desde las instituciones y le han otorgado cierto lugar a sus saberes y experiencias particulares, se torna relevante retomar algunos de los hallazgos de las investigaciones con personas adultas con baja escolaridad en el contexto anglosajón, recuperados por Hernández-Zamora (2018) a través de la revisión de literatura. El autor da cuenta de: la multiplicidad de estrategias que despliegan las personas para resolver sus necesidades vinculadas al uso de la lengua, su participación en *redes sociales* donde intercambian conocimientos y habilidades, muchas veces desde el lugar de expertos/as y, las restricciones de acceso a redes letradas más poderosas y especializadas que viven a partir de los mecanismos que han sostenido su exclusión sistemática de las instituciones socioeducativas.

4.4.1 Saberes y experiencias implicados en las prácticas de cultura escrita

En el marco del estudio de las prácticas de cultura escrita en una plaza comunitaria del INEA en la Ciudad de México, se reconocen como *experiencias fundamentales comunes* -que incluyen a otras experiencias y a saberes particulares-: la experiencia de *estar siendo migrante en la ciudad*, que vive una parte importante de las personas que asisten a la plaza comunitaria, las *experiencias de niñez, adolescencia, juventud y/o adultez* que se asocian la construcción de trayectorias biográficas y educativas en el contexto del barrio, lo cual ha ido definiendo formas de habitarlo en este momento y las *experiencias sobre las violencias* (Reguillo, 2021) vinculadas a la discriminación, al racismo y a la vivencia de violencia de género, violencia en la familia y violencia en el barrio.

Las experiencias y saberes vitales se ven imbuidos en las prácticas de los sujetos, no obstante, los educandos/as realizan una distinción entre estos saberes y experiencias vinculados a lo que han vivido y aquellos que dicen relación con el uso de la lengua. En este apartado, el interés está puesto en distinguir cómo aquellos saberes y experiencias que median la invención de sentidos se van viendo implicados en las prácticas de cultura escrita desplegadas en las instancias de lectura, escritura y oralidad en las asesorías. En este contexto educativo, se reconoce que las personas educandas niños y niñas, jóvenes y adultas van siendo interpeladas a partir de lo que se propone y pone a disposición en cada paquete modular y, fundamentalmente, desde las interacciones con otros sujetos presentes en el

espacio de la plaza. De aquí, se reconocen como parte de los saberes y experiencias convocados a las experiencias formativas, los siguientes:

TABLA 4: SABERES Y EXPERIENCIAS IMPLICADOS EN LAS PRÁCTICAS.

CÓDIGOS DE OBSERVACIÓN	TIPOS DE SABERES Y EXPERIENCIAS
OB1-12-V-22 OB4-26-V-22 OB8-09-VI-22 OB9-014-VI-22 OB10-15-VI-22 OB14-28-VI-22 OB15-19-VII-22 OB20-02-VIII-22 OB24-01-IX-22	Saberes y experiencias de uso de la lengua: <ul style="list-style-type: none"> ○ Formalidad y adecuación al contexto de ciertas expresiones. ○ Recuperación de la tradición oral (leyendas, adivinanzas, trabalenguas). ○ Conocimiento del abecedario. ○ Estrategias de análisis de textos (narraciones, sopas de letras) y de ampliación de vocabulario (uso del diccionario). ○ Conocimiento de reglas ortográficas. ○ Uso de letra cursiva y script. ○ Saberes sobre la lengua española y la lengua indígena. ○ Empleo de tiempos verbales.
OB6-02-VI-22 OB9-014-VI-22 OB11-16-VI-22 OB15-19-VII-22 OB18-28-VII-22	Saberes y experiencias del trabajo y de los servicios básicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Elementos y características de las cuentas de luz y agua. ○ Características del documento <i>contrato de trabajo</i> y aspectos de la negociación referida a él. ○ Ofertas de servicios. ○ Instancias de formación en oficios y contratación de servicios esenciales. ○ Conceptos asociados al trabajo: <i>milpa, yunta, sueldo</i>. ○ Experiencia de trabajo personal y familiar.
OB1-12-V-22 OB3-24-V-22 OB17-26-VII-22	Saberes y experiencias con el MEVyT: <ul style="list-style-type: none"> ○ Uso de la plataforma <i>en línea</i>. ○ Diagramación de textos escritos (preguntas y respuestas) en los libros de texto. ○ Organización de las actividades escolares. ○ Actividades de recepción, inicio y término de módulos (llenado de documentos, proceso de rendición de exámenes, entre otras).
OB7-07-VI-22 OB10-15-VI-22	Saberes y experiencias con la tecnología: <ul style="list-style-type: none"> ○ Escritura y envío de textos en formato impreso y/o haciendo uso de aplicaciones de mensajería virtual. ○ Uso de buscador Google y de aplicaciones de la computadora. ○ Conceptos del ámbito tecnológico/virtual. ○ Experiencia con videojuegos y comunidades virtuales.
OB9-014-VI-22 OB10-15-VI-22 OB11-16-VI-22 OB14-28-VI-22 OB17-26-VII-22 OB18-28-VII-22 OB19-01-VIII-22 OB22-09-VIII-22 OB24-01-IX-22	Saberes y experiencias en el entorno comunitario: <ul style="list-style-type: none"> ○ Percepciones sobre el lugar en que se vive. ○ Ubicación espaciotemporal. ○ Celebraciones mexicanas y festividades culturales del país. ○ Implicancias del alza del transporte en condiciones socioeconómicas actuales de la población. ○ Anécdotas personales. ○ Planificación de actividades sociales.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Religiones, ceremonias y creencias prehispánicas. ○ Música y danza.
OB1-12-V-22 OB17-26-VII-22 OB18-28-VII-22 OB22-09-VIII-22	Saberes y experiencias sobre el cultivo y la elaboración de alimentos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Proceso de siembra de maíz y trigo. ○ Preparaciones con maíz y huevos. ○ Época de lluvias, siembra y cosecha. ○ Cadena alimentaria. ○ Consumo de alimentos frescos e higienizados. ○ Elaboración de pan típico de Oaxaca.
OB5-31-V-22 OB7-07-VI-22 OB8-09-VI-22 OB9-014-VI-22 OB11-16-VI-22 OB14-28-VI-22 OB18-28-VII-22 OB24-01-IX-22	Saberes y experiencias sobre la salud y los cuidados: <ul style="list-style-type: none"> ○ Uso medicinal de las plantas. ○ Uso y efectos de medicamentos con prescripción. ○ Prevención y tratamiento de enfermedades comunes. ○ Reconocimiento de tipos de enfermedades. ○ Vivencia en situación de enfermedad. ○ Tratamiento de enfermedades y cuidado de personas en situación de enfermedad. ○ Salud sexual y reproductiva. ○ Alimentación equilibrada. ○ Importancia del deporte.
OB10-15-VI-22 OB11-16-VI-22 OB19-01-VIII-22	Saberes y experiencias de la relación con el entorno natural y cultural: <ul style="list-style-type: none"> ○ Diferencias y semejanzas entre personas del círculo de estudios. ○ Diferencias entre humanos y animales. ○ Elaboración de composta. ○ Relación con la naturaleza. ○ Uso del agua. ○ Responsabilidades en la <i>sostenibilidad</i> y el cuidado ambiental.
OB1-12-V-22 OB7-07-VI-22	Saberes y experiencias sobre la vivencia socioemocional: <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificación del malestar emocional y su vínculo con las enfermedades. ○ Formas de acción y expresión de las emociones.

Tal como se señaló en la perspectiva teórico-conceptual que orienta esta tesis, las experiencias son concebidas aquí como *experiencias sobre las vivencias* que se organizan en un plano más personal o en una escena íntima y que adquieren relevancia para el sujeto en tanto marcan un momento significativo de su trayectoria vital o se presentan como parte de instancias de mediación intersubjetiva relevantes. En ese sentido, este escenario de EPJA se constituye como un espacio donde las prácticas definen para los sujetos formas de vinculación con el *fondo común de la experiencia humana*, en la posibilidad de compartir experiencias fundamentales de la vida como la muerte, el amor, el miedo, el sentido de la dignidad y el cuidado (Garcés, 2017). Al mismo tiempo, se reconocen experiencias que se producen en el contexto inmediato de los sujetos y que son traídas temáticamente a las

prácticas de cultura escrita. Todas ellas participan en la construcción de sentidos sobre lo escolar-educativo, sobre las prácticas y las mediaciones.

ALE, a partir de la lección “México” del módulo *La palabra*, narra su experiencia de migración hacia EEUU. Señala que como no estaba con sus papeles en regla, las personas con quienes trabajaba solo salían al supermercado con quien era su jefa y se devolvían con ella al lugar donde se hospedaban. Dice que allí se vive bien, refiriéndose a su experiencia en la ciudad de Los Ángeles. Habla de las cercas de las casas, mencionando que eran bonitas, blancas y bajas. Me cuenta que en este último lugar estuvo con su esposo, pero que no le gustaba que “una se anda escondiendo”. Y que además no sabía hablar inglés.

En las prácticas que despliegan los sujetos en las asesorías las experiencias vinculadas a la situación de enfermedad, a momentos significativos de la trayectoria vital o a las violencias muestran la posibilidad de inscribirse y, con ello, de resignificarse y ser comprendidas desde otro lugar. Esto, tiene relación con las formas de intercambio que se producen en el espacio educativo, las cuales hacen posible acoger las experiencias y ampliar las perspectivas desde opiniones y/o otras vivencias frente a una misma situación, las cuales pueden ser contrastantes. A continuación, se recupera parte de lo relatado por la educadora sobre las experiencias y saberes de las personas educandas sobre las violencias.

MI: “Y que ellos están empezando a analizar que han recibido violencia, pero que no sabían que era una violencia, en niños (...) Y con las personas adultas también, aunque la diferencia de años es tremenda, entre once y sesenta años, pero sí te vas con la persona de sesenta años, te das cuenta que en su infancia y aún en su vida de adulta, también lo vivió.”

MI: “Describieron las circunstancias, y dijeron: ‘Mi hermano es el niño más -yo digo con mis palabras- maltratado que hemos visto -en su existencia-.’ Ellas dijeron del mundo, pero yo pienso: ‘Ps, de su mundo.’ Y empezaron a decirme (...) y por primera vez las vi conmovidas al punto de querer llorar. Entonces yo las escuché, y pasó. Ya luego, regresó (LAU) y les dijo: ‘No, es que sí es importante que estén con su mamá y con su papá.’ Entonces, ya le dije: ‘No (LAU), hay veces que no precisamente estar con los papás es una garantía de bienestar.’ No di detalles, vaya.”

Respecto a esta última experiencia, es importante señalar que:

Los saberes transmitidos adquieren significado al contrastarlos con situaciones específicas en las que se vuelven referentes para el entendimiento y la acción. Cuando los saberes son compartidos y valorados colectivamente tienden a consolidarse en una dialéctica activa que oscila entre lo instituido y lo instituyente, operación que demanda mostrar los compromisos a los que los saberes han llegado entre sí, cuando a partir de la crítica se ponen al descubierto los mecanismos, las fuerzas y las políticas de las significaciones sedimentadas y, por lo tanto, una manera distinta de ubicar a los actores y a los (sus) saberes. (Gómez, 2012, p.213)

4.4.2 Los procesos de apropiación a la luz de las experiencias y saberes que emergen en las prácticas

A lo largo de este capítulo se da cuenta ampliamente de las prácticas de cultura escrita. En ese desarrollo, se hace posible apreciar parte de los saberes y experiencias comunes, singulares y situados que van siendo convocados en los diversos eventos de uso de la lengua escrita entre lo escolar y no lo escolar. De aquí, en lo que sigue se retoman instancias de intercambio vinculadas a los distintos tipos de módulos observados en las asesorías, donde se distingue una fuerte implicación de las experiencias y saberes de las personas educandas en las prácticas. Es importante mencionar que los ejemplos descritos complementan el análisis previo, de manera que en su brevedad concentran los elementos referidos a los tipos de saberes y experiencias identificados:

Los **saberes y experiencias de uso de la lengua** se aprecian en las actividades de ALE en el cuaderno de ejercicios de *La Palabra*. Allí, la educanda lee en voz alta “pañó” y MI le comenta que se puede referir a paño como los que se usaban antiguamente en la cabeza o para la cara. ALE le dice que el paño de la cabeza que sería como una “mascada”. MI asiente y le dice que puede ser esa palabra referida a una mascada, para la cara, o al de limpieza.

ALE y CRE realizan la misma actividad del libro, en distintos momentos y con participación de diferentes mediadores. Trabajan en la lectura de combinaciones silábicas y sonidos de ejemplo en la lección “leche”:

CRE comienza a leer pero le expresa a MI que tiene dudas sobre la lectura de las

Ejercicio 188

Leer

leche			
le	che	chen	chel
	chu	chun	chul
	chi	chin	chil
	cha	chan	chal
	cho	chon	chol

La lancha de Miguel es muy rápida. La usa para llevar mercancía a la isla del Carmen.

Algunas veces se dedica a pescar camarón y jaibas. Estos productos los vende en el mercado de Champotón.

Al puerto de Chiltepec llegan muchas lanchas con sus chinchorros.

Algunas personas se dedican a reparar los motores de las lanchas, don Chon es especialista.

182

expresiones con “ch” porque algunas le parecen groseras. Pone el ejemplo de una palabra que él forma uniendo “chin” y “chil”.

TO se acerca a escuchar, MI le dice a CRE que en realidad esas no son palabras, sino posibles combinaciones de sonido, para que él las conozca. Él insiste en que de todas formas le parece como una grosería (esto en tono de poco convencimiento de que sea apropiado el uso de estos ejemplos en el libro).

Luego de aquello, CRE continúa leyendo en silencio el texto y, a continuación, pasa a una página donde están las siguientes palabras:



MI le indica que con ellas debe crear enunciados y le comenta ejemplos. Él lee las palabras una a una con su apoyo.

MI: “¿Tendrá un sabor especial el lechón?” (le pregunta a CRE)

CRE: (No responde a lo anterior, continúa con la siguiente palabra) “Luchar en la vida, o la lucha de luchadores”.

Noto que no se presta atención a que Lucha está con mayúscula por tanto refiere a un nombre propio. Luego, CRE le pregunta a MI a qué se refiere la palabra “Licha”. Ella le dice que es el apodo de “Alicia”, él la interroga acerca de por qué no se usó Alicia y dice si puede escribir la oración con Alicia. Ella le dice que están usando “Licha” por la lección que se está trabajando. CRE acepta el motivo, aun cuando no parece muy convencido de la adecuación del uso de “Licha”. En esta última experiencia se ve reflejado el interés por la adecuación al contexto, tanto como las dudas sobre la diagramación de los textos. En ello, es muy importante señalar cómo, a partir de lo que saben, las personas generan una perspectiva

crítica y de interrogación sobre lo que se trabaja en los módulos y sobre la forma en que aquello se realiza. Otro aspecto muy relevante de destacar en la experiencia y saberes convocados por CRE en el proceso de escritura es la idea de *luchar en la vida*, la cual sin duda está asociada a la experiencia en la vida cotidiana definida por las condiciones de precariedad socioeconómica (pobreza) que vive más de un 40% de la población mexicana⁸⁴ y gran parte de los sujetos de la EPJA.

Tras leer el listado presentado, a partir de “chul” ALE menciona el ejemplo “chuleta”. Le digo que sí, que solo en ese caso separamos la sílaba “chu” para formar con la “l” y la “e” una nueva sílaba. Luego menciona “chile” y yo le digo “chaleco” como ejemplo. TO comenta el ejemplo “chela” y le dice a ALE que así le dicen a la cerveza comúnmente los jóvenes: “vamos a echar unas chelas”. Ella asiente.

Invito a ALE a leer las palabras con uso de “ch”. TO le menciona que antes aquí en México se consideraba a la ch una letra independiente que se mencionaba -al decir el diccionario- después de la “c”. Luego se estableció que era una combinación de “c” y “h”. Yo les digo que noto que acá hay bastantes palabras con uso de “ch”, y que en Chile también. ALE lee “lechón”, TO me pregunta si sé lo que es, y le digo que sí, que un puerco, un puerquito. ALE y LAU asienten. ALE y LAU hablan de que los lechoncitos se asocian a algo bonito, al ser pequeños. Luego ALE comenta que el lechón es “más tierno y sabroso”.

En el libro aparece la expresión “segunda mano”. GM1 y GM2 dicen que no la conocen, MI les pregunta si no se han metido a Facebook, ellas responden que no y MI les dice que ella se las va a explicar.

DIA está realizando la siguiente actividad:

⁸⁴ Esto según datos aportados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social ([CONEVAL], 2022, febrero).

Escribe las siguientes palabras en la columna que corresponda de acuerdo con el tiempo en que ocurren, tacha las que vayas copiando. Ve el ejemplo.

Ya pasó	Está pasando	Va a pasar
soy vamos hace	comí voy divertí	queda obtendré van
comí	queda	
	voy	

Asocia el “hace” al tiempo pasado. Da la impresión que esto se debe al “hace mucho tiempo” muy común en los cuentos infantiles. Le comento esto y le digo que “hace” está en tiempo presente, ya que se refiere a algo que se hace en este momento y que en el pasado sería “hacía” para ese verbo.

Los saberes y experiencias sobre el uso de la lengua son muy diversos y se ven implicados no solo en la forma de comprender las actividades sino en el carácter de las prácticas que las personas construyen y en el sentido de su apropiación. Desde aquí, también las mediaciones se modifican a partir de lo que las personas traen al espacio educativo de las asesorías. Es relevante señalar que estos saberes y experiencias pueden favorecer o dificultar la apropiación de los usos convencionales de la lengua y que en varios casos se configuran como elementos disruptores con relación a las secuencias didácticas que orienta el MEVyT. Por otra parte, estas experiencias traídas a los espacios de intercambio se configuran como mediadoras del diálogo intergeneracional y de la puesta en común de los significados que construyen las personas acerca de los elementos y situaciones que conforman el mundo.

Otra experiencia relevante de recuperar en este punto tiene lugar cuando una mujer joven funcionaria de una entidad gubernamental que trabaja con jóvenes y que viene con un grupo de funcionarios de la coordinación de zona a visitar la plaza, se acerca al círculo de estudios donde están participando MI, FELI, AD y yo para presentarse y conversar. MI nos presenta y cuando habla de FELI dice: ‘estudiante proveniente orgullosa de una comunidad indígena del sur del país y hablante de mazateco’. FELI sonríe y la chica le pregunta cómo es su “dialecto”, le dice que ha escuchado poemas en náhuatl y que le ha parecido muy bonito. Le pide a FELI que le diga como se dice “Buenos días”, ella le traduce. El técnico docente ingresa al salón y se acerca a escuchar. La chica le pide a Fe que le diga otras oraciones traducidas, que incluyen palabras como “diversidad”. FELI señala que no sabe cómo se dice y MI le dice que hay palabras que no tienen un equivalente, porque son de nuestra cultura. Todas las personas presentes asentimos. Luego de que la chica se va, conversamos con MI quien me dice que el concepto de “dialecto” empleado por ella no es apropiado, que debería

ser “lengua”, asiento y le digo que sí, que en todo caso “variante” para referir a las distintas formas de hablar una misma lengua (...) MI le pregunta a Fe si su hija sabe mazateco. Ella le dice que no y MI le dice que debería enseñarle. FELI le comenta que se ha olvidado bastante. MI argumenta que ella ha visto cursos de náhuatl en la UNAM y que son caros. Luego le comenta lo valioso de ser bilingüe, como ella que habla dos idiomas.

Entre los **saberes y experiencias del trabajo y los servicios básicos**, destacan, en primer lugar los de LAU:

“Es que cerca de mi casa hay un DIF y ahí en el DIF se dieron clases de primeros auxilios, y entonces yo me fui a apuntar y me quedé en la clase. Y entonces, pues al principio no nos pidieron documentos y nos dieron el curso (...) Pero, todo aprendí a hacer (enfatisa en estas palabras), pero lo que no sabía era escribir, no sabía nada de la escritura. Entonces yo tuve una vecina que, yo la convencí que me acompañara en los cursos, y ella tomaba la teoría como quien dice. Ella escribía y escribía y luego ya me apuntaba en mi cuaderno. Y entonces, cuando necesitaba ella cosas, yo tenía que comprarlas, con tal de que ella me escribiera, yo compraba todo el material. Y así fue como aprendí. Pero cuando llegamos a lo último, que nos pidieron los papeles para que nos dieran la constancia de que habíamos estudiado un curso de un año casi, yo no lo presenté el certificado de la primaria. Entonces no me dieron ningún papel, ningún documento que había cursado yo mi curso. O sea que, de nada me sirvió haber ido tanto tiempo a la escuela, si no me dieron mi documento. Y a ella la sacaron con diez, porque pues cumplía con todo lo que llevaba y su teoría que hacía. Pero a mí no, y... a la vez me dio coraje pero a la vez me dio gusto, porque aprendí mucho, de esa parte. Y cuando yo tuve a mis hijos, ps yo los atendía, yo los veía. Porque yo aprendí mucho de esa parte.”


La experiencia de la educanda, muy relevante para pensar la presencia de los saberes del trabajo, la salud y los cuidados, enlaza de manera interesante con la de Carolina, una mujer-madre que cuida a su hijo con insuficiencia renal (Kalman, 2009/2018). Al igual que Carolina, LAU, a través del contacto de vida y formativo con el área de la salud, construye un saber muy amplio sobre el significado de los procedimientos, instrumentos y textos vinculados a dicho ámbito, convirtiéndose en una agente mediadora experta en su entorno familiar y comunitario. LAU *aprende haciendo* mecanismos de prevención, procedimientos

de acción y riesgos, al tiempo que *aprende de oído* (Larrosa, 2008) en sus experiencias como paciente y familiar, aspectos específicos del discurso médico, el cual traslada en varias instancias a las prácticas de uso de la lengua en las asesorías, donde emplea términos técnicos y describe procesos referidos a las enfermedades crónicas que padece su nieto y ella.

En la recuperación de la experiencia de LAU a lo largo de este capítulo, se da cuenta de cómo el conocimiento se encuentra incrustado en las relaciones sociales y afectivas (Kalman, 2009/2018). En ese marco, las experiencias en las asesorías se articulan como un punto nodal a partir del cual la educanda articula su relato de vida desde sus múltiples facetas personales. En ese marco, la familia, la experiencia escolar previa, la condición de salud y los saberes sobre el cuidado y el trabajo se constituyen como instancias claves para una configuración discursiva donde destaca un *sentido de ayuda mutua* entre las personas. A partir de ello, LAU se va configurando como sujeta de la EPJA y de las prácticas. También este sentido de ayuda mutua se expresa en la relación que las educandas establecen conmigo en tanto me reconocen como estudiante de posgrado y maestra en las asesorías: por una parte, en varias ocasiones de conversación expresan su deseo y disposición para “ayudarme” con aquello que conciben como *mi tarea* y, por otra, agradecen y demandan mi apoyo y acompañamiento, el cual definen como muy adecuado para su proceso educativo.

En segundo lugar, con relación a los saberes y experiencias sobre el trabajo, se recupera la experiencia de CRE con el MEVyT. El educando revisa el siguiente ejemplo, de acuerdo con lo indicado por MI:

Ejercicio 190



Lee "Hay junta en la escuela", del libro *Un nuevo día*, páginas de 10 31 a la 33.
Pide que diga qué contiene y para qué se usa cada uno de los documentos que aparecen.
Recorta el cartelito, como una forma de recado, y pide que señale cada una de las partes que lo componen.

El recado tiene 4 partes principales:

- La fecha.**
- El nombre de la persona a la que se le manda el mensaje.
- El mensaje.**
- El nombre de la persona que manda el recado.

Por ejemplo:

4 de marzo de 2008.

Sr. Chon:

Le pido de manera formal que me mande 4 kilos de camarón grande. Espero recibirlo antes de las 2 de la tarde para que sea el platillo de la comida.

Sr. Andrés Hinojosa

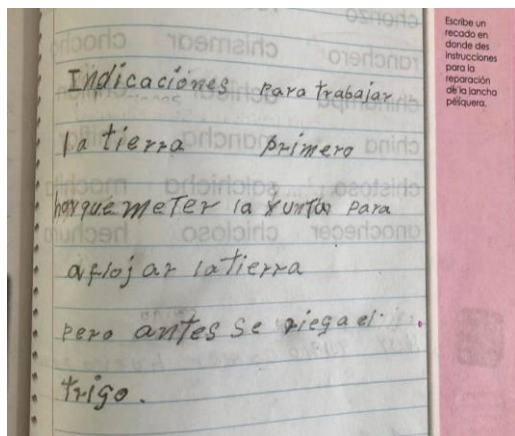
184

Luego, ella le comenta que la indicación es: “Escribe un recado en donde des instrucciones para la reparación de la lancha pesquera.” CRE le dice que él no conoce el mar. MI le pregunta si sabe cómo reparar alguna máquina. Él le dice que no. Ella le pregunta por su trabajo en el campo, y le comenta como ejemplo que puede ser cómo reparar un tractor. Él dice que no, así que ella le dice que puede ser entonces sobre el proceso de siembra y le pregunta qué sembraba. CRE habla del trigo, y acuerdan que hará su ‘recado de *cómo sembrar trigo*.’

LAU comenta: “Me gustaba sembrar maíz”. Luego describe el proceso de cómo lo hacía.

Mi: “Hay muchas cosas que yo no sé.” (haciendo referencia a esos procesos).

CRE redacta el siguiente texto:



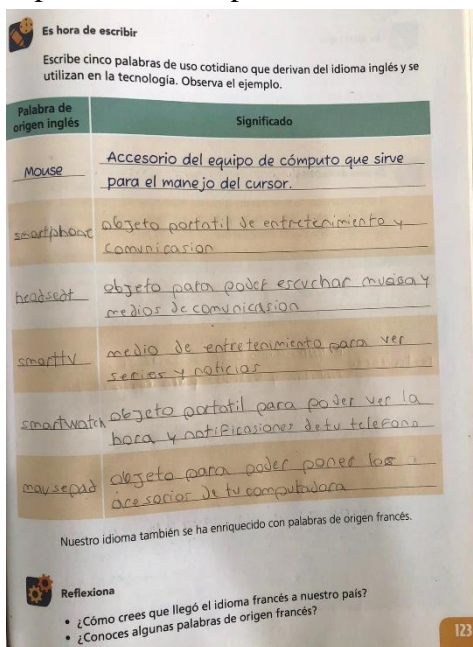
Los saberes y experiencias de estos educandos devienen de procesos de aprendizaje y aprehensión diferenciados, en el caso de LAU, en un escenario institucionalizado (un curso) y en el de CRE como parte de los saberes sobre el trabajo en el campo transmitidos y contruidos en instancias no escolares. En ese sentido, mientras para LAU sus saberes sobre la salud y los cuidados vinculados al trabajo le sirven como base para la apropiación de las prácticas de cultura escrita que define esta EPJA urbana, a CRE le sirven pero no le alcanzan para ajustarse a las expectativas que definen los libros, lo cual indica la relevancia de las mediaciones a la hora de reorientar los materiales para reconocer estos saberes y experiencias. No obstante, en ambas situaciones se aprecian experiencias y saberes específicos contruidos en espacios educativos mediados fundamentalmente por la apropiación de textos orales, en ese marco, además se reconoce un vocabulario específico - ya señalado en el caso de LAU- vinculado al trabajo en el campo. De aquí, aun en la productividad que asumen en cuanto saberes socialmente relevantes, su certificación no ha sido una opción para los sujetos.

Para ilustrar la presencia de los **saberes y experiencias con el MEVyT**, se recupera lo realizado por NICO frente a una actividad donde se hace referencia a una lectura de la revista complementaria. El educando presiona la liga que aparece para leer, pero no funciona, le aconsejo que intente abriéndola en una nueva ventana. Lo intenta pero aparece que el enlace está roto.

NICO: “Ya te lo saltas.” (refiriéndose a cuando no se encuentra el texto al que refiere el libro). Luego me explica el funcionamiento del módulo en línea: “No tienes que acabar todo, todo, todo, para poder aplicar. Nada más con que tengas cierto conocimiento, ya te dejan.”

Hasta aquí es posible reconocer que los saberes específicos vinculados al uso de los materiales del modelo en su versión impresa y digital sintetizan los procesos administrativos y organizativos propios de la institución. Al mismo tiempo, estos saberes y experiencias convocan formas de interacción que definen educadoras/es y educandas/os como parte del *contrato didáctico* (Brousseau, 1986 citado en Lerner, 2001) en las plazas comunitarias.

Ahora, con el propósito de dar cuenta de **los saberes y experiencias con la tecnología** implicados en las prácticas, se retoma la siguiente actividad realizada por EMI:



Lo apoyo en seleccionar la palabra “smartphone”, le indico cómo escribirla, y complemento la idea que tiene para definirla. EMI selecciona las siguientes palabras de entre los objetos que emplea diariamente y las define de manera independiente.

MI le pide a SO que observe a las imágenes de artistas que aparecen en el módulo y le pregunta: “¿Qué artistas te gustan?”

SO no sabe responderle, entonces MI le pregunta por un momento antes cuando estaba ocupando audífonos, qué estaba escuchando.

SO: “Estaba escuchando un audio”. Le comenta que escuchaba un audio de un grupo de juego de *Freefire*.

En los ejemplos presentados se demanda el manejo de varios tipos de saberes. En la actividad de la que participa SO, se requiere el que reconozca a figuras de la industria musical populares en cierta época, mientras que en la experiencia de práctica de EMI se hace necesaria la aplicación de saberes de conocimiento y uso de las tecnologías digitales, tanto como de aquellos saberes específicos de uso de la lengua española en relación con otra lengua: el inglés. De aquí, es posible apreciar que las actividades interpelan la integración de saberes especializados.

Con relación a los **saberes y experiencias sobre el cultivo y la elaboración de alimentos**, se recupera el trabajo de ALE en el módulo *La palabra*. En el texto aparece lo siguiente: “UN PONCHE MUY NUTRITIVO ¿Sabías que el ponche ayuda a prevenir enfermedades respiratorias?”

ALE: “Es para la gripa” ‘Porque tiene tamarindo...’

La lectura sigue así: “Esto se debe a que contiene frutas ricas en vitamina C.”

En otra ocasión, MI y ALE hablan sobre la importancia de la alimentación equilibrada con un educando joven que está sentado a su lado frente a la misma mesa. Hacen referencia a la importancia de tomar desayuno. ALE le describe al chico cómo prepara su licuado de las mañanas, diciéndole que ‘le agrega linaza, avena, amaranto, arándano o plátano y mamey’. También le dice que ‘en la tarde se prepara quesadillas o una sopa de verdura (...)’. Luego, ALE reflexiona sobre las condiciones actuales y sus experiencias de infancia y dice que su mamá no tenía para darles de comer, por lo que recibían las tortillas duras que eran las que en esa época daban a los puercos.

Ambas le dicen al educando que coma fruta. Luego, reflexionan sobre el alto precio de los alimentos. La educadora le dice que puede comprar fruta de temporada que está a mejor precio. ALE les cuenta que ella ‘come poca fruta porque está sola’ (vive sola).

A partir de sus saberes y experiencias vinculadas a ciertos asuntos comunes al ámbito humano y al entorno sociocomunitario en que se desenvuelven, las personas se reconocen habilitadas para conversar y aconsejar. En el ejemplo referido a las formas de alimentación, las personas adultas transmiten un conocimiento sobre los alimentos y la nutrición, al tiempo que una de ellas comparte un relato donde se aprecian los cambios de época y las condiciones

de vida diferenciadas de los sujetos. Es decir, “realizan una transmisión testimonial de contenidos culturales que las nuevas generaciones” (Hernández, 2020a, p.90). De igual forma, en el diálogo, las personas adultas orientan una reflexión sobre la situación socioeconómica nacional actual y comparten estrategias para enfrentar en la esfera local, cotidiana, las dificultades que aquello supone.

Respecto a los **saberes y experiencias sobre la salud y los cuidados**, aun cuando estos se ven fuertemente imbricados con aquellos referidos a la alimentación, la vivencia socioemocional y la relación con el entorno, se recuperan en esta parte escenas de práctica que tienen un sentido fuertemente vinculado a la prevención y el tratamiento de enfermedades.

Con LAU leemos una leyenda sobre un personaje al que el dios Sol le concede un don.

KLI: “Reflexiona. Si fueras el buen Nele, ¿qué deseo le pedirías al dios Sol?” (Va leyendo desde el libro). Ella me dice que en los tiempos en los que estamos -habla de la nueva ola del coronavirus- ‘salud para las personas, porque ya mucha gente ha sufrido la pérdida de familiares.’

KLI: “¿Qué tomaste en cuenta para elegir el don?”

LAU: “Que sea una ayuda para todos.”

KLI: “Y como era bueno, pensó que debería pedir algo que beneficiara a los demás, pues su vida estaba ya tan avanzada, que poco tiempo más sobreviviría. Descartó la idea de pedir algo para uno solo (...) tampoco sabía si el dios Sol estaba dispuesto a dar el don no solamente a él, sino a muchos al mismo tiempo.” Le comento que entonces para evitar el egoísmo, pidió algo que ayudara a todos.

KLI: “Reflexiona ¿Los aspectos que consideraste antes de leer este párrafo se parecen a los que plantea el texto?”

LAU: ‘Sí, porque él también pidió algo que fuera para todas las personas’.

MI está apoyando a JO en la siguiente actividad:

**Las enfermedades más frecuentes
en mi familia y en mi comunidad**



Para saber cuáles son las enfermedades que sus familiares y/o vecinos han padecido con más frecuencia, lleve a cabo una encuesta.*

- 1 Prepare su cuaderno y una pluma o lápiz para anotar.
- 2 Visite a cinco familiares o vecinos y pregúnteles lo siguiente:

* encuesta: Consulta de opiniones para saber acerca de un tema determinado o para aclarar un asunto. Se realiza dando una respuesta a un cuestionario escrito o a preguntas hechas en forma oral.

- Nombre y edad de las personas que se enfermaron en el último año.
- Los nombres de las enfermedades que ha tenido cada una de ellas en ese año. (Procure que le digan los nombres de las enfermedades, no los malestares de éstas; por ejemplo: paludismo, tuberculosis y diabetes, son enfermedades, mientras que calentura, diarrea o dolor, son síntomas.)
- Posibles causas.
- ¿Cuántas veces las padecieron?
- ¿Qué malestares o síntomas sintieron?
- ¿Cómo se curaron?



Anote las respuestas en su cuaderno.

Para responder a las preguntas, MI invita a JO a que nos consulte sobre nuestras experiencias con las enfermedades. La apoya preguntando y escribiendo en un cuaderno lo que le respondemos.

MI le pregunta a KA qué enfermedades suele tener y cómo se cura. Ella dice que gripe, y que se cura “con té.”

LAU: “Esa sí viene de pueblo.” Cuando le preguntan a LAU, dice que es diabética y que toma pastillas para regular el azúcar.

Luego, para preguntarme, MI le dice a JO que lo haga, pero le da vergüenza. Yo le cuento que me suelo enfermar de la pancita. “Del estómago” (dice MI). Y les digo que también “me curo con té”, y que tomo gotitas para los cólicos.

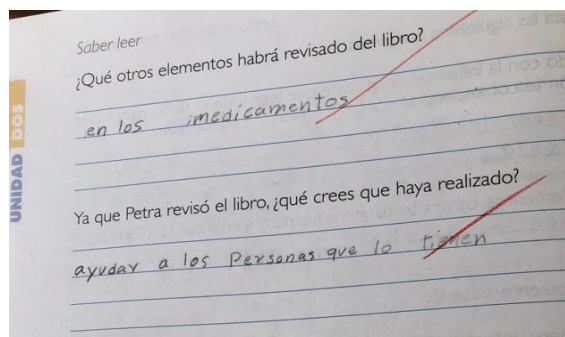
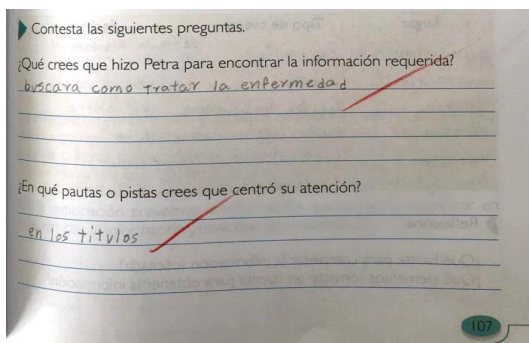
En la escena de práctica descrita previamente, se aprecia una combinación de formas dominantes de tratamiento de enfermedades con los saberes y experiencias de uso de remedios caseros.

En otra ocasión, LAU lee:

“Petra requiere información sobre los últimos avances médicos en la curación del mal de Parkinson. En la biblioteca de su comunidad encontró un libro sobre medicina general; ella cree que ese libro le va a proporcionar la información requerida.”

(Lbp107)

Le cuento que mi abuelo tuvo Parkinson, y ella me narra la experiencia de un doctor que conoció que también tenía la misma enfermedad, me dice que se trataba de un dermatólogo “muy reconocido” y me comenta que viajaba mucho, porque lo invitaban desde diversos países. Me dice ‘que no entiende por qué en esos viajes no buscó un tratamiento adecuado’ y que con el tiempo su salud se deterioró mucho. Yo le digo que no hace mucho tiempo se la conocía como una enfermedad incurable y se creía que había muy poco que hacer por las personas, salvo algunas medidas como los medicamentos. Le cuento que mi abuelo tomaba algunos medicamentos para controlar los temblores y movimientos involuntarios y que eso era lo único que le daban. Ella me dice que como tiene que ver con algo en el cerebro es complicado y yo le digo que sí. Luego, ella va leyendo cada pregunta, vamos comentando y redacta sus respuestas:



MI invita a JO a prestar atención en ciertos detalles que muestran las siguientes ilustraciones:

- Observen las ilustraciones siguientes y digan qué daños pueden sufrir las personas en las condiciones de trabajo representadas.



A partir del enunciado, frente a la persona que se ve trabajando en una mina, MI le pregunta por algunas enfermedades que eso podría conllevar. Espera unos segundos y luego le pregunta: “¿Has escuchado el dicho *A ojo de buen cubero*?” JO dice que sí. MI le pregunta ‘a qué cree que se refiere’, pero a JO no se le ocurre. MI le cuenta cómo eran las condiciones de trabajo antiguamente en las minas, le dice que las personas no contaban con un lugar dentro de ella para defecar ni podían salir a hacerlo, y que hacían uso de un cubo que un *cubero* estaba encargado de retirar para vaciar, pero que como esta tarea se realizaba en la oscuridad, debía calcular ‘a ojo’ el peso para moverlo cuando estuviera lleno. A continuación, retoma la situación que muestra la imagen. MI: “Si está dentro de una mina puede haber humedad y falta de oxígeno, entonces muy probablemente se va a enfermar de los pulmones.”

Luego, analizan dos imágenes: una donde se ve a dos niños jugando y comiendo sentados en la tierra, y otra donde se ve a un hombre comiendo en un puesto de la calle. MI le pregunta por lo que ve en las imágenes, y reafirma lo que describe JO, diciéndole que en la ilustración del hombre comiendo, se ve a su lado basura y moscas sobre los alimentos.

MI: “Si comes con las manos sucias, ¿de qué te puedes enfermar?” Tras preguntar esto, incentiva a JO a escribir en el libro sus respuestas.

JO: “De diarrea”.

Sobre la relación de las prácticas con las **experiencias y saberes asociados al entorno natural y cultural** en que viven las personas, se atiende a las siguientes instancias de intercambio en las asesorías:

MI le dice a ALE que en la colonia ‘están haciendo construcción tras construcción’. “Nos va a afectar a todos a la larga”. A continuación, le cuenta su experiencia con el uso consciente del agua, diciendo que en su casa reutiliza mucha agua en el regado de plantas o en el baño. ALE reconoce que eso es muy bueno, y menciona que su hija utiliza mucha agua, porque ‘vende comida y debe lavar muy bien las verduras’. MI le dice que en ese caso es entendible.

MI: “Entonces nosotros tenemos que generar esa conciencia.” Menciona una experiencia donde los vecinos no dejaron que se realizara una construcción porque sabían que eso implicaría un desabasto de agua para la comunidad.

ALE: ‘Acá quizás la gente no se ha dado cuenta’ (refiriéndose a un proyecto inmobiliario del que han hablado antes).

ALE nos cuenta a MI y a mí que cuando era niña había un río que pasaba por donde ella vivía y dice que con su familia sacaban agua de allí para bañarse porque era muy cristalina. Comenta que luego ‘todo lo *intubaron*’.

MI: ‘Nosotros nos traemos el agua de los otros estados’ (se refiere a la CDMX).

Luego ALE comenta que “antes llovía bonito” y que en esos momentos se veían diferentes flores y animalitos (...) ALE habla de los planetas y de lo que está en el cielo: ‘el sol y la luna’. Dice: “También hay que verlos, hay que saludarlos.” Luego comenta: “Estamos contaminando, no sé en qué productos, o las fábricas, no sé...”

MI nos comenta sobre la subida de precio del transporte. Comentan con ALE sobre las implicancias que tiene. Le pregunto a MI si es solo para camiones o en el metro, me dice que ‘en el metro no, menos mal’. ALE le dice que ‘si se suma cada peso y pensamos en tres pesos diarios eso pesa en las quincenas.’ MI dice que sí, y que ‘el sueldo mínimo sigue siendo mínimo’. Dicen que hay que buscar otras opciones: MI dice que para ella sería usar metro. También proponen como opción caminar más.

ALE: “Mucha gente está sin trabajo, entonces de va a hacer muy pesado”.

MI y SO continúan trabajando en las diferencias entre humanos y animales. MI le pregunta por cuáles son esas diferencias.

SO: “Somos capaces de crear herramientas”

MI: ‘Herramientas que nos sirven’.

En las prácticas señaladas se expresan reflexiones sobre las formas de inscripción de los humanos en el entorno natural. En las conversaciones entre ALE y MI se aprecia un interés por las condiciones de vida actuales y por pensar alternativas para enfrentar problemáticas de alta importancia y complejidad a nivel social. Es interesante apreciar cómo las experiencias que se comparten se reflejan en apreciaciones sobre las condiciones locales y globales en que se dan dichos fenómenos.

Con relación a la implicación de las **experiencias y saberes relativos a la vivencia socioemocional**, se recupera el siguiente intercambio, donde MI y JO hablan a partir de este escrito del libro:

Recordemos **que...**



Cuando una persona se enferma tiene algunos **malestares o síntomas** que indican que su cuerpo **no está funcionando bien**. Algunos de ellos son: fiebre, dolor, debilidad, cansancio o sueño excesivo, falta de hambre. También existen señales o signos, como cambios en el color de la piel, de la orina o del excremento, que indican un mal funcionamiento del cuerpo.

Otros síntomas también pueden ser: cambios frecuentes en su estado de ánimo, tristeza, depresión o ansiedad. **Los síntomas son únicamente las señales del cuerpo cuando no está funcionando bien, no son enfermedades.**

MI cuenta a JO una experiencia personal y le comenta: “Y se vale decir esto: me siento profundamente triste, enojada, frustrada”.

Los sujetos jóvenes y adultos reconocen y traen a la conversación multiplicidad de *saberes y experiencias a partir de las cuales participan en diversas instancias sociales y culturales*. NICO señala que a partir de lo que ha aprendido en su experiencia vital sabe cómo expresarse de manera adecuada con diferentes personas y ALE relata su experiencia con la lectura de etiquetas, respecto de la cual comenta, en tono festivo: “Y como dicen: ‘No sabía leer, no sabía escribir, ¿pero qué tal era para contar el dinero?’ En hacer cuentas.” EMI refiere a su experiencia con la animación digital a partir de su gusto por una serie de videojuegos. En lo narrado por LAU y CRE, en tanto, se plasman aquellos saberes y experiencias referidos al trabajo, la salud y los cuidados y al trabajo y al campo, respectivamente.

En el marco de su participación en las asesorías, las educandas y educandos diferencian entre aquellos saberes y experiencias que han vivido, los cuales se recuperan temáticamente en los libros o se traen a la conversación en el escenario educativo, y los saberes y experiencias sobre la cultura escrita⁸⁵. A partir de dicha distinción, las personas adultas sostienen que sus saberes y experiencias referidas a las prácticas de cultura escrita son muy restringidos para permitirles realizar las diversas actividades que implican su uso en

⁸⁵ Esta distinción ya fue señalada antes por Ruiz (2009) quien describe la relación de diferencia que las personas adultas establecen entre el aprender a leer y escribir y el aprender de la vida.

la vida diaria y, los jóvenes, reconocen un deseo y necesidad de ampliar lo que ya saben y sus experiencias con el uso de la lengua para responder a propósitos más específicos vinculados a sus proyectos de formación. En ello, se da cuenta de un interés común asociado al desciframiento y la aprehensión de la realidad, lo cual contraviene la mirada simplista que reconoce a la *alfabetización* de los jóvenes de la EPJA como un proceso concluido y al de las personas adultas como ausente.

La posibilidad de hacer conscientes y visibles los saberes, en el marco de las instancias de encuentro y de práctica que se sostienen en el espacio de las asesorías, se define esencialmente por el carácter de las mediaciones. La disposición mostrada por los sujetos de la EPJA para compartir sus experiencias y saberes en el espacio de la plaza se concretiza tanto a partir de las formas de mediación que promueven las educadoras, el educador y otros agentes mediadores, como por el acceso a artefactos mediadores que simbolizan el sentido que asumen, desde la mirada institucional, las prácticas en ese espacio. Las mediaciones en la plaza se caracterizan por la participación de los educadores/as en un sentido que va desde lo *específico* vinculado a proporcionar información, a leer para las personas y ayudarlas a escribir, hasta un sentido de mayor *involucramiento* que se expresa, por ejemplo, en la escritura de cartas que realizan por ellas. De aquí, se sostiene que:

En las situaciones en las que las personas encuentran la necesidad de leer y escribir los mediadores las ayudan a cruzar contextos y líneas de discurso para construir las prácticas necesarias de lectura y escritura para cumplir con los requisitos sociales o satisfacer las necesidades emergentes para interpretar o producir algo escrito. (Kalman, 2009/2018, p.71).

Los saberes y experiencias que se convocan en este trabajo no son únicamente aquellos que remiten al plano escolar en cuanto tal. De aquí, su implicación y las transformaciones que puede definir su tránsito por un espacio institucionalizado de EPJA, no puede pensarse al margen de los procesos de sistematización y de las gradaciones en que se van constituyendo en un movimiento donde juegan las condiciones de acceso y disponibilidad, las mediaciones y el reconocimiento de los propios saberes. Aun cuando JAQUI, declara que no se atreve a hacer uso de la computadora para cursar los módulos y tiene mucho temor de iniciar el *curso de computación* que ofrece la biblioteca por considerar al aprendizaje de la lectoescritura (manejo del código) como un desafío importante ya en el uso

de los libros, desde que está en ese proceso se atreve a encender y apagar la que tienen sus hijos en casa.

En la experiencia anterior, se hace posible apreciar las posibilidades de transformación que supone el reconocimiento e integración de los saberes. En la relación de los sujetos con *discursos secundarios* (Gee, 2005) que tiene lugar a partir de la apropiación de las prácticas de cultura escrita, los saberes que han adquirido en sus grupos primarios pueden ser productivamente activados. A partir de las experiencias de las sujetas de la EPJA con la salud, los cuidados, la nutrición y la música, que ellas convocan al escenario de las prácticas, el proceso de transmisión y las mediaciones vinculadas al uso situado de la lengua se constituyen como posibilidades para hacer significativos los saberes e ir actualizándolos de manera coherente con los proyectos personales. “Así, en las experiencias pedagógicas se ponen en juego los saberes en práctica, mediante su apropiación por los sujetos que crean tramas sociales al interactuar e intervenir en la realidad” (Gómez, 2012, p.211).

También en la experiencia del educando que busca recetas o las aprende de su abuela, se expresa un sentido de apropiación de las prácticas que gira en torno a la trasmisión oral de la cultura culinaria, la cual se ve impulsada en este caso por la necesidad de migrar y, desde ahí, de asumir mayor responsabilidad sobre sí. De igual forma, en el caso de las personas cuya lengua materna es una lengua indígena, las prácticas en torno a una lengua española de México pueden constituirse como la puerta de acceso para la recuperación de los saberes referidos a la lengua de origen y generar formas de apropiación particulares. Lo mismo, en el caso de la recuperación de aquellos conocimientos referidos a la historia de México que se pierden en el marco de un modelo estandarizado internacional. En esos entrecruzamientos las personas van construyendo su identidad como *participantes legítimos/as* en las interacciones sociales medidas por textos (Kalman, 2009/2018).

De acuerdo con lo señalado hasta este punto, es posible vislumbrar que el espacio de la plaza comunitaria estudiada se constituye como un escenario para un *encuentro intergeneracional* genuino donde, a partir de las prácticas de cultura escrita, se abre espacio para el diálogo intergeneracional y para la transmisión de experiencias vitales y saberes que condensan aspectos claves de los momentos sociohistóricos que han vivido y viven las personas. Particularmente, en el marco de la comunicación oral y escrita, las prácticas e instancias de intercambio exceden los límites de los módulos y facilitan ejercicios de

aceptación, autoconocimiento y reconocimiento mutuo en las comunidades de práctica. Tal como sostiene MI, en el espacio de la plaza las experiencias y saberes de las personas se *complementan y enriquecen*:

“Obviamente que una persona mayor, va a saberle dar un consejo, una sugerencia, una experiencia de vida a más chiquitos (...) alguien de sesenta años, de setenta años, de pronto le puede sugerir un niño chiquitito de diez años: ‘No, mira, tienes que estudiar porque cuando yo era niña, cuando era niño, pues no podíamos.’ Y todo ese rollo.”

A partir de ciertas formas de mediación, estas instancias guardan un importante potencial para el despliegue de saberes situados y, en efecto, para construir formas de concienciación sobre las condiciones de existencia propias, particulares y comunes. En cuanto a la relación entre los saberes aquí descritos, y la perspectiva de los *saberes socialmente productivos* (Gómez, 2009), se aprecia una clara coherencia en tanto en ellos se expresa una potencia para construir lazos de solidaridad y reconocer una historia compartida que puede ser puesta en prospectiva (Rodríguez, 2011). En las prácticas descritas se expresa la capacidad de los sujetos de *condolerse* y de un sentido de acogimiento hospitalario (Bárcena & Mèlich, 2000) que les permite ubicarse en el plano de una conversación amplia sobre el *sentido de la convivencia vinculado al bien común* (Rodríguez, 2009b).

En la articulación entre las experiencias vitales y los saberes asociados a los cuidados y a las formas de relación con el entorno natural y comunitario se van delineando intercambios donde los *distintos* tienen oportunidad de *poner en común conocimientos locales acumulados*. Las experiencias narradas por las personas dan cuenta de sus maneras particulares de *estar siendo* en el mundo y permiten, en esta instancia escolarizada, un acceso a parte del *archivo* que configura a los sentidos de la convivencia y de la coexistencia en este medio local que se significa en referencia al momento histórico actual y a los sentidos que orientan a la vida humana a nivel global. De aquí, en las prácticas de las personas adultas en el marco del trabajo con el MEVyT existe una importante recuperación de las memorias y herencias, y, por ende, una revisión de las *huellas* de su constitución como sujetos. Ese legado se pone en tensión con la experiencia de las personas más jóvenes y con lo que los módulos mismos van delineando. En ese marco, se van definiendo tránsitos discursivos entre el antes

y el ahora que se exhiben en momentos de reflexión sobre los contextos y sobre las implicancias de la propia actividad.

Los sentidos de lo escolar y de las prácticas, para los sujetos de la EPJA en esta plaza, se sostienen fundamentalmente en un deseo de cambiar ciertas condiciones de inscripción en el mundo que se conciben precarias y limitadas, es decir, asumen un potencial de reivindicación de la subjetividad. Al respecto, es necesario distinguir que en el entramado de *violencias* que va dejado a un sujeto sin habla, que no existe para sí (Freire, 1975a), la activación de la potencialidad de los sujetos a través de las prácticas mediadas por textos redefine sus posibilidades para disponerse al encuentro en el <<entre>> (Arendt, 1997), lo cual supone cierto sentido de transformación. En ese marco, se destaca la importancia de la producción y apropiación de dispositivos mediadores habilitatorios y gestivos, promotores de *filosofías de interrogación* y *escrituras de resistencia* (Forster, 2009).

La relevancia de analizar las articulaciones entre los saberes socialmente productivos y los sentidos y prácticas de los sujetos de la EPJA se asienta en que los primeros: “(...) ofrecen un lugar de inscripción, en diversos planos de lo social: económico, político, religioso. No se reducen ni se desprenden de una posición de “clase”; sino que se vinculan con la constitución de sujetos políticos complejos, atravesados por dimensiones que no son sólo de orden económico, sino también étnicas, de género, generacionales, etc.” (Rodríguez, 2011, p.58) En ese marco, las *experiencias de migración* pueden pensarse no solo como condiciones, sino también como procesos que se articulan con *saberes de integración* enraizados, en este caso, en la vida en una comunidad urbano-popular.

Por otra parte, la experiencia generacional y comunitaria en territorios donde se expresa con mayor claridad la crisis hídrica implica *saberes de política y lucha* y *saberes ambientales*. Estos se estructuran y asumen presencia de manera distinta, a partir la pertenencia de los sujetos a una historia en común vivida o conocida mediante la narración, y por lo mismo, se definen por aspectos generacionales y de época, según sea el caso. Sin embargo, aun con la diversidad en las formas posibles de apropiación, dichos saberes guardan una posibilidad de organización de los actores como sujetos políticos con potencia. Es importante señalar que en el escenario de eco-crisis actual importa tanto la posibilidad de convivir, cooperar y organizarse, como la capacidad de sobrevivencia y coexistencia que estos saberes y otros han supuesto para las comunidades. Se destacan aquí los *saberes sobre*

las violencias, sobre la precarización de la existencia y sobre el sostenimiento de la vida mediante los cuidados, como dispositivos a partir de los cuales se hace posible actuar frente a las situaciones límite desde posiciones en los bordes.

Todos estos aspectos dan cuenta, igualmente, de las oportunidades para los sujetos de inscribir la propia biografía e identificarse (Rodríguez, 2011). Tal como ha sido posible apreciar, la ruptura que supone el acceso de las personas jóvenes y adultas a la plaza de INEA, pensada como uno de los contextos sociales “deliberadamente organizado[s] para enseñar a las nuevas generaciones de lectores y escritores” (Kalman, 2009/2018) y la conformación de las prácticas como testimonio de sus experiencias y saberes, define instancias de resistencia y de reafirmación para los sujetos que habitan el mundo. En ese marco, la activación de la productividad de los saberes y experiencias, en particular de los vinculados a la formación para el trabajo y a un conocimiento disciplinar específico, se expresa en apropiaciones esenciales para la configuración identitaria, no obstante, se ve limitada en cuanto a las posibilidades de acreditarse en el plano institucional-normativo.

Lo anteriormente señalado es fundamental, considerado que es mediante el *proceso de legitimación de saberes* que son reconocidos en la escena de lo público que los actores sociales pueden ver ampliadas sus posibilidades de agencia. En el espacio de la plaza, las actividades que se realizan en la solicitud, recepción, inicio, transcurso o término de los módulos, implican cierto tipo de saberes que se crean y recrean en las prácticas, y que permiten nuevas formas de inscripción de los sujetos en la trama socioeducativa y en el mundo. Dichos saberes, validados culturalmente como propios de los procesos de transmisión escolar, son factibles de ser certificados. Otros saberes sobre los cuales se ejerce un fuerte control en la acreditación son los *saberes del trabajo*, muchos de los cuales hoy son invalidados y en algunos casos, apropiados por instancias de empleo a favor de la precarización laboral (Rodríguez, 2011).

Aun con las posibilidades de activación de la potencia de los sujetos a partir de la apropiación de prácticas y saberes, a partir de las exigencias que el mercado globalizado formula y actualiza, muchos sectores de la población son hoy trasplantados en nuevas escenas físicas y virtuales donde se configuran como sujetos sin voz. En un escenario donde los procesos de acumulación del capital generan mayor desigualdad, diversidad y segregación entre la población trabajadora y se acentúan los mecanismos de identificación de las personas

como sustituibles, desechables (Rockwell, 2012) los sujetos deben desarrollar nuevos saberes y habilidades para sobrevivir e intentar insertarse de otra forma. De aquí los *saberes del trabajo* no pueden pensarse al margen de la cultura de la informalidad, eficacia y eficiencia que se constituye como el paradigma dominante en ese ámbito humano, mientras que *los saberes y formación de uso de las tecnologías digitales* deben ser considerados desde una mirada amplia sobre los procesos de acceso y apropiación.

En ese marco, se sostiene la necesidad de pensar una EPJA abierta a reconocer a sus sujetos en su multiplicidad y sobredeterminación y de promover escenarios de apropiación sostenidos en el encuentro intergeneracional y en el diálogo de saberes y experiencias en contextos concretos. En ello, está la posibilidad de generar un contacto genuino con las prácticas, sentidos, saberes y experiencias de los sujetos situados que, a partir de la convivencia, la colaboración y la confianza pueden ponerse frente a frente e inscribirse de otras formas en la realidad. A partir del encuentro, se hace posible distinguir las articulaciones dinámicas y mutables, entre los diversos ámbitos de la vida social, los procesos económicos-productivos y las expresiones de la época (Gagliano, 2009). Es en esas configuraciones complejas, donde los sujetos tienen oportunidad de negociar, discutir e hibridar (Gee, 2005) los discursos que sostienen sus formas de inscripción y, por ello, de significación de los otros sujetos, los objetos y el mundo.

En este punto, se enfatiza en la necesidad de distinguir el papel de la EPJA institucionalizada en la transmisión de una herencia acorde a la conformación actual de las *necesidades* (Gómez & Hamui, 2009) de los sujetos, lo cual implica un reconocimiento y reconciliación con la historia, la memoria y el futuro (Gagliano, 2009). Pensar la situación de los sujetos de la EPJA demanda realizar ejercicios de desplazamiento y extrañamiento (Rockwell, 2012) para acceder al *archivo* en que se han sostenido aquellas formas de relación -incluido el vínculo pedagógico- que en esta experiencia se manifiestan abrigadas por el apoyo, la confianza, la cercanía y el hacer conjunto continuo. En ese marco, se va dando cuenta de cómo la intención de comunicación y expresión ha ido definiendo cierto compromiso entre humanos y con lo humano. En aquello se ve reflejada una conciencia del presente y, desde ahí, la posibilidad de reconocer nuestra condición existencial finita y articularla desde un propósito de preservación de la vida en los escenarios de EPJA.

Es la presencia compartida, sostenida en el deseo y en la disposición al encuentro y a la escucha y orientada hacia el desciframiento de la realidad, la que permite exceder el espacio virtual, esencialista y ficcional en que lo educativo ha permanecido emplazado y la que genera canales de apertura de nuevas escenas para la apropiación de prácticas sociales, culturales y políticas fundamentales en nuestro momento histórico. En ese marco, las configuraciones de sentido, en tanto construcciones históricas, abiertas e inacabadas delinear de manera provisoria y contingente el territorio de la alteridad en que los sujetos se constituyen en cuanto tales y dan forma a sus horizontes vitales. De aquí, la producción y la transmisión de saberes y experiencias singulares puede inscribirse desde una mirada de las diferencias y de la pluralidad orientada hacia la construcción de formas comunes de comprender y habitar el mundo.

ENLACES, DESENLACES Y DESPLAZAMIENTOS FRENTE A LA LABOR INVESTIGATIVA, PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA EN LA EPJA INSTITUCIONALIZADA

La producción académica e investigativa vinculada a la EPJA hace visible la importancia de pensar los procesos de formación con los sujetos sociales en contextos específicos. En ese marco, comprender las formas de apropiación y los mecanismos de resistencia que los sujetos generan respecto de las políticas globales y nacionales en los procesos educativos locales, requiere desplazamientos y extrañamientos (Rockwell, 2012). Como parte de ello, se considera esencial advertir el legado y las huellas que inscriben las entidades y organismos ligados a la EPJA institucional, en el campo en que esta se constituye. En ese sentido, los procesos de análisis de los discursos, las prácticas y las representaciones deben hacer posible, por una parte, distinguir los paradigmas orientadores de la acción educativa que van hegemonizando (Laclau & Mouffe, 1987) el campo y, por otra, reconocer aquellas propuestas que en su carácter alternativo, particular o disidente respecto de lo instituido, conforman un acervo valioso para la EPJA en el territorio latinoamericano.

La inscripción analítica de los diversos proyectos vinculados a la EPJA implica considerar los entrecruzamientos *discursivos* (Buenfil, 1991) en que aquellos se configuran y, al mismo tiempo, requiere prestar especial atención a los mecanismos de alejamiento y vaciamiento (despolitización) de los proyectos que han ido operando en las propuestas pedagógicas del continente. En ese marco, esta mirada a los procesos de configuración y a las posiciones del sujeto en una experiencia de EPJA institucionalizada, se articula con la idea de formación como categoría para pensar la *recuperación histórica de la cultura* “en el plano de la educación y del conocimiento, en la constitución de los sujetos sociales y pedagógicos (...)” (Gómez, 2002, p.81). Lo anterior, concebido a partir del estudio de las formas de organización de los procesos de transmisión y legitimación (Rodríguez, 2011) cultural en la esfera de las prácticas concretas.

En el contexto actual, al tiempo que las dinámicas socioculturales y económicas definen escenarios de precarización de la vida, la EPJA es señalada como una instancia catalizadora de parte importante de las transformaciones sociales y culturales necesarias para su preservación. Esto se refleja en una mirada educativa que sostiene que: “recuperar el enseñar y aprender en tanto sentidos vitales de la educación y del ser humano, representa la

recuperación de la educación como condición humana que permite el encuentro con los otros, pero también con otras formas de vida” (Hernández, 2020a, p.95). De aquí, se reconoce que sostener en la escena de la investigación educativo-pedagógica la presencia de los procesos locales y situados en que los sujetos de la EPJA institucionalizada se van configurando, construyendo sentido y produciendo prácticas, genera un acceso privilegiado a los entramados relacionales concretos y a los modos que asume la actividad intencionada que define, en ese contexto, a lo educativo. A partir de ello, se hace posible distinguir el lugar que está ocupando y que puede tener la EPJA en los procesos más amplios de transformación.

El INEA es una entidad que forma parte del sistema educativo nacional y tiene por propósito unificar las propuestas vinculadas a la EPJA en el territorio mexicano. De ahí, los mecanismos que regulan su actividad se establecen a partir de los parámetros definidos para lo escolar regular. El fuerte énfasis administrativo que el INEA instituye como parte de su acción tiene por propósito asegurar los procesos de acreditación y certificación que autorizan y preservan su lugar como parte del sistema educativo formal. Si bien, se reconoce que esto imprime un particular sentido y alcance a la actividad educativa que tiene lugar a en su marco, pensar a la EPJA como un campo abierto (Hernández, 2020a) invita a reconocer a las asesorías como espacios permeables a diversos discursos y prácticas y, a partir de ello, a concebirlas como instancias que tienen potencia para facilitar procesos de redefinición identitaria y de reposicionamiento de los sujetos implicados.

Las plazas comunitarias del INEA son significadas a nivel general como espacios de consulta, mientras que las asesorías se describen desde un sentido de apoyo y acompañamiento educativo de educadores/as a educandos/as. Desde una mirada pedagógica crítica y a partir del compromiso que articula la presencia de estos actores en las asesorías, aun con el reconocimiento que realizan de la importancia de la labor que se despliega en esos espacios, a nivel enunciativo y en el marco de las prácticas van dando cuenta de los mecanismos de resistencia y reapropiación que construyen frente a la precarización de los procesos formativos en la EPJA. Este sujeto pedagógico de la EPJA institucionalizada se concibe situado en las tramas institucionales, que definen a las condiciones de espacio y tiempo disponibles para su actividad y se advierte inmerso en condiciones socioculturales más amplias. Desde una posición intersticial-periférica (Richard, 2009) este sujeto cuestiona y disputa las relaciones de poder en que se está configurando.

Las prácticas de uso social de la lengua que se producen en los *eventos mediados por textos* en el escenario educativo de las plazas comunitarias y las asesorías se reconocen articuladas a partir de aquello que define el modelo institucional (MEVyT) en sus diversas vertientes y, al mismo tiempo, como parte de las actividades cotidianas comunes de los sujetos que participan de ese espacio se manifiestan en un tránsito entre lo escolar y lo no escolar. Los sujetos de la EPJA producen y se apropian de una multiplicidad de prácticas de cultura escrita en *escenarios crecientes* donde se producen deslizamientos y rupturas. En ese marco, las nociones ordenadoras de prácticas y literacidades *vernáculos* u ocultas (Hernández-Zamora, 2018), digitales, académicas o disciplinares en que se basa la perspectiva teórico-metodológica de este estudio, hacen posible alcanzar una comprensión amplia y diferenciada de las condiciones y representaciones construidas por los sujetos de las prácticas. No obstante, ubicar a las *prácticas de cultura escrita* como parte de una actividad en movimiento de los sujetos que asume un carácter situado y complejo hace necesario mantener un proceso de reflexividad continua y compartida que permita excederlas y evitar quedar atrapada en ellas.

Por otra parte, en el escenario de EPJA estudiado, especialmente en la plaza comunitaria ubicada en un barrio urbano-popular del sur de la Ciudad de México donde se profundiza en el asunto de las prácticas de cultura escrita desde la mirada de educandas y educandos, se hace posible reconocer el carácter fundamentalmente social y relacional de estas prácticas. Incluso en aquellas que implican actividades repetitivas y/o prescriptivas abocadas a alcanzar mayor dominio de los componentes básicos del lenguaje, la comprensión, las experiencias y los saberes involucrados, tanto como los principios, las normas y las *estructuras teleoafectivas* (Schatzki, 1996) que organizan la acción de los sujetos, trazan su *hoja de ruta* a partir de las interacciones y las formas de mediación propias de ese espacio. Al mismo tiempo, desde estas últimas se van definiendo condiciones para el acceso y la disponibilidad de los artefactos y, desde allí, posibilidades para las apropiaciones. Es posible apreciar que en este escenario educativo institucionalizado:

(...) los mediadores explican, demuestran, acompañan, hacen y responden preguntas, guían la participación, movilizan la información a demanda, dan consejos, y apoyan a los aprendices. Los aprendices también hacen y contestan preguntas, amplían su conocimiento de la lengua y la cultura escrita, se apropian de los discursos

secundarios, de los conceptos y de los cuerpos de conocimiento, aprenden nuevas prácticas, utilizan nuevas herramientas y artefactos simbólicos, y participan en los eventos con una experiencia que es cada vez mayor. (Kalman, 2009/2018, p. 72)

Parte del potencial del modelo del INEA, posible de activar a través de las mediaciones facilitadas por los diversos actores que son parte de los grupos de referencia y/o personas aliadas de los educandos/as frente a las prácticas de cultura escrita, se define por la integración de otros artefactos y herramientas que permiten ampliar la presencia de los sujetos en las instancias de práctica y promueven procesos de apropiación de prácticas e instancias enunciativas a partir de sus particulares necesidades e intereses. De allí, se reconoce que las estrategias de orden metodológico dirigidas a ampliar los alcances del MEVyT para adecuarlo a las condiciones que se perciben más próximas a los sujetos y a sus propósitos de uso de las prácticas, redimensionan los espacios de práctica y, con ello, redefinen las posibilidades de agencia de los sujetos de la EPJA. Esto tiene lugar a partir de una actividad pedagógica y educativa situada que busca dar respuestas pertinentes de acuerdo con sus contextos y circunstancias de inscripción.

Tal como se señaló, la relación con las *prácticas de uso social de la lengua* se configura en el contexto de las asesorías a partir de un vínculo pedagógico sostenido en el apoyo y en un acompañamiento continuo y singular. En ese sentido, las relaciones entre los sujetos se estructuran sobre la confianza en la presencia de la otra persona y a partir de un compromiso y responsabilidad con ella, algo que las educadoras y educadores canalizan mediante actitudes de solidaridad, escucha y honestidad. Desde su particular mirada se construye un sentido de *reciprocidad* a partir de la idea de que las personas pueden aprender las unas de las otras, no obstante, se reconoce que la última responsabilidad del proceso educativo recae en ellos en cuanto *figuras mediadoras habilitadas* en un espacio de educación formalizado.

Con relación a lo anterior, es necesario apuntar que las educadoras y educadores se configuran en este escenario de EPJA como *mediadores tardíos* en tanto su participación autorizada en el contexto sociocultural que envuelve a los sujetos se produce en un momento inédito y hasta cierto punto extratemporal -pensado desde los criterios escolares- en la vida de las personas educandas, quienes ya cuentan con una amplia experiencia de práctica en espacios escolares y no escolares. De aquí, el propósito de la actividad mediadora de los

educadores/as se articula en la necesidad de ampliar las experiencias y los saberes que los sujetos educativos de la EPJA ya portan. En ello, se guarda tanto la posibilidad de fortalecer ciertos discursos que sostienen la configuración de los sujetos y sus prácticas, como de disputarlos a partir de la construcción de relaciones humanas significativas como contexto. Esto implica distinguir que el proceso pedagógico convoca una actividad de colaboración que se expresa para la figura del educador/a en este contexto en:

(...) una coordinación acercando materiales, bibliografía, especialistas; y en que la discusión no se detenga en un relato o anecdotario. Se trata de reconocer saberes emergentes y organizar los elementos para ubicarlos en una geografía, una historia, una posición, un registro conceptual más abarcativo. (Rodríguez, 2011, p.59)

A partir de las formas de mediación definidas en este contexto de EPJA la posición en que se ubica al educador y educadora requiere que estos se presenten como sujetos que practican el uso de la lengua, den cierta garantía de la participación del grupo y convoquen la manifestación de sus saberes y la producción de sus prácticas en el espacio público. Esto se pone en diálogo con la necesidad de desnaturalizar a la lectura y escritura, especialmente en el caso de las personas jóvenes, y de representar en estos espacios educativos aquellos usos que tiene en la vida social partiendo por sus propósitos comunicativos reales (Lerner, 2001). En ese marco, se sostiene la necesidad de preservar en los ámbitos educativos formales el sentido de la lectura y la escritura como prácticas sociales a partir de cuya apropiación las personas pueden incorporarse en comunidades de práctica como *productoras de lengua escrita* (Lerner, 2001).

Se trata de hacer que la cultura escrita sea relevante para las personas adultas y que valga para ellas el tiempo y esfuerzo (Kalman, 2005/2018, p.272) que requiere apropiarse de las prácticas y artefactos:

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (Lerner, 2001, p.26)

En la experiencia de estos sujetos de EPJA con las prácticas de cultura escrita, se aprecia el potencial del ejercicio del derecho educativo para enfrentar desde otro lugar la

transgresión de sus derechos humanos sociales, económicos y culturales. En ese sentido, se define la importancia de extender esta perspectiva de derechos entre los sujetos, reconociendo que aquellos son “partícipes en su realización y en la mediación que configura para habilitar el ejercicio de otros derechos como el derecho a la vida misma, al trabajo al medio ambiente, a las herramientas digitales” (Hernández, 2020a, p.92).

Las prácticas atraviesan distintas instancias sociales, de manera que las mediaciones vinculadas a ellas deben ser pensadas en el orden del deseo como aquello que habilita y sostiene el vínculo educativo y pedagógico en los diversos espacios formalizados. En este contexto de EPJA se distingue la posibilidad de conformar una serie de alianzas en torno a los procesos de apropiación de las prácticas. A partir de la experiencia reciente en el escenario de pandemia y pospandemia, se subraya la importancia que alcanza para las propuestas de EPJA, la conformación de comunidades de aprendizaje familiares (Carvajal & Kalman, 2022; Hernández, 2020a) tanto como las redes en que se constituye lo educativo. En ese sentido, el escenario de EPJA estudiado se reconoce como una localización táctica que hace posible ubicarse entre lo globalizante y lo microdiferenciado, concebido desde una perspectiva relacional y contextual (Richard, 2009). En se hace posible el despliegue de un diálogo intergeneracional e interdisciplinar que aporte a construir *responsabilidad social compartida* (Col-lectiu Punt 6, 2019) a partir del reconocimiento de la propia inscripción en el mundo por parte de los sujetos.

De igual forma, en los *sentidos para los sujetos* y en aquellos vinculados a las mediaciones, a las prácticas y a la formación en este espacio formalizado de educación, se reconoce la oportunidad de aprender formas de estar con la diferencia y aprender otras formas de cuidado de la vida (Hernández, 2020a), lo cual se reconoce posible fundamente a partir de la apertura al encuentro y a partir de una conversación en torno a propósitos comunicativos auténticos. Para ello, es necesario atender a cómo el posicionamiento de los sujetos desde y frente al mundo se articula con la posibilidad de ser de otros modos en las relaciones con los otros, cuyo rostro y voz irrumpen como imperativos para una ética que invita a reconocernos como seres que estamos a la escucha (Mèlich, 2010):

Si hay ética es porque se puede desear lo imposible, lo improgramable, lo implanificable. (...) porque uno puede romper —aunque sólo sea por un instante—, con la gramática que ha heredado, con la identidad con la que se ha encontrado al

llegar al mundo. Si hay ética es porque existe la posibilidad de ser de otro modo. (Mèlich, 2010, p.320)

En la posibilidad de estar juntos desde la mutua consideración del otro, la otra y lo Otro, se hace viable la práctica de una ética como la que ha sido descrita en este trabajo y, al mismo tiempo, la conformación de un sentido político-pedagógico fundado en *el acceso a la humanidad de lo humano* (Forster, 2009). En el reconocimiento de nuestra filiación compartida se guarda la posibilidad de formar alianzas estratégicas y de producir dispositivos orientadores y habilitatorios para la lectura de realidades y contextos. En ese marco, se reconoce la potencia de la EPJA para construirnos en la diferencia y en una estructura de acogida y hospitalidad, donde sea posible “enseñar y aprender solidaridades múltiples en el estar juntos” (Hernández, 2020a, p.91). Para ello, es necesario disponerse a participar y a interpelar a otros/as en la construcción colectiva de un lugar de encuentro (Puiggrós, 2019) desde donde sea posible construir espacios para restituir en lo social la pluralidad y su posibilidad (Gómez, 2012).

“La educación es una práctica transformadora de sujetos cuyo potencial social y cultural se expresa en proyectos sociales” (Gómez, 2012, p.210). A partir del análisis del ideario de Gramsci y Freire, Mayo (2008) señala que ambas propuestas convergen en el reconocimiento de la importancia de *recuperar las historias colectivas* y, desde ahí, su potencial transformador. De acuerdo con la idea de que “como una de las secciones cruciales de la <<sociedad civil>>, la educación de adultos puede desempeñar un importante papel en esta <<guerra de posiciones>> que implica una actividad cultural antihegemónica amplia y organizativa” (Mayo, 2008, p. 60, citando a Armstrong, 1988, p.257-258), las prácticas de cultura escrita que las personas logran situar paulatinamente a partir de sus propósitos de uso y apropiación particulares, definen una alternativa para confrontar el poder mediante la conciencia del mundo, las relaciones con los demás e intencionalmente hacia el mundo (Lankshear, 1997).

En ese entramado, la ética de la preservación de la vida y de la ampliación de la solidaridad puede ser pensada desde una pedagogía reconocida como práctica y disciplina capaz de transformar la cultura mediante la actividad colectiva y compartida. De aquí, se subraya la relevancia y pertinencia de redefinir las propuestas de EPJA a partir de una perspectiva centrada en las comunidades y en la diversificación de metodologías y estrategias

para atender a las necesidades y propósitos de los sujetos. En ese marco, se establece la necesidad de considerar a los procesos en su complejidad y de definir propuestas e intervenciones de carácter interinstitucional, intersectorial y territorializado (Caruso & Ruiz, 2008; Hernández, 2020a). El desafío está en que aquellas apoyen otras formas de organización de las actividades, “replanteen las relaciones entre los participantes y pongan al centro del quehacer educativo la producción e interpretación de la lectura y la escritura con fines comunicativos, expresivos y prácticos reales” (Carvajal & Kalman, 2022, p.121).

El ejercicio de concienciación concebido desde una visión de intervalo o brecha donde los sujetos pueden reconocer sus mecanismos de sujeción y desde ahí reubicarse y delimitar sus posibilidades de agencia, hace posible configurar mecanismos de resistencia y transformar las formas de inscripción. A partir de la idea propuesta por Garcés (2017) sobre la necesidad de redefinir los sentidos de la emancipación y frente al reto de preguntarse por el tipo de educación necesaria para aportar a que ciertos grupos puedan recuperar su dignidad como seres humanos, “reconstruir y reinventar sus raíces culturales, sus economías locales, sus saberes y su sabiduría nativas; su potencial como aprendices, como creadores; su capacidad de soñar con sus propios futuros” (Hernández-Zamora, 2018, p.33), se recupera la pregunta: “¿Qué saberes y qué prácticas culturales necesitamos elaborar, desarrollar y compartir para trabajar por una sociedad mejor en el conjunto del planeta?” (Garcés, 2017, p.66).

En ese marco, el acceso al archivo de los saberes y experiencias vinculados a la convivencia y coexistencia -el cual en este caso se trasmite en gran parte de forma testimonial en el marco de las prácticas singulares en el espacio de las asesorías-, disputa fuertemente la idea de que el aprendizaje y la aprehensión de elementos culturales que hacen posible comprender la realidad y el mundo tiene lugar únicamente a partir de la educación escolar y/o de sus formas asociadas. Los saberes y experiencias que portan y producen los sujetos de la EPJA vinculados a su inscripción humana en un contexto sociopolítico y en la naturaleza, a partir de la apertura de espacios de conversación y diálogo horizontal, asumen productividad para comprender y transformar asuntos esenciales vinculados a las múltiples violencias que vivimos, a la salud y los cuidados, al trabajo y, en general, a la sostenibilidad de la vida. El tránsito discursivo en que se configuran los sujetos de las prácticas de cultura escrita conecta múltiples experiencias de época y, desde allí, alcanza potencia para configurar

espacios de reflexión compartida sobre las implicaciones del lugar y la actividad propia en el mundo.

También desde la perspectiva de los saberes socialmente productivos, se da cuenta de la importancia de reconocer “los saberes propios que se ponen en juego en el cotidiano y valorar la medida en que permiten dar respuesta a múltiples situaciones en el marco de las cuales se construye trama social” (Rodríguez, 2011, p.59). En relación con ello, las pedagogías en la EPJA pueden ser pensadas como espacios que habilitan la conversación y el diálogo en torno a los procesos de carácter teórico y metodológico que permiten reconocerse en el colectivo, tomar consciencia sobre los saberes y sus mecanismos de transmisión y distinguir las problemáticas compartidas. En este punto, es importante pensar y planear la apropiación de los artefactos que hagan posible este ejercicio de acercamiento-distanciamiento, para desnaturalizar las situaciones asumidas y pasar de estar “inmerso” en la realidad a estar “inserto” (Rodríguez, 2011).

Lo anterior debe ser ubicado en un contexto global donde “el individualismo hipermoderno no es sólo consumista, es también expresivo, dialogante, participativo, y pide atención múltiple” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p.88) y el universo de la pantalla y la informática transforma la vida modificando “la utilización de los sistemas tradicionales de acceso a la cultura” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p.88). La creciente significatividad que alcanzan las tecnologías digitales como mediadoras en nuestras actividades cotidianas y, en este caso, en un contexto institucionalizado de EPJA, hace esencial pensar perspectivas de formación para el uso con un sentido crítico (Garay, 2019). En ese entendido, la formulación de propuestas educativo-pedagógicas debe asumir como punto de partida el reconocimiento de los procesos de apropiación de los artefactos y de las prácticas en su carácter situado y diferenciado. De ahí, se subraya la importancia de atender a su dimensión individual y colectiva para “avanzar en el diseño e implementación de programas que atiendan y prioricen las necesidades e intereses pedagógicos de los estudiantes y que implementen actividades colaborativas que fomenten la capacidad de agencia” (Carvajal & Kalman, 2022, p.120).

A partir de lo anterior, “(...) es preciso que en los programas de formación de adultos y de alfabetización digital se comprendan los propósitos de uso, intereses, conocimientos, saberes, contextos sociales de las personas y las condiciones de vida” (Valdivia, 2021b, p.11). Para ello, es necesario contar con “formadores que tengan claridad en un enfoque pedagógico

que privilegie la creación y el diseño, el reconocimiento de prácticas sociales y la colaboración, y no sólo el manejo operativo, o el consumo y transmisión de información” (Guerrero, 2019, p.148). Esto último, visto a la luz del carácter que asume el MEVyT *en línea* y, fundamentalmente, a partir del desarrollo en curso de Aprende INEA supone, por una parte, identificar las posibilidades efectivas de apropiación que definen las mediaciones para los sujetos de la EPJA, sus comunidades próximas y grupos de referencia y, por otra, distinguir los nuevos aprendizajes necesarios de desplegar a partir del uso de la nueva plataforma y de las prácticas culturales y sociales que aquello conlleva (Crovi, 2020, p.16).

La inclusión del nuevo modelo educativo en este espacio institucionalizado de EPJA se define como un proceso fuertemente representativo del sentido actual que están asumiendo las propuestas educativas en ese escenario. Su ubicación en diálogo con las experiencias de los sujetos situados en relación con las prácticas, las mediaciones, la formación, las formas de vínculo y la inclusión de sus saberes, hace posible distinguir la trascendencia de realizar un *giro pedagógico-educativo* a partir de una perspectiva se construida con las comunidades que sostienen y acompañan física y simbólicamente los procesos de formación de los sujetos de la EPJA. Esto, implica señalar que aun cuando la normativa y la producción documental de diversos organismos vinculados a la EPJA establece un compromiso con la accesibilidad y la disponibilidad de acuerdo con dimensiones como la equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia (SEP, 2020) el foco en poblaciones con mayores índices de *rezago educativo* y *analfabetismo* o en zonas reconocidas como vulnerables, tanto como la falta de consideración de sus condiciones vitales concretas, aportan a la configuración de un sujeto escindido. Frente a ello, se señala la necesidad de construir miradas amplias e integrales que, al tiempo que establecen prioridades y toman decisiones estratégicas para la atención de ciertos grupos, definen propuestas bien sustentadas retomando elementos claves de la amplia producción documental referida a las condiciones de conformación de los sujetos de la EPJA y a sus prácticas en contextos concretos.

Las propuestas de EPJA institucionalizada construidas en el territorio latinoamericano y mexicano definen un tránsito de al menos un siglo. De igual forma, los planteamientos y debates pedagógicos actuales integran discusiones amplias y extendidas en el tiempo. En ese contexto, además de señalar, reconocer y distinguir el amplio y sólido legado construido a pulso por las personas y colectivos vinculados al campo de la EPJA, es

necesario sostener una interpelación continua respecto a su presencia y resonancia en las disposiciones más amplias; tanto en aquellas formuladas para el conjunto del sistema educativo nacional, como en las que ocupan la escena internacional. Frente a lo evidenciado en el contexto de estudio de este trabajo, se enuncia la necesidad de ampliar las referencias compartidas y de facilitar espacios de diálogo para superar las rupturas discursivas vinculadas al desdibujamiento de los principios y fundamentos de las propuestas pedagógicas en sus formulaciones más amplias y profundas. En ese sentido, los procesos de análisis y reflexión pedagógica en la EPJA requieren ser concebidos en las tramas sociohistóricas, políticas y culturales más amplias donde se producen los discursos e identificados en los escenarios concretos donde son resignificados y apropiados de manera particular.

El posicionamiento de la investigadora en el campo de la EPJA y la configuración de una perspectiva pedagógica que ha convocado múltiples referencialidades teórico-metodológicas han hecho posible definir ciertos parámetros para la coexistencia y convivencia comprometida y responsable con las personas colaboradoras y construir una mirada comprensiva sobre las prácticas de cultura escrita de los sujetos de la EPJA en contexto. Este escrito viene a dar cuenta de un proceso atravesado por las palabras y los silencios, los elementos convocados y aquellos que fueron irrumpiendo en un escenario donde el sentido de las prácticas, las mediaciones y la formación se mueven entre lo instituido y lo instituyente. Las investigaciones en la EPJA son necesarias y enfrentan el constante desafío de inscribirse y sostener su continuidad en el ámbito más amplio de lo educativo local y global. En ese marco, este trabajo busca constituirse como una contribución actual y dialógica para el campo de la EPJA mexicano y latinoamericano tanto como generar un aporte productivo para continuar profundizando y ampliando el estudio de la multiplicidad de prácticas comunicativas humanas en movimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (34), 101-120.
<https://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846004.pdf>
- Aboites, L. (2006). El último tramo 1929-2000. En P. Escalante et al. (Eds.), *Nueva historia mínima de México* (pp. 262-302). El Colegio de México.
- Acuerdo número 33/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2022 (29 de diciembre de 2021).
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5639629&fecha=29/12/2021#gsc.tab=0
- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.
<https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Alcaraz-Moreno, N., Noreña, A., Rebolledo-Malpica, D. y Rojas, J. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-599720120003000006&script=sci_abstract&tlng=es
- Alianza para el Progreso (1961). *Declaración a los pueblos de América y Carta de Punta del Este*. En D. Carmona, *Memoria Política de México*. Instituto Nacional de Estudios Políticos A.C. <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1961-DPA-APE-APP.html>
- Alumnos de la escuela de Barbiana (1967). *Cartas a una profesora*. Schapire Editor.
- Alvarado R., Díaz de León, C., Gómez D. y Martínez, M. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones para su estudio en México. *Entreciencias. Diálogos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento*, 6(16), 49-72.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457654930005>
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.107-122). Gedisa.
- Ames, P., Niño-Murcia, M. y Zavala, V. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Anzaldúa, E. (2009). Los sujetos educativos y el dispositivo pedagógico de la modernidad. En M. Gómez (Coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones*

- al debate* (pp. 39-60). Universidad Nacional Autónoma de México (Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades).
- Añorve, G., Campero, C., Canseco, R., Díaz, G., Galván, L., Hernández, G. y Méndez, A. (2013). Educación con personas jóvenes y adultas. En B. Salinas, (Coord.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011* (pp. 225-302). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) - Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wpcontent/uploads/2020/08/Educaci%C3%B3n-desigualdad-y-alternativas-de-inclusi%C3%B3n.pdf>
- AprendeINEA (15 de diciembre de 2022). Informativo APRENDE INEA. Secretaría de Educación Pública (SEP) - Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). <http://aprendeinea.inea.gob.mx/index.html>
- Aravedo, M. L. (1997). La guía del alfabetizador: una alternativa pedagógica para la enseñanza del lenguaje escrito. En A. Izquierdo (Comp.), *Memorias del primer encuentro: 20 años de educación de adultos en la UAM Xochimilco* (pp. 469-474). https://publicaciones.xoc.uam.mx/TablaContenidoLibro.php?id_libro=67
- Aravedo, M. L. y Henríquez, G. (2018). El fomento a la lectura y escritura como experiencia de aprendizaje situado. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 175-181. <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556162010/html/>
- Aravedo, M. L., Campero, C. y Zúñiga, N. (2019). *Discursos, sujetos y prácticas en la educación con personas jóvenes y adultas* [Simposio]. En G. Hernández (Mod.), XV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. Acapulco, Guerrero, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3776.pdf>
- Aravedo, M. L., Castro, I., Hernández, G. y Méndez, A. (2017). *El futuro de la educación con personas jóvenes y adultas: desafíos y posibilidades* [Simposio]. En G. Hernández (Coord.), XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2298.pdf>
- Arendt, H. (1997) *¿Qué es la política?* Paidós.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós.

- Arias, P. (2014). La etnografía y la perspectiva de género: nociones y escenarios en debate. En C. Oehmichen (Ed.) *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (173-194). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Arrieta, R., Blazich, G. y Lorenzatti, M. (2019). Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 291-305. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255060697005/html/>
- Artigas, I. (2022). El placer de la lectura de cartas: figuras, materialidad y afectos. En N. Golubov (Ed.), *El placer de la lectura: cuerpos, afectos, textos* (pp. 147-169). Universidad Nacional Autónoma de México - Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN).
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (2015). *Yo también soy: fragmentos del otro*. Ediciones Godot.
- Banco Mundial (2022, junio). *Global Economic Prospects*. Perspectivas Económicas Mundiales. World Bank Group. <https://www.bancomundial.org/es/publication/global-economic-prospects>
- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª Ed.). McGraw-Hill.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Barthes, R. (1993). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Siglo XXI Editores.
- Bartlett, L. y Holland, D. (2002). Theorizing the Space of Literacy Practices. *Ways of knowing journal*, 2(1), 10-22. https://www.academia.edu/938265/Theorizing_the_Space_of_Literacy_Practices
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp.7-15). Routledge Taylor & Francis Group.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Paidós.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Shalom.

- Bekerman, Z. (2011). Aprender/saber en el hacer. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. Saberes: legitimación y deslegitimación*, (30), 10-15. https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber2.pdf
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, (29), 1-22. Ediciones SUR. https://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PR-0029-3258.pdf
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bezemer, J. y Kress, G. (2009). Escribir en un mundo de representación multimodal. En J. Kalman y B. Street (Coord.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 64-83). Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL). Siglo XXI Editores.
- Blazich, G., Carvajal, E., Kalman, J., Lorenzatti, M. y Valdivia, C. (2021). *Enseñar y aprender en diversos contextos sociales: culturas digitales y educación de adultos* [Simposio]. En J. Kalman (Coord.), XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1746.pdf>
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La muralla.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Bowman, M. y Lorenzatti, M.C. (2019). *Educación de jóvenes y adultos. Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. UniRío.
- Brailovsky, D. (2018, 10 de julio) ¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores? *DeCeducando Revista*, (4). <https://deceducando.org/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>
- Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.149-160). Universidad Pedagógica de Argentina.
- Bubnova, T. (1997). El principio ético como fundamento del dialogismo de Mijaíl Bajtín. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, (15-16), 259-273.

<https://es.scribd.com/doc/306313116/1055105991-Bubnova-Tatiana-El-Principio-Etico-Como-Fundamento-Del-Dialogismo-en-Mijail-Bajtin>

- Buenfil, R. (1991). Análisis de discurso y educación. En Documento DIE-CINVESTAV-IPN, *Estudios Interculturales y Educación. Bases Teóricas* (pp.179-198). https://www.uv.mx/blogs/uvi/files/2008/10/unidad-3_2buenfil.doc
- Buenfil, R. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M. A. Jiménez (Coord.), *Investigación Educativa. Huellas Metodológicas* (pp. 51-71). Juan Pablos Editor.
- Buenfil, R. (Coord.) (2002). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE). Plaza y Valdés.
- Caballero, A. y Medrano, S. (2001). XI. El segundo período Torres Bodet 1958-1964. En R. Bolaños, R. Cardiel y F. Solana (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (2ª ed.) (pp.360-402). Fondo de Cultura Económica.
- Cain C., Holland, D., Lachicotte, W. y Skinner, D. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2017). *AMPLIANDO VOCES: La Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde la mirada de investigadoras e investigadores de América Latina y el Caribe*. CLADE. <https://redclade.org/recursos/ampliando-voces-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-desde-la-mirada-de-investigadoras-e-investigadores-de-america-latina-y-el-caribe/>
- Campero C. y Suárez, M. (2012). *¿A quién le importa la educación de las personas jóvenes y adultas?* Universidad Pedagógica Nacional. https://redepja.mx/wp-content/uploads/2021/07/libro_A_quien_le_importa-la-EPJA.pdf
- Campero, C. (2018). Por qué es importante la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica, y cómo su limitada prioridad en las agendas debilita su impacto. *Educación de Adultos y Desarrollo* (85), 22 - 25. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Microsite_AED/Ausgabe_85/AED-85_ES_150dpi.pdf
- Campero, C., Hurtado, M., Rodríguez, A. M., Sánchez P. y Tzuc, H. (2022, octubre 10). *Sistematización de los 21 años de trabajo sostenido de la Red-EPJA*. [Conversatorio].

- XXIII Reunión Nacional de la Red de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, Pátzcuaro, Michoacán, México.
- Canseco, M. (1998). *Alcances y limitaciones de los Modelos Pedagógicos de Educación Básica para Adultos en México* [Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN.
- Canseco, M., Cortés J., Hernández, G., Méndez, A. y Vargas M. (2013). Aprendizaje para la vida y el trabajo con personas jóvenes y adultas. En M. De Agüero, (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo, 2002-2011* (pp. 165-196). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) - Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Aprendizaje-y-desarrollo.pdf>
- Caruso, A. y Ruiz, M. (2008). La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en los comienzos del siglo XXI: estado de la situación y desafíos para la práctica. En A. Caruso, M. Camilo, M. Di Pierro, M. Ruiz (Coords.), *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe regional* (pp.17-107). Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)/ Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL).
- Carvajal, E. y Kalman, J. (2022). La oferta de alfabetización de jóvenes y adultos ante la pérdida de la presencialidad durante la pandemia de COVID-19. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 13(17), 111-123. <http://dx.doi.org/10.30972/riie.13176121>
- Cebotari, V., Huitrón, P. y Rodríguez, D. (2021). *El estado de Bienestar de la 4ª y la tercera vía*. Oranje University. https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/48317/1/Huitron%20Garcia_Cebotari_Rodriguez%20Rosario%202021.pdf
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (1952). *Educación fundamental: ideario, principios, orientaciones metodológicas*. CREFAL.
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. (10 de octubre de 2022). *Reseña Histórica del CREFAL*.

- https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=182
- Chartier, A. M. (2007) *Práticas de leitura e escrita. História e atualidade*. Belo Horizonte, Ceale/Autêntica.
- Chartier, A. M. (2009). Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos. *Lectura y vida*, 30(3),6-19.
https://www.academia.edu/28648247/LOS_CUADERNOS_ESCOLARES_ORDENAR_LOS_SABERES_ESCRIBIENDOLOS_1
- Chartier, R. (2008). Aprender a leer, leer para aprender. En J. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (pp.23-39). Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Federación de Gremios de Editores de España.
- Chartier, R. (2018). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa.
- Chávez, N. (2016). *La formación docente del asesor educativo INEA y su impacto en la calidad educativa* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM.
- Cirigliano, G. y Paldao, C. (1978). Educación de adultos: hipótesis interpretativa y perspectivas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1(2), 138-155.
<https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-1978-2/articulo1.pdf>
- Col-lectiu Punt 6 (2019). *Urbanismo Feminista. Por una transformación radical de los espacios de vida*. Virus editorial.
- Cole, M. y Scribner, S. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171. ICE de la Universidad de Zaragoza.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2013a). *Aprendizaje y desarrollo, 2002-2011*. ANUIES. Dirección de Medios Editoriales.
<http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Aprendizaje-y-desarrollo.pdf>

- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2013b). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. ANUIES/COMIE. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wpcontent/uploads/2020/08/Educaci%C3%B3n-desigualdad-y-alternativas-de-inclusi%C3%B3n.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2022, febrero). *Medición multidimensional de la pobreza en México, 2016 - 2020*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Pobreza_multidimensional_2016_2020_CONEVAL.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.] (5 de febrero de 1917). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Córdova, J. (2012). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Gobierno Federal. SEP. https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_051112.pdf
- Corenstein, M. (1994). El significado de la investigación etnográfica en educación. En *El maestro y su práctica docente*. Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología complementaria. UPN-SEP.
- Corenstein, M., Flores, B., López, B., Magaña, Z., Ortiz, L., y Zúñiga, N. (2013). Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en México (1980-2010). En M. Gómez y M. Corenstein (Coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp.391-425). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). Introducción. En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales. En S. Corona y O. Kaltmeier, *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp.11-24). Gedisa.
- Crovi, D. (2020). *La apropiación digital. Una transformación de las prácticas culturales*. Tintable.
- Cruz, E. (2013). *Sistematización de la práctica educativa de los asesores comunitarios, en el INEA Estado de México: Hacia una alternativa de formación* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM.
- Da Porta, E. (2017). Objeto de estudio, objeto empírico. Dilemas y dimensiones a propósito de una investigación. En F. Rosa Martínez y D. Saur (Comps.), *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico metodológicas* (pp. 47-58). Editorial Universitaria.

- De Agüero, M. y Mata, M. (1996). *La educación de adultos desde una perspectiva de género*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(3), 89-102.
https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1996_3_05.pdf
- De Agüero, M. (2011). Conceptualización de los saberes y el conocimiento. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. Saberes: legitimación y deslegitimación* (30), 16-20.
https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber3.pdf
- De Alba, A. (2000). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Plaza y Valdés.
- Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (31 de agosto de 1981). https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/decreto_inea.pdf
- Decreto por el que se reforma el diverso por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (23 de agosto de 2012).
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5265171&fecha=23/08/2012#gsc.tab=0
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Díaz de Rada, A. y Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela* (pp. 89-134). Trotta.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Dussel, I. [comie mex] (2021, noviembre 19). *Conferencia y Ceremonia de Clausura. La investigación educativa hoy: entre la tradición, los derechos y los nuevos horizontes abiertos por la pandemia* [Archivo de vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=NzaW2PfNED4&ab_channel=comiemex
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Paidós.
- Errejón, I. y Mouffe, Ch. (2015). *Construir pueblo. Hegemonía y radicalización de la democracia*. Icaria.
- Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (18 de octubre de 2019).

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5575920&fecha=18/10/2019#gsc.tab=0

- Esteva, J. y Reyes, J. (2002). La perspectiva ambiental de la educación entre personas adultas. *Decisio. Saberes para la acción en la educación de adultos. Desarrollo sustentable y educación de adultos* 1(3), 7-12.
https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_3/Decisio3_completa_web.pdf
- Etimologías de Chile (2023). *Etimología de ARTEJO*.
<http://etimologias.dechile.net/?artejo#:~:text=La%20palabra%20artejo%20viene%20del,articulaci%C3%B3n%20y%20el%20sufijo%2C%20en>
- Ferreiro, E. (1988). Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región. *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe* (pp.345-363). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)/ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000080406>
- Ferreiro, E. (2007). Apuntes sobre alfabetización, oralidad y escritura. En E. Ferreiro, *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (trabajo original publicado en 1994).
- Ferreiro, E. (2012). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (2ª ed). Fondo de Cultura Económica.
- Forster, R. (2009). Los rostros de la alteridad. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 97-120). Homo Sapiens Ediciones.
- Forster, R. (2019). *La sociedad invernadero*. Akal.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Franco, J., Hernández, O., Palmas, S., Solares, D. y Sevilla, D. (2019). *Conocimiento en la práctica: estudios cualitativos de la Educación para Jóvenes y Adultos* [Simposio]. En J. Kalman (Moderadora), XV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. Acapulco, Guerrero, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3325.pdf>

- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1975a). *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1975b). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gagliano, R. (2009). Saberes socialmente productivos y nuevas realidades educativas emergentes. En M. Gómez Sollano (Coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribución al debate* (pp. 61-78). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gagliano, R. y Puiggrós A. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. HomoSapiens.
- Garay, L. (2019). La alfabetización digital, más allá del uso de herramientas. Retos para la formación de ciudadanos en sociedades participativas. En P. Morabes y D. Martínez (Comp.), *Miradas en articulación. Trayectorias y territorios en comunicación/educación* (pp. 73 - 91). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Editorial Anagrama.
- García Canclini, N. (2012). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. De Bolsillo.
- García Canclini, N. (2019). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Universidad de Guadalajara, Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS).
- García, E., Hernández, L., y Sandate, L. (2019). *Expresiones de la cultura local en lengua escrita: significados y representaciones de la vida cotidiana de las personas jóvenes y adultas en contextos difíciles* [Simposio]. En A. M. Méndez (Coordinadora), XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) - COMIE. Acapulco, Guerrero, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3776.pdf>
- García, E., Gil, J. y Rodríguez G. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Aljibe.
- Garduño, E., Hernández, G., Kalman, J., Méndez, A. M., Ornelas, C. y Zuñiga, L. (2019). Educación de jóvenes y adultos: rezago educativo y alfabetizaciones. En Buendía, A. y Álvarez, G. (Coord), *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en*

- México. *Reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 335-351). Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). http://comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/colecciongeneral/2019_libro_investigacion_educativa_ante_cambio_gobierno_mexico.pdf
- Gasca, M. (2009). *Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM.
- Gaxiola, H., Olmedo, L. y Olivares, S. (1997). Un recorrido por la historia de la educación de adultos. En A. Izquierdo (Comp.), *Memorias del primer encuentro: 20 años de educación de adultos en la UAM Xochimilco* (pp. 353-366). https://publicaciones.xoc.uam.mx/TablaContenidoLibro.php?id_libro=67
- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. En P. Ames, M. Niño-Murcia y V. Zavala, (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp.23-55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los Discursos*. Morata.
- Gee, J. P. (2011). *How to do Discourse Analysis*. Routledge.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (2ª ed.). Amorrortu editores.
- Gobierno de México (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf
- Gobierno de México (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>
- Gobierno de México (03 de enero de 2023). *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Acciones y Programas. Nuestra Institución*. INEA. <https://www.gob.mx/inea/acciones-y-programas/nuestra-institucion-57139>
- Goetz J. P. y LeCompte, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Gómez, M. (2002). Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas. En E. De la Garza, G. Valencia y H. Zemelman (Coords.), *Epistemología y sujetos: algunas*

- contribuciones al debate* (pp.79-110). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades /Plaza y Valdés.
- Gómez, M. (2009). Saberes de integración. Necesidad, experiencias y proyecto. En M. Gómez Sollano y L. Hamui (Coord.), *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate* (pp. 83-98). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, M. (2012). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Recortes de observación y articulación conceptual. En M. A. Jiménez (Coord.), *Investigación Educativa. Huellas Metodológicas* (pp. 193-218). Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación. Nueva Época. Juan Pablos Editor.
- Gómez, M. y Hamui, L. (2009). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. Universidad Nacional Autónoma de México
- Gómez, M. y Puigrós, A. (2009). Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio. En M. Gómez Sollano (Coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp. 23-37). Universidad Nacional Autónoma de México
- Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Guerrero, I. (2019). “No eres tan inteligente, computadora”: articulaciones necesarias entre alfabetizaciones digitales y reconfiguración identitaria en la EPJA mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 131-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27058155008>
- Guerrero, G. y Olivares, M. (2023). Presencia indígena Otomí en la Ciudad de México. Retos pluriculturales. *Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICSHu*, 11(Especial), 59-73. <https://doi.org/10.29057/icshu.v11iEspecial.9893>
- Hernández, G. (2007). *Políticas educativas para población en estado de pobreza. Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (estudio de un caso)*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL).
- Hernández, G. (2009). Identidades juveniles y cultura escrita. En J. Kalman y B. Street (Coord.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 186-201). Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL). Siglo XXI Editores.

- Hernández, G. (2012). La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación: el tema del sujeto juvenil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 485-511. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a8.pdf>
- Hernández, G. (2016). La educación con personas jóvenes y adultas como campo de estudio. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (4), 111-126. https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/archivo/edicion_4/Edi4_Texto_5_Gloria_Hern%C3%A1ndez.pdf
- Hernández, G. (2020a). La Educación con Personas Jóvenes y Adultas como un derecho vital en México. *Revista de educación de adultos y procesos formativos*, (10), 80-98. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/wp-content/uploads/2020/10/Texto-4.-Gloria-Hern%C3%A1ndez-M%C3%A9xico.pdf>
- Hernández, G. (2020b). La investigación educativa como encuentro epistémico: una experiencia desde el campo escolar y la juventud. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* 10(10), 1-18. <https://doi.org/10.35600/25008870.2020.10.0168>
- Hernández, O. (2015). *Trabajo, estudio y canto: actividades cotidianas y la apropiación de prácticas digitales en una comunidad suburbana de la Ciudad de México* [Tesis de doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio CINVESTAV.
- Hernández, P. (2021). Agencia de niños y niñas huérfanos en la Ciudad de México. Una etnografía sobre experiencias de desalojo y desterritorialización. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 51(2), 71-102. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.366>
- Hernández-Zamora, G. (2018). Literacidad y aprendizaje de adultos: teoría e investigación en la era del capitalismo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(2), 9-42. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457556293002/html/index.html>
- Hernández-Zamora, G., Márquez M. y Olivieri, G. (2021). Experiencias de literacidad en un mundo complejo: de la teoría a la práctica, de la práctica a la teoría. *Sinéctica*, (56). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1257>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2021). Censo de Población y Vivienda 2020. Documentación. *Presentación de resultados Estados Unidos*

- Mexicanos. Versión ejecutiva.* INEGI.
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Documentacion>
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2008). *Manual para la Elaboración de Módulos para Población Hispanohablante.* INEA-SEP.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/123529/Manual_Elaboracion_HispanohablanteMI-DAC-01.pdf
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2013). *Paquete Para el asesor del MEVyT. Libro del asesor* (3^a ed.). INEA.
http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/descargables/mevyt_pdfs/para_asesor_mevyt/01_para_asesor_libro_asesor.pdf
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2014). *Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018. Programa Institucional.* INEA.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5343876
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2018). *Manual de Procedimientos Plazas Comunitarias.*
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/410566/Manual_de_Procedimientos_Plazas_Comunitarias_MP-DDC-SCP-01.pdf
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2020). *Manual General de Organización del INEA.* INEA.
https://www.dof.gob.mx/2021/SEP/MANUAL_GENERAL_DE_ORGANIZACION_DEL_INEA_2020.pdf
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (05 de enero de 2023). *Reseña.*
<http://cdmx.inea.gob.mx/resena.html>
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (06 de enero de 2023). *¿Qué hacemos?*
<https://www.gob.mx/inea/que-hacemos>
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (s.f.). *MEVyT en línea.* INEA
http://www.inea.gob.mx/transparencia/sipot/fraccion_XLI/DA13_2_Publ_MEVyT_linea_EOMC.pdf
- Ireland, T. (2022). *El Informe destacado del ICAE para CONFINTEA VII. Aprendizaje y educación de adultos - Porque el futuro no puede esperar.* Consejo Internacional de

- Educación de Adultos (ICAE). <http://icae.global/en/wp-content/uploads/2022/06/Spotlight-Report-SPA.pdf>
- Ireland, T. (2022, octubre 10). *Principales planteamientos de la VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos* [Conferencia magistral]. XXIII Reunión Nacional de la Red de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, Pátzcuaro, Michoacán, México. <https://www.youtube.com/watch?v=EhZkpQVbYbg>
- Jaramillo, M. (2019) ¿Una nueva política social?: cambios y continuidades en los programas sociales de la 4T. *Revista Análisis Plural*, 137-154. https://www.researchgate.net/publication/337944281_Una_nueva_politica_social_Cambios_y_continuidades_en_los_programas_sociales_de_la_4T?channel=doi&linkId=5df6e97fa6fdcc2837246255&showFulltext=true
- Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(1), 87-95. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1993_1_05.pdf
- Kalman, J. (1999). *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2003a). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>
- Kalman, J. (2003b). Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. Saberes: legitimación y deslegitimación* (6), 3-9. https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber1.pdf
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. UNESCO.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 107-134. <http://www.rieoei.org/rie46a06.pdf>
- Kalman, J. (2018). De madres a hijas, del pueblo a la ciudad: cambios en la identidad de la mujer en la construcción del ser letrado. En J. Kalman, *Leer y escribir en el mundo social. Obras escogidas*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (trabajo original publicado en 2005).

- Kalman, J. (2018). Alianzas en favor de la cultura escrita: el acceso a la lectura y a la escritura a través de la mediación. En J. Kalman, *Leer y escribir en el mundo social. Obras escogidas*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (trabajo original publicado en 2009).
- Kalman, J. (2018). *Leer y escribir en el mundo social. Obras escogidas de Judith Kalman*. PAIDEIA Latinoamericana.
- Kalman, J. y Schmelkes, S. (1996). *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. En S. Schmelkes, *La educación de adultos y las cuestiones sociales. Antología* (pp.283-352). Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Kalman, J. y Street, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL). Siglo XXI Editores.
- Kalman, J. y Street, B. (2013). *Literacy and Numeracy in Latin America. Local perspectives and Beyond*. Taylor & Francis Group.
- Kaltmeier, O. (2012). Capítulo 1. Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En S. Corona y O. Kaltmeier, *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp.25-54). Gedisa.
- Karol, M. (2004). La transmisión entre el olvido y el recuerdo. En G. Diker y G. Frigerio (Coords.), *Entre el pasado y el futuro. Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad* (pp.121-128). Novedades Educativas/Fundación CEM.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2008). *Nuevos Alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Morata.
- Labbé, M. (2016). *El asesor educativo del INEA. Dos estudios de caso en el medio urbano* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI Editores.
- Lamas, M. (2021). *Dolor y Política. Sentir, pensar y hablar del feminismo*. Océano.
- Lankshear, C. (Ed.) (1997). *Changing Literacies*. Open University Press.

- Larentes-da-Silva, A. (2018). Paulo Freire, el INEA y la educación de jóvenes y adultos en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(24), 173-188. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24.268>
- Larrosa, J. (2005). Una lengua para la conversación. En J. Larrosa y C. Skliar (Coords.), *Entre pedagogía y literatura* (pp.25-49). Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2008). *Aprender de oído*. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad. La Central. <https://www.exa.unne.edu.ar/alumnos/docs/Larrosa,%20Jorge.%20Aprender%20de%20o%C3%ADdo.pdf>
- Larrosa, J. (2009). Capítulo 1. Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa y C. Skliar (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp.13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Latapí, P. (2006). 60 años de la UNESCO: un aniversario en el que México tiene mucho que celebrar. *Perfiles educativos*, 28(111), 112-123. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a6.pdf>
- Latapí, P. (2009). Educación no formal de adultos en América Latina. Situación actual y perspectivas. En P. Latapí, *Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas. Antología*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (trabajo original publicado en 1983).
- Latapí, P. (2009). Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza. En P. Latapí, *Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas. Antología*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (trabajo original publicado en 1984a).
- Latapí, P. (2009). Tendencias de la educación de adultos en América Latina. Una tipología orientada a su evaluación cualitativa. En P. Latapí, *Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas. Antología*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (trabajo original publicado en 1984b).
- Latapí, P. (2009). Una propuesta para integrar las acciones de educación de adultos. En P. Latapí, *Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas. Antología*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (trabajo original publicado en 1995).

- Latapí, P. y Ulloa, M. (1998). La educación de los adultos. En P. Latapí (Coord.) *Un siglo de educación en México II. Tercera parte: El sistema educativo* (pp. 59-73). Fondo de Cultura Económica.
- Lazarín, F. (2014). México, la UNESCO y el Proyecto de Educación Fundamental para América Latina, 1945-1951. *Signos Históricos*, 16(31), 88-115. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202014000100003
- León, E. y Zemelman H. (2001). Límites y alternativas en la construcción del conocimiento social. En H. Zemelman y M. Gómez (Coords.), *Pensamiento, política y cultura en América Latina* (pp. 35-62). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).
- Leóntiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Akal.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley Federal de Educación [LFE]. Diario Oficial de la Federación [D.O.F]. 29 de noviembre de 1973, (México). https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf
- Ley General de Educación [LGE]. Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 30 de septiembre de 2019, (México). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Ley Nacional de Educación para Adultos. Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 31 de diciembre de 1975, (México). http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4831681&fecha=31/12/1975#gsc.tab=0
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Anagrama.
- Littau, K. (2022). Una arqueología del afecto: lectura, historia y género. En N. Golubov (Ed.), *El placer de la lectura: cuerpos, afectos, textos* (pp. 25-42). UNAM-CISAN.
- López-Bonilla, G. y Pérez C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (Coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*.

- Consejo de Puebla de Lectura A.C. Ediciones Fundación SM.
<https://issuu.com/bibliotecaaleer/docs/176951144-lenguaje-y-educacion-inve>
- Lovisoló, H. (1988). La educación de adultos entre dos modelos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, (16), 7 - 29
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262421_spa
- Loyo, E. (1994). Educación de la comunidad, tarea prioritaria. En El Colegio de México, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. Tomo II* (pp.341-411). Seminario de Historia de la Educación. SEP - INEA.
- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En D. Tanck (Coord.), *Historia mínima de la educación en México* (pp.154-187). Seminario de la Educación en México. El Colegio de México.
- Lytle, L. S. (1991). Living Literacy: Rethinking Development in Adulthood. *Linguistics and Education*, 3(2), 109-138. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(91\)90002-Z](https://doi.org/10.1016/0898-5898(91)90002-Z)
- Marín, J. (2019) Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, (28), 31-57
https://doi.org/10.25009/cpu*e.v0i28.2598
- Marinho, M. (2009). Nuevas alfabetizaciones en los procesos sociales de inclusión y exclusión. En J. Kalman y B. Street (Coord.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 40-63). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CREFAL). Siglo XXI.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Ibero-Americana de Educação* (32), 17-34.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.pdf>
- Martínez, M. (2015). *Hacia la construcción de una nueva concepción de cultura escrita de los estudiantes de maestría. Caso: ponencias* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM.
- Martínez, T. (2017). *Leer entre libros. Uso del espacio y prácticas de lectura compartida en la Biblioteca Vasconcelos* [Tesis de maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio CINVESTAV.

- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso. En M., Canales, M. (Coord). *Metodologías de la investigación social* (pp. 299-319). LOM.
- Martinis, P. (2016) Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos. En J. Camors, L. Folgar, P. Martinis, M. Morales, P. Ramos, D. Rodríguez, *Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay. Pedagogía social y educación social* (pp.39-52). Unidad de Medios Técnicos, Ediciones y Comunicación (UMTEC).
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Anthropos.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica*. Hurtado.
- Mayo, P. (2008). *Gramsci, Freire y la formación de personas adultas*. Institut Paulo Freire de España-CreC.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones: Tres ensayos de filosofía de la educación*. Miño y Dávila.
- Mèlich, J. C. (2010). Poética de lo íntimo (Sobre Ética y Antropología), *Ars Brevis*, (16), 314-331. <https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/244312>
- Méndez, A. M. (2022, octubre 11). *Resultados del Estado del Conocimiento sobre Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), 2012-2021* [Conferencia magistral]. XXIII Reunión Nacional de la Red de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, Pátzcuaro, Michoacán, México. <https://www.youtube.com/watch?v=JFeLWlc1mtk>
- Morales, S. (1998). XVII. La educación indígena, especial e inicial: de “modelos complementarios” a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia. En P. Latapí (Coord.) *Un siglo de educación en México II. Tercera parte: El sistema educativo* (pp. 141-172). Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Ch. (2018). *Izquierda. Por un populismo de izquierda*. Siglo XXI Editores.
- Museo Universitario de Arte Contemporáneo (2023). Exposiciones presentes. *Francis Alÿs, Juegos de niños, 1999-2022*. <https://muac.unam.mx/exposicion/francis-alyis>

- Núñez, J. (2017). *Alfabetización en mujeres adultas mayores: sobrecarga de trabajo doméstico como condicionante* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM.
- Oehmichen, C. (2014). La etnografía entre migrantes en contextos urbanos de destino. En C. Oehmichen (Ed.) *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (285-303). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. OEI. <http://www.redage.org/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los>
- Organización de las Naciones Unidas (15 de febrero de 2023). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1970). *La alfabetización funcional: Cómo y por qué*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132679>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1997). *Informe Final Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010a). *CONFINTEA VI Sixth International Conference on Adult Education. Final Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187790>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010b). *CONFINTEA VI. Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219157>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *La educación de adultos en retrospectiva: 60 años de CONFINTEA*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227636>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa.locale=es
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022a). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022b). *CONFINTEA VII Marco de Acción de Marrakech. Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*. Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa
- Ornelas, C. (1998). La cobertura de la educación básica. En P. Latapí (Coord.) *Un siglo de educación en México II. Tercera parte: El sistema educativo* (pp. 111-140). Fondo de Cultura Económica.
- Orozco, B. (2013). La categoría *alternativa* como elemento analizador del discurso pedagógico contemporáneo. En M. Gómez y M. Corenstein (Coord.), *Reconfiguración de lo educativo en América latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 555-580). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico.
- Orozco, M. (2017). *Comunicación visual y cultura escrita del nasa yuwe : el diseño editorial para una lengua ancestral de Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM.

- Orozco, B. (2009). Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctico-pedagógica. En M. Gomez (Coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp.79-94). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Orozco, C. (2023). Síntesis de las exposiciones de los representantes de los países participantes en el Encuentro. México. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos — INEA. En CREFAL y DVV Internacional, *Encuentro de instancias gubernamentales de EPJA en México, Centroamérica y el Caribe Modelos y estrategias operativas para la educación de jóvenes y adultos. Memoria, Septiembre 2022* (pp.53-56). https://www.dvv-international.mx/fileadmin/files/latin-america/2022PDF/Memoria_Encuentro_de_instancias...pdf
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2017). *Al principio fue la experiencia lectora del Otro*. Documento Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Clase 4. FLACSO Virtual. Copia en posesión de la autora.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Profesores del DIE [@profesores_del_die]. (2023, febrero, 24). *Examen de grado de Maestría de Gloria Janet Guerrero Téllez. tesis titulada: Procesos de formación en diferentes ámbitos sociales. Jóvenes de origen otomí en la colonia Roma de la Ciudad de México*. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CpDRjRrO94y/>
- Profesores del DIE [@profesores_del_die]. (2023, enero, 30). *Examen de grado de Maestría Alonso Millán Zepeda. tesis titulada: Educación de adultos y educación popular en México: los inicios del INEA*. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CoDRRXguEjQ/>
- Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018. Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 10 de marzo de 2014. INEA. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5343876.
- Programa Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (2022). *Ciberescuela*. <https://pilares.cdmx.gob.mx/ciberescuela>.

- Puiggrós, A. (1990). *Disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel.
- Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Colihue.
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) / Universidad Pedagógica Nacional (UNIPEN): Editorial Universitaria.
- Puiggrós, A. [comie mex]. (2022, enero 24). XVI CNIE. *Conferencia: Controversias teóricas en la educación actual* [Archivo de vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=5DXrX2111Is&ab_channel=comiemex
- Quesada, R. (2015). *Comunidades de aprendizaje en los linderos de la escuela: una práctica instituyente imbuida en la literacidad* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM.
- Ramírez, R. (1981). *La Escuela Rural Mexicana*. Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Rangel, L. (2013). *Las prácticas letradas del Programa Educación para Todos del INEA en la FES Aragón, ¿un acceso a la cultura escrita para jóvenes y adultos?* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM.
- Raya, G. (2021). *Travesías de la información, de la cultura escrita a la cultura visual: representaciones de los lectores en el siglo XX* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional CEIICH UNAM.
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la Lengua Española*. artejo. <https://dle.rae.es/artejo>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (10 de diciembre de 2022). *La Red EPJA*. <https://redepja.mx/la-red-epja/>

- Reguillo, R. (2000). Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo. *Revista Universidad de Guadalajara*, (17). https://www.academia.edu/24781048/ANCLAJES_Y_MEDIACIONES_DEL_SENTIDO_LO_SUBJETIVO_Y_EL_ORDEN_DEL_DISCURSO_UN_DEBATE_CUALITATIVO
- Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. Ned.
- Rendón, V. (2019). *Los chavos y las tecnologías: apropiaciones de recursos digitales por jóvenes de la periferia verde de la Ciudad de México* [Tesis de doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio CINVESTAV.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Restrepo, M. (2020). *Alfabetización y lectura: prácticas socioculturales para la inclusión social desde la biblioteca pública* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM.
- Richard, N. (2009). Derivaciones periféricas en torno a lo intersticial. Alrededor de la noción de “Sur”. *Ramona. Revista de Artes Visuales*, (91), 24-30. http://70.32.114.117/gsd/collect/revista/index/assoc/HASH01ba/04ba2de9.dir/r91_24nota.pdf
- Rivoir, A. (2019). Personas mayores y tecnologías digitales. Revisión de antecedentes sobre las desigualdades en la apropiación. En M. J. Morales y A. Rivoir, *Tecnologías Digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 51-68). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues. Revue et forums interdisciplinaires sur la dynamique des langues*, 5. <https://www.teluq.quebec.ca/diverscite/entree.htm>
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29827102>

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação & Sociedade*, 33(120), 697-713. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300003>
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1980). *Puntuación y simbología en los registros ampliados*. Documento metodológico #2” del proyecto: La práctica docente y su contexto...(1-2). DIE. Copia en posesión de la autora.
- Rodríguez, J. (2015). *La lectura y la literacidad crítica como herramientas para el abordaje y aprendizaje de la investigación en el bachillerato* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM.
- Rodríguez, L. (2009a). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, 3(1), 64 - 82. Universidad de Salamanca. https://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf
- Rodríguez, L. (2009b). Un relato de la construcción del trabajo. En L. Rodríguez (Coord.) y A. Puiggrós (Dir.), *Saberes: Reflexiones, experiencias y debates* (pp. 7-35). Galerna.
- Rodríguez, L. (2011). Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. Saberes: legitimación y deslegitimación* (30), 55-60. <https://docplayer.es/95842161-Saberes-legitimacion-y-deslegitimacion.html>
- Roitman, M. (2019). *Por la razón o la fuerza. Historia y memoria de los golpes de Estado, dictaduras y resistencias en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Romero, M. (2015). *La asesoría en la educación de adultos: una propuesta pedagógica para la enseñanza de las matemáticas dentro del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVYT) del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)* [Tesina de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM.
- Romero, M., Linares, R. y Rivera, Z. (2017). *La lectura como práctica socio-cultural*. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 13(2), 224-230. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6244958>

- Ruiz, J. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deuso.
- Ruiz, M. (2009). *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*. Universidad Iberoamericana. CREFAL.
- Ruiz, M. (2020). Paulo Freire y su legado político pedagógico en la sistematización de experiencias emancipatorias. *Revista del IICE*, (48) 31-42. <https://doi.org/10.34096/iice.n48.10200>
- Sánchez, R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender* (pp. 97-131). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/El Colegio de México/Porrúa.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill Interamericana.
- Saulés, S. (2010). *El sentido de leer, escribir y narrar : diversos caminos para integrarse en la cultura escrita* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM.
- Saur, D. (2017). Territorio, posicionamiento, responsabilidad y formas de relacionamiento con la teoría En F. Rosa Martínez y D. Saur (Comps.), *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico metodológicas* (pp. 47-58). Editorial Universitaria.
- Schatzki, T. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press.
- Schmelkes, S. (1998). La educación básica. En P. Latapí (Coord.) *Un siglo de educación en México II. Tercera parte: El sistema educativo* (pp. 173-194). Fondo de Cultura Económica.
- Schmelkes, S. (2008). El Programa de Modernización Educativa y la Educación de Adultos. En S. Schmelkes, *La educación de adultos y las cuestiones sociales. Antología*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (trabajo original publicado en 1990).
- Schmelkes, S. (2008). La educación de adultos en México. Una visión general del trabajo desde el Estado. En S. Schmelkes, *La educación de adultos y las cuestiones sociales. Antología*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (trabajo original publicado en 1992).

- Schmelkes, S. (2008). Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina. En S. Schmelkes, *La educación de adultos y las cuestiones sociales. Antología*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (trabajo original publicado en 1996).
- Secretaría de Comunicaciones y Transportes, Gobierno de México (2010). El Sistema Nacional e-México (SNeM). <https://www.sct.gob.mx/informacion-general/areas-de-la-sct/coordinacion-de-la-sociedad-de-la-informacion-y-el-conocimiento/el-sistema-nacional-e-mexico/>
- Secretaría de Educación Jalisco (s.f). *Breve Historia de la Educación de Adultos*. Portal Secretaría Educación Jalisco. <https://www.yumpu.com/es/document/view/14867457/breve-historia-de-la-educacion-de-adultospdf-secretaria-de->
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Conoce las plazas comunitarias*. INEA http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/para_asesor/curso_asesor/unidad1/portalgreta/conoce.html
- Secretaría de Educación Pública (2023). *Cursos y materiales del MEVyT. Estructuras curriculares del MEVyT*. INEA. http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/descargables/esquema_curricular_mevyt_hh.pdf
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4980/7123>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81-97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1993.tb00039.x>

- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Longman.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 1-14. https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En, P. Ames, M. Niño-Murcia y V. Zavala (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Street, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(2), 41-69. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545099002.pdf>
- Street, B. (2009). Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir. En J. Kalman y B. Street (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 84-98). Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL). Siglo XXI Editores.
- Suárez, D. [FACULTAD DE EDUCACIÓN–UNCUYO] (2020, septiembre 15). *Seminario sobre narrativas pedagógicas como herramienta para fortalecer la práctica docente* [Archivo de vídeo]. YouTube. Enlace: <https://youtu.be/QJdrvuQRH4Q>
- Taracena, E. (2002). La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. *Perfiles Latinoamericanos*, (21), 117-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11502107>
- Tizio, H. (Coord.). (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*. Gedisa.
- Thompson, J. (2002) *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Torres, C. (1993). Cultura política de la alfabetización. Descripción y análisis de las relaciones entre educación de adultos y sectores populares urbanos en México. *Revista*

- Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(3), 15-65.
https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1993_3_02.pdf
- Torres, C. (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Torres, R. (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del Reporte Regional*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182951>
- Undurraga, C. (2007). *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa*. Ediciones UC.
- Valdivia, C. (2021a). *Apropiación de las tecnologías digitales a través del uso: Un estudio de caso en Tláhuac, Ciudad de México* [Tesis de maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio CINVESTAV.
- Valdivia, C. (2021b). La magia del correo electrónico: mediación y apropiación intergeneracional. En XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2021, *Enseñar y aprender en diversos contextos sociales: culturas digitales y educación de adultos*. COMIE.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1746.pdf>
- Valencia, R. (2017). *Formación de asesores en el eje de matemáticas en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) del Distrito Federal* [Informe académico por actividad profesional, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM.
- Vázquez, J. (2010). Renovación y crisis. En D. Tanck (Coord.), *Historia mínima de la educación en México* (pp.217-243). El Colegio de México.
- Viñao, A. (1988). Alfabetización e ilustración: Difusión y usos de la cultura escrita. *Revista de Educación*, (1), 275-302. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d889d507-a45e-4a69-b0d1-ca055530152b/re198813-pdf.pdf>
- Vommaro, P. (2013). Balance crítico y perspectivas acerca de los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina (1960-2012). *Sudamérica*, (2), 91-130.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/859>
- Vygotski, L. (1991). *Obras escogidas*. Visor.

- Vygotsky, L. (2000). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Wolcott, H. (2004). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquía.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79.
<https://www.grao.com/es/producto/la-literacidad-o-lo-que-la-gente-hace-con-la-lectura-y-la-escritura>
- Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Universidad de las Naciones Unidas.
- Zemelman, H. (1994). Epílogo: Necesidad de pensar y sus desafíos éticos. *Suplementos. Materiales de Trabajo intelectual*, (45), 112 - 120.
- Zúñiga, N. (2019). *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la historia reciente en México: discursos, sujetos y espacios de construcción* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM.

ANEXOS

Anexo 1

GUIÓN DE ENTREVISTA A FIGURAS SOLIDARIAS (ASESORAS/ES) EN EPJA.

PERIODO CONTEXTUALIZACIÓN.

Objetivo General: Distinguir, en el estudio de las prácticas de cultura escrita de los sujetos de EPJA en el marco del trabajo que se lleva a cabo con las asesorías que brinda el INEA, las formas de apropiación, las condiciones de interacción en que tienen lugar y los sentidos que los sujetos construyen de acuerdo con sus saberes, experiencias vitales e instancias mediadoras de las que participan.

Objetivo de Entrevista: Conocer características, experiencias y condiciones de la acción educativa desarrollada por figuras solidarias (asesoras/es), con énfasis en el carácter de las prácticas de cultura escrita en los círculos de estudio y en directrices y aspectos formativos orientados por INEA al respecto.

I. Preguntas de contextualización:

- ¿Cuál es su nombre? ¿Cuál es su edad?
- ¿Cuál es su nivel de escolaridad?
- ¿Cuál es su ocupación principal?
- ¿Hace cuánto tiempo se desempeña en EPJA? ¿En qué roles?
- ¿En qué contexto de EA o EPJA trabaja actualmente? ¿Qué función o funciones desempeña allí y en qué condiciones (horarios, condiciones contractuales, etc.)
- ¿Hay alguna particularidad que destaque de este contexto en relación con otros que conoce o en los que haya trabajado?

II. Preguntas temáticas introductorias:

1. ¿Qué me puede decir de su experiencia como asesor/a en los círculos de estudio?
2. En diversas experiencias formativas e investigaciones realizadas en el ámbito de la EPJA, se enfatiza en la necesidad de atender a necesidades específicas de los sujetos (necesidades de aprendizaje, expectativas) y de evidenciar el sentido o significado que los aprendizajes puedan asumir para ellos/as. Desde su labor actual, ¿cómo considera que esto podría verse reflejado en el aprendizaje de las prácticas de lectura, escritura y comunicación oral?
3. Respecto a los saberes previos y experiencias que han construido los jóvenes y adultos a lo largo de su trayectoria vital y educativa/escolar ¿cómo considera que se ven implicados en la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y comunicación oral en los círculos de estudio?

III. Preguntas temas específicos

1. ¿Cuáles son los objetivos de las asesorías respecto a la lectura, escritura y oralidad?
2. A nivel general, ¿cuáles son las principales motivaciones, ocupaciones, experiencias, etc., que conforman el “perfil” de los/as participantes de los círculos de estudio?
3. A partir de su experiencia como asesora, ¿Qué me puede decir sobre el papel de la lectura, escritura y oralidad en la asesoría? Recientemente, ¿ha notado algún cambio relevante en la cuestión de la lecto-escritura y la alfabetización en su ámbito de acción?

4. En el marco de las asesorías en los círculos de estudio ¿Qué se lee y escribe? ¿Cómo se hace (quiénes participan y cómo, qué artefactos se emplean)? ¿Por qué cree que se lee y escribe de esa forma?
5. ¿Cómo dialoga la experiencia de la lectura, escritura y comunicación oral en los círculos de estudio con los lineamientos que genera INEA respecto de las prácticas de cultura escrita?
6. ¿De qué manera se hace seguimiento a estas prácticas y quiénes lo realizan?
7. ¿Cuáles podrían ser debilidades o amenazas para abordar en el marco del trabajo de asesoría las prácticas de cultura escrita? ¿Y cuáles podrían ser fortalezas u oportunidades?
8. En el marco de las propuestas de organismos internacionales como UNESCO y lo declarado por especialistas en el área de la EPJA, se hace referencia a la importancia de ampliar la visión de la alfabetización contemplando la comprensión y producción de prácticas discursivas diversas. Al mismo tiempo, el cambio del artículo tercero constitucional mexicano en 2019, indica que los planes y programas de estudio escolares incluirán el conocimiento de la *lectoescritura* y de la *literacidad* ¿Considera que estas transformaciones han tenido algún impacto en la visión actual de INEA respecto de las prácticas de cultura escrita? ¿Y en los procesos de acompañamiento educativo que usted realiza? Si es así, ¿qué impacto?

GUIÓN DE ENTREVISTA A FIGURAS SOLIDARIAS (ASESORAS/ES) EN EPJA.

PERÍODO PROFUNDIZACIÓN.

Objetivo General: Distinguir, en el estudio de las prácticas de cultura escrita de los sujetos de EPJA en el marco del trabajo que se lleva a cabo con las asesorías que brinda el INEA, las formas de apropiación, las condiciones de interacción en que tienen lugar y los sentidos que los sujetos construyen de acuerdo con sus saberes, experiencias vitales e instancias mediadoras de las que participan.

Objetivo de Entrevista: Conocer características, experiencias y condiciones de la acción educativa desarrollada por figuras solidarias (asesoras/es), con énfasis en el carácter de las prácticas de cultura escrita que promueven.

I. Preguntas de contextualización:

- ¿Cuál es su nombre? ¿Cuál es su edad?
- ¿Cuál es su formación escolar?
- ¿Cuál es su ocupación principal?
- ¿Hace cuánto tiempo se desempeña en EPJA? ¿En qué roles?
- ¿En qué contexto de EA o EPJA trabaja actualmente? ¿Qué función o funciones desempeña allí y en qué condiciones (horarios, condiciones contractuales, etc.)?
- ¿Hay alguna particularidad que destaque de este contexto en relación con otros que conoce o en los que haya trabajado?

II. Preguntas temáticas:

1. ¿Qué aspectos de las asesorías, vinculados especialmente a tu experiencia en la alfabetización o en las prácticas de lectura, escritura y oralidad, consideras significativos?
2. ¿Puedes contarme alguna(s) experiencia(s) en detalle? Sus propósitos, el espacio donde se realizó, los/as participantes, los momentos.
3. Y respecto a los materiales: ¿Qué artefactos se utilizan y cómo? ¿De dónde provienen y quién los facilita? ¿Cómo se seleccionan?
4. ¿Cómo se involucra la comunidad en la(s) experiencia(s) formativa(s) que me has descrito?
5. ¿Qué impacto o relevancia consideras que tienen dichas experiencias y prácticas (de lectura, escritura y oralidad) para las personas jóvenes y adultas?
6. El MEVyT, y en general la visión de INEA describe la importancia de reconocer e integrar los saberes y experiencias de las personas: ¿Cómo consideras que se facilitan en las experiencias formativas de lectura, escritura y oralidad ciertas condiciones para concretar aquello? ¿Y para responder a las necesidades y/o expectativas de las personas?
7. ¿Qué implica para los/as asesores/as la decisión de incluir ciertas propuestas para atender a esos saberes, experiencias, necesidades y expectativas?
8. ¿Podrías mencionar posibles desafíos, ventajas o desventajas que plantea el contexto interno y externo en que tienen lugar estas experiencias formativas de EPJA?
9. Recientemente, ¿Has notado algún cambio relevante en la cuestión de la lecto-escritura y la alfabetización en tu ámbito de acción? ¿A qué crees que se debe?

Anexo 2

MATRIZ DE CONSTRUCCIÓN DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTAS A EDUCANDOS/AS.

Preguntas de contextualización:

¿Cuál es su nombre?

¿Cuál es su edad?

Actualmente, ¿se identifica con alguna comunidad? (étnica, religiosa, diversidades sexuales, etc.)

¿Asistió a la escuela regular (primaria o secundaria) antes de asistir a clases en la plaza comunitaria?

Si asistió, ¿qué motivo(s) tuvo para abandonar la escuela? / Si no asistió, ¿por qué motivo no lo hizo?

¿Cuánto tiempo pasó entre su última experiencia en la escuela y su ingreso a las clases de la plaza comunitaria?

¿Hace cuánto tiempo asiste a clases en la plaza comunitaria (círculos de estudio)? ¿En qué grado se encuentra actualmente?

¿Por qué decidió ingresar/reingresar a la escuela en ese momento?

¿Cómo se siente respecto a su decisión de ingresar a la plaza comunitaria y participar de los círculos de estudio?

OBJETIVO GENERAL:	Distinguir, en el estudio de las prácticas de cultura escrita de los sujetos de EPJA en el marco del trabajo que se lleva a cabo con las asesorías que brinda el INEA, las formas de apropiación, las condiciones de interacción en que tienen lugar y los sentidos que los sujetos construyen de acuerdo con sus saberes, experiencias vitales e instancias mediadoras de las que participan.
Objetivos específicos: • <i>Identificar las prácticas de cultura escrita construidas por los sujetos de la EPJA en las asesorías de INEA y las formas de apropiación que despliegan.</i>	<p>En la escuela se nos enseña a leer, escribir y comunicarnos oralmente ¿Cree usted <u>que son importantes esas actividades</u>? ¿por qué?</p> <p>Usted me comentó que antes de participar de los círculos de estudios, asistió a la escuela, ¿qué podría decir acerca de su <u>experiencia con la lectura y escritura</u>? ¿Qué se leía? ¿Qué se escribía? ¿De qué manera participaba? / Usted me comentó que antes de participar en los círculos de estudio no asistió a la escuela, ¿qué experiencias tuvo con la lectura y escritura antes de asistir a la escuela en la plaza comunitaria? ¿Qué se leía? ¿Qué se escribía? ¿De qué manera participaba?</p> <p>En su <u>experiencia actual</u>: ¿Qué lee?, ¿cómo lee?, ¿Qué escribe?, ¿cómo escribe?</p> <p>¿<u>Por qué cree</u> que se lee y escribe de esa forma?</p>

	<p>¿<u>Para qué</u> usa <u>principalmente</u> la lectura y escritura en su <u>vida diaria</u> fuera de la escuela (trabajo, familia, reuniones sociales, etc.)? ¿<u>Con quién</u> participa en esas instancias? ¿Qué materiales utiliza?</p>
<p>● <i>Analizar las condiciones de interacción y mediación en que tienen lugar las prácticas de cultura escrita de los sujetos, para dar cuenta del contexto en que se producen y las formas de participación que implican.</i></p>	<p>En las asesorías ¿En <u>dónde</u> se lee? ¿En dónde se escribe? ¿<u>Qué</u> se usa para leer? ¿Y para escribir? ¿<u>Cómo</u> se usa? ¿De dónde provienen esos materiales? ¿<u>Quiénes</u> participan en las instancias donde se lee y se escribe? ¿<u>Cómo</u> lo hacen? ¿En qué <u>momentos</u> de las sesiones se lee? ¿Y en qué momentos se escribe?</p>
<p>● <i>Reconocer los sentidos que construyen los sujetos respecto de dichas prácticas, en el marco de las instancias mediadoras de EPJA y de acuerdo con sus saberes y experiencias vitales.</i></p>	<p>¿Qué <u>diferencia</u> reconoce entre su experiencia anterior con la lectura y escritura y su experiencia en los círculos de estudio? ¿Qué <u>opina</u> respecto a su experiencia actual? ¿Le parece que la manera en que lee y escribe en las asesorías es <u>importante</u> para su desarrollo como estudiante? ¿Y para su desarrollo como persona? ¿Le parece que dentro de los círculos lo que sabía de la lectura y la escritura antes tiene valor? ¿Por qué? ¿Y fuera de los círculos, esto que ya sabía, tiene valor? ¿Cuál? ¿Es significativa para usted (como familiar, trabajador/a y/o estudiante) la manera en que se lee, escribe, o se comenta en los círculos de estudio?</p>

Anexo 3

MATRIZ DE OBSERVACIÓN

<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>OBJETIVO GENERAL</p>	<p>Distinguir, en el estudio de las prácticas de cultura escrita de los sujetos de EPJA en el marco del trabajo que se lleva a cabo con las asesorías que brinda el INEA, las formas de apropiación, las condiciones de interacción en que tienen lugar y los sentidos que los sujetos construyen de acuerdo con sus saberes, experiencias vitales e instancias mediadoras de las que participan.</p>
<p><i>Analizar las condiciones de interacción y mediación en que tienen lugar las prácticas de cultura escrita de los sujetos, para dar cuenta del contexto en que se producen y las formas de participación que implican.</i></p>	<p>*Descripción de lugar, horario. *Momentos de la sesión. *Roles. ¿En <u>dónde</u> se lee? ¿En <u>dónde</u> se escribe? ¿Qué se lee? ¿<u>Cómo</u> se usa el artefacto? ¿Qué se escribe? ¿<u>Cómo</u> se usa el artefacto? ¿Qué se comenta? ¿<u>Cómo</u>? ¿De <u>dónde</u> <u>proviene</u> los artefactos? ¿<u>En qué momentos</u> de las sesiones se lee? ¿Y en qué momentos se escribe? ¿Cómo se <u>integran</u> estos tres aspectos?</p>
<p><i>Identificar las prácticas de cultura escrita construidas por los sujetos de la EPJA en las asesorías de INEA y las formas de apropiación que despliegan.</i></p>	<p>¿<u>Cómo</u> se lee, escribe, comunica oralmente? ¿<u>Quiénes</u> participan y de qué manera? ¿Qué <u>propósitos</u> se explicitan o es posible distinguir? ¿A qué parece deberse esa <u>forma de apropiación</u> de las prácticas? ¿Se evidencia algún <u>vínculo con experiencias</u> de lectura/escritura/oralidad que suceden fuera de este contexto? ¿Se observan <u>vínculos con saberes o experiencias</u> vitales previas o actuales?</p>
<p><i>Reconocer los sentidos que construyen los sujetos respecto de dichas prácticas, en el marco de las instancias mediadoras de EPJA y de acuerdo con sus saberes y experiencias vitales.</i></p>	<p>¿Qué <u>caracteriza</u> particularmente a estas prácticas de cultura escrita? De acuerdo con el tiempo, recursos y/o espacio asignado ¿<u>parecen asumir importancia</u> estas <u>prácticas</u> dentro de las sesiones? De acuerdo con sus actitudes, comentarios u otros, ¿parecen estas prácticas asumir <u>importancia para los/as estudiantes</u>? ¿Y parecen ser <u>adecuadas para promover</u> motivación, interés, etc.? ¿Permiten ahondar en aquello?</p>

Anexo 4

ANÁLISIS ENTREVISTA FS1 y FS2

Códigos de transcripción:

28-I-22 = fecha

EKLI = entrevistadora + iniciales del nombre

FS1 = Figura solidaria 1

FS2 = Figura solidaria 2

// = conductas no verbales e información del contexto

“”= registro verbal textual

‘’= diálogo recreado

...= pausa mayor de lo normal o continuación de conversación interrumpida

()= información complementaria, interpretaciones e inferencias sobre el discurso

%+=inicia transcripción de grabación

%-=finaliza transcripción de grabación

Categorías de análisis:

Formas de apropiación (prácticas)

Condiciones de disponibilidad

Condiciones de acceso

Sentido

Saberes

Experiencias formativas

Asesores

Contexto

Sujetos

Mediaciones

REGISTRO DE ENTREVISTA

Lugar donde se realizó la entrevista	Cafetería de la Ciudad de México	Hora de inicio y duración	10:30 hrs, 1hr. 58 min.
Descripción general del contexto	/Nos reunimos en la cafetería con FS1 y FS2, previo acuerdo con esta última por aplicación de mensajería. Nos ubicamos en una mesa cuadrada, FS1 a mi	Participantes	E (KLI) FS1 FS2

	derecha y FS2 a mi izquierda. La cafetería tiene una estructura abierta por dos de sus muros, por lo que por momentos hay mucho ruido de la máquina de café, de música, o de vehículos que pasan por la calle. Debido a esto, hago uso de dos grabadoras y tomo muchas notas, no obstante, hay algunas palabras del registro que son ininteligibles. /		
--	--	--	--

Objetivo de la entrevista			
Conocer características, experiencias y condiciones de la acción educativa desarrollada por figuras solidarias (asesoras/es), con énfasis en el carácter de las prácticas de cultura escrita en los círculos de estudio y en directrices y aspectos formativos orientados por INEA al respecto.			
Transcripción	Preguntas, inferencias factuales, conjeturas, aspectos destacados	Interpretación	Patrones emergentes/ categorías prestadas
<p>%+</p> <p>FS2: “(...) Y así, hacemos significativo el contenido. Pero de modificar y de motivar a que ello se genere, o sea, que nosotros seamos los detonadores para que modifiquen su vida. No lo sé. Sería un poco pretencioso decirlo. Más bien, durante el camino vamos a ver modificaciones que a veces son muy sencillas: El hecho de que agarren un librito, ¿no? ‘Me interesa’ / ‘¿Qué te interesa?’ / ‘No, ps me interesa porque me gusta la música rap y así’ / ‘Ah, perfecto ¿Tú sabías que Tupac Shakur estudió en la Escuela de Artes en Nueva York, también si se chorea, ¿no? Es un rocko’ / ‘¿A poco?’ / ‘Sí. Sí era medio gángster, no, pero si era entradón el morro, ¿eh?’ / ‘Entonces, ¿qué puedo yo, profe, cómo leer?’ / ‘¿Qué te late? ¿Qué te motiva?’ / ‘Me gusta ps el tema de los narcos, (rie) ¿puede ser muy bueno’, ¿no?’ / ‘Pues esos qué te digo, ¿no? Pero también podemos hablar de violencia, de marginalidad, de discriminación.’ Y le empieza a interesar. Y es por ahí, por los contextos específicos de cada persona. La</p>	<p>En el diálogo se intenta establecer una relación entre experiencias, motivaciones e intereses, poniendo a disposición nueva información.</p> <p>Inician a partir de notar un interés temático.</p> <p>Se integran intereses y experiencias, pero no de forma aséptica, también en la mediación se cuestionan y disputan significados.</p> <p>Contexto como vía para proponer experiencias formativas.</p>	<p>Conversación como forma de acceso relevante para pensar los procesos de apropiación.</p> <p>¿Lectura de la realidad?</p>	<p>Prácticas de cultura escrita (Kalman, 2018; Zavala, 2008; Street, 2004).</p> <p>Apropiación (Crovi, 2020; Canales & Herrera, 2020; Morales & Rivoir, 2019; Kalman,</p>

<p>generalidad sí está plasmada, diría Luhmann, ¿no? Los sistemas están ahí, pero específicamente van a, van a detonar y van a tomar el que ellos consideren pertinente para ellos. Pues ahí está la oferta, ¿no? Por eso te decíamos en un principio, que planteamos alternativas y lo que humildemente podemos hacer, y ellos a la vez nos retroalimentan: porque eso que no conocíamos ahora sí lo podemos plantear como contenido, ¿no? Y viceversa, es un ciclo constante. Y justamente, en mi opinión, me parece que el aprendizaje es eso, ¿no?: un ciclo constante. Punto final” (FS1 y FS2 ríen).</p> <p>E: “(...) ¿Algo nuevo respecto a eso: a los saberes previos y a las experiencias? O sea, ¿cómo más centrados quizás en la trayectoria escolar también? Por ejemplo, al momento de enfrentarse a un texto o de, de que ustedes les convoquen a participar de una conversación sobre un tema nuevo ¿Cómo? ¿Cómo juega ahí la trayectoria escolar previa? Sí es que existe.”</p> <p>FS1: “¿Previa de nosotros?”</p> <p>E: “O que no... No, la de ellos” (respondiendo a FS1)</p> <p>FS2: “No, la del educando” (responde al mismo tiempo que E)</p> <p>E: “O que no exista”.</p> <p>FS2: “No, ellos hablan desde su experiencia...”</p> <p>FS1: “Sí.” (con tono de estar pensando)</p> <p>FS2: “Por eso Frida Díaz Barriga, Frida Díaz Barriga que es una pedagoga que me encanta, este, de la UPN, establece ese criterio no: que no necesariamente tiene que haber un origen pedag, un origen academicista. Ellos hablan de su experiencia. Muchos de ellos, muchos de los compañeros dejaron la escuela o nunca fueron a la escuela. Y el, y el ejercicio de que retomen el, el, la esc, los estudios, a veces ni es por motivación de generar contenido (lo dice enfatizándola como una palabra grandilocuente). Meramente pragmático ¿eh?: ‘Quiero el papel pa’ seguir chambeando’.”</p> <p>(...)</p>	<p>Se plantean alternativas que se retroalimentan en las interacciones.</p> <p>Aprendizaje como ciclo constante.</p> <p>Experiencia de vida como punto de partida de sujetos para interaccionar.</p> <p>Experiencia no escolar.</p> <p>Se describen sentidos que dicen relación con la necesidad de estudios para concretar un proyecto personal que además</p>	<p>Alternativas / Lo alternativo.</p> <p>Ciclo de aprendizaje.</p> <p>De todas maneras hay una visión de la escuela. Sentido de lo escolar. Sentido para los sujetos. ¿Cómo se dirigen las experiencias formativas para responder a</p>	<p>2018; Rockwell, 2001).</p> <p>Alternativas (Rodríguez, 2013).</p> <p><i>Experiencias y saberes sobre lo escolar.</i></p> <p>Sentidos (Mèlich, 2006).</p>
---	---	---	--

<p>FS2: “¿Qué sabemos hacer?” / “Yo sé hacer palanquetas”. Por qué, porque con eso. Y empieza su historia de vida. Te empiezan a contar con ese saber, tan práctico, tan económico, -como es una, la elaboración de una palanqueta-, te empiezan a, te empiezan a plantear toda la situación y la fenomenología del contexto histórico de cómo se generó ese aprendizaje, ese saber. Es a través de la necesidad: no tenían para comer y tenían que hacer algo, ¿no? Y les enseñaron a hacer palanquetas, las hicieron y las pudieron vender”.</p> <p>FS1: “Y las <i>produjeron</i>. Exacto”.</p> <p>FS2: “Y dijeron: <i>ps</i> con eso sobrevivimos.”</p> <p>FS1: “Exacto”.</p> <p>FS2: “Pero es un saber, cierto. Y justamente eso les, nos sirvió para que en ese momento, que era un momento de crisis, de que nos iban a correr, detonáramos ese tallercito, ¿no? Pero no lo dimos nosotros, lo dieron ellos. Porque ahora ellos son los que nos iban a enseñar. Y agregamos la lengua indígena, que es: lo iban a dar en su lengua, en lengua mazahua. Y el compañero asesor iba a hacer la presentación en lengua zoque ¿Qué lo hicimos? Significativo ¿Para qué? Con los objetivos: claro, primero en la disculpa y decir que no todo (la institución) se trataba de hacer un, un <i>coto</i> político, y la otra, de verdad empezar, esta, esta, no, no sé si la palabra sea revitalización, pero sí por reconectarse con la lengua y reconectarse con, con lo que los hace fuertes. Vuelvo a repetir: no subestimamos y no idealizamos, porque aquí hay un tema de idealización de las comunidades indígenas. Ahí nos, ahí, ahí, ahí la hipótesis se demostró que nosotros sí estamos idealizando y que nos equivocamos al creer que eran los pobrecitos. Más bien eran muy fuertes, son muy fuertes, que tienen un bagaje de conocimientos que no necesariamente son técnicos, como puede ser un proceso matemático o una estructura, pero sí son saberes ¿cierto? (E asiente), de cualquier tipo: hacer la comida, aprender, hacer las</p>	<p>se reconoce como una necesidad.</p> <p>Saberes como punto de partida para conocer el contexto histórico y cultural.</p> <p>Vínculo necesidad-saberes del trabajo.</p> <p>Procesos de toma de acuerdos.</p> <p>Redirección de la acción a partir de una situación de crisis.</p> <p>Recuperación de saberes.</p> <p>Necesidad de romper con nociones sobre el “ser indígena.”</p> <p>Reconocimiento de saberes.</p>	<p>sentidos de estudiar asociados al trabajo, a expectativas de acuerdo con la etapa vital o por ser parte de una comunidad?</p> <p><i>Saberes del trabajo.</i></p> <p>Redireccionar las prácticas.</p> <p>Proceso de resignificación de sí que viven los sujetos.</p> <p>Saberes: <i>Saberes de elaboración de alimentos, accesorios /Saberes del trabajo.</i></p>	<p>Necesidades (Gómez & Hamui, 2009).</p> <p><i>Reconocimiento y recuperación de saberes.</i></p> <p><i>Resignificación del sujeto.</i></p> <p>Saberes socialmente productivos (Gómez & Hamui, 2009; Gómez & Puiggrós, 2009;</p>
--	---	--	--

<p>palanquetas para vender, el tejido para vender, las pulseras, ¿no? estas pulseras, ¿no? (FS2 muestra las pulseras en sus muñecas) que las hicieron ellos para vender.”</p> <p>FS1: “O estas. Mira” (muestra a E sus pulseras)</p> <p>FS2: “Y las hacen las muñequitas. Todos esos saberes se integran. Claro que desde la perspectiva institucional, tenemos que integrarlos desde una parte técnica. Cierro, cierro este, esta, esta anécdota diciendo que al terminar el taller de palanquetas, se hizo toda una catarsis y nos empezaron a decir cómo llegaron a la Ciudad de México, en qué condiciones. Y ahí fue cuando empezamos a conocer más: ¿Qué hicimos en ese sentido? Aprendimos más. Pero no desde el saber específicamente académico. Sí se integra, pero es más bien, desde, del, del, del saber -como diría Frida Díaz Barriga-, del <u>saber experiencial</u>, situado. Y desde ahí <u>empezar a trabajar la alternativa</u> (enfatisa este concepto con su tono de voz), no necesariamente forzarlos a que, a que cursen la secundaria o la primaria, sino <u>la alternativa de que la secundaria, y la prim, la primaria y la secundaria les permitía un acceso a otras, a otros saberes, no necesariamente al papel per se. Sino a otros saberes que los pueden complementar: saber contar, saber hacer sumas, hacer restas, para mejorar sus procesos, sus procedimientos.</u> Algo tan sencillo como puede ser agarrar y dar cambio. Por ejemplo, no sé si allá en Chile las empanadas, ¿no? Si te compren cien, dos empanadas de equis, ye y zeta, y no sabes dar cambio (lo dice con tono de interrogante y desaprobación). Pos eso es lo que les decía, ¿no? para las ventas es importante. <u>Todo ese saber pues, nosotros nos lo, nos lo quedamos.</u>”</p> <p>FS1: “Algo que también hizo el compañero, -que comenta (menciona nombre de FS2)- es que, en otro predio, implementó algo muy interesante que fueron laas ehmm, los espacios, este, interculturales. O no sé, él así le puso: <u>espacios interculturales</u> - desde lo que él entendía por interculturalidad- y en esas actividad,</p>	<p>Integración de saberes desde “la vía institucional”.</p> <p>Experiencias detonantes para conocer trayectorias vitales y apreciar vínculo con construcción de saberes.</p> <p>Aprendizaje desde instancia de diálogo, de conversación.</p> <p>Educación “formal” como alternativa que hace posible el acceso a saberes complementarios.</p> <p>Educador/a aprehende la experiencia.</p>	<p>Experiencias intencionadas (producto de la mediación).</p> <p>Aprendizaje concebido desde <i>la alternativa</i>.</p> <p><i>Experiencias detonantes.</i></p> <p><i>Espacios emergentes de apropiación.</i></p>	<p>Gagliano & Puiggrós, 2004).</p> <p>Saberes de integración (Gómez & Hamui, 2009).</p> <p>Mediación (Kalman, 2009/2018).</p> <p>Enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006).</p> <p>Saberes sobre la lengua oral.</p>
---	---	--	--

<p>en esos espacios empezaron a realizar ehm diferentes charlas, oralidades, en torno, has de cuenta que empezaban a narrar ciertas, este, historias, leyendas, y todo eso lo empezaban a escribir, ¿no? Así. O sea eran personas que apenas estaban en proceso de alfabetización: con faltas de ortografía, con este, interferencia lingüística, todo lo empezaban a escribir. Y, y a partir de ahí, él también trabajaba lo que era, bueno los diferentes modelos del eje de español, ¿no? Y ahí también se empezaba a, a retomar esta, esta cuestión de lo que, de lo que nos contaban en casa y lo que pasaba acá en la ciudad con esos, con esas, este, anécdotas, ¿no? Le empezó a dar el compañero mucho énfasis a la diversidad lingüística. Y a nombrar la lengua, porque en nuestros predios desde el dos mil, cuando yo entré en el dos mil dieciséis, no se hablaba en lengua, era muy extraño quien te hablaba. Y ahora ya es, ya es más notorio, ¿no?, ehm, que hay cabida para, para la lengua y que ya puedes estar presente -quienes no lo hablamos-, y ellos pueden estar conversando sin ningún problema, ¿no? Y con toda la confianza del mundo; sentirse a gusto que no van a ser discriminados o violentados porque están hablando de forma diferente. Creo que, creo que lo que pasó en (nombra lugar) detonó muchos procesos ¿verdad?” (dirigiéndose a FS2)</p> <p>FS2: (Asiente) “Uno de los más notorios fue que cuando regresamos el año pasado, el espacio donde regresamos era un espacio, de los ps que lo habían tomado: personas que se dedicaban a beber, a drogarse y a hacer negocios. Y nos costó mucho trabajo. Pero los niños fueron los que lo retomaron. Nosotros no. Solamente fuimos el camino, bueno, la herramienta, pues. Y de un día para otro, en dos, tres meses, el espacio se convirtió en un espacio de convivencia para los niños -que los que no se conocían, se conocieron- y se empezó a incrementar la, la interacción entre ellos. Ese es quizás uno de los, que uno llamaría un, uno llamaría como un ejemplo de éxito. Más bien como uno de los procesos que</p>	<p>Se plantean propuestas desde saber y formación del educador/a pero promoviendo la participación ¿y apropiación? de la comunidad en ese espacio ¿A qué se debe esta emergencia?</p> <p>Lo relevante no es la escritura convencional, sino el vínculo entre saberes y conocimientos escolares.</p> <p>Espacio para conversar en el marco de una experiencia intencionada, con énfasis en la diversidad lingüística.</p> <p>Se observa un cambio con relación a la apertura de espacios que aporta a las relaciones de confianza.</p> <p>Reivindicación de la lengua.</p> <p>Apropiación de espacios lingüísticos: algo que no era común emerge en ese espacio.</p> <p>*Todo esto tiene que ver con cómo se configura la experiencia formativa. Apropiación de espacios por parte del sujeto de la niñez.</p>	<p>Experiencias y anécdotas en la ciudad como punto de partida.</p> <p><i>Formas de acceso.</i></p> <p>Recuperación de la voz.</p> <p>Prácticas que irrumpen en la cotidianidad y detonan otros procesos.</p> <p>Apropiación de espacios lingüísticos por</p>	<p>Condiciones de acceso y disponibilidad (Kalman, 2018, 2003).</p> <p>Cultura del silencio (Freire, 1984).</p> <p><i>Prácticas emergentes, disruptivas.</i></p>
---	---	---	--

<p>se van gestando desde la propia comunidad. Claro que nosotros somos elementos sí relevantes, porque somos detonantes, somos acompañantes, pero el gran trabajo lo hacen ellos. Y volvemos al tema de los saberes: En el caso de este, de este ejemplo, todos son de escuela formal, pero tienen muy, muy introyectado el tema, pues sí, de que todavía siguen siendo discriminados, son de origen indígena. Eh. Por eso te, te decíamos ¿no?, el ejemplo que te damos es específicamente del trabajo que hemos hecho con comunidad indígena, eh, en INEA. Pero ahorita que estamos en PILARES nos topamos con otro fenómeno.”</p> <p>FS1: “Exacto”.</p> <p>FS2: “Que es el fenómeno de los compañeros que son de escuelas formales, tienen un estatus de clase media, media baja, y es muy diferente (enfatisa esta última frase) Ahí la, ahí la interacción es hasta cierto punto pedante. Pero cuando los empiezas a conocer, tienen, tienen criterio, tienen características similares, ¿no?: se sienten también aislados, discriminados, presionados por el deber ser, no.”</p> <p>FS1: “Siendo de la misma ciudad.”</p> <p>FS2: “Siendo de la misma ciudad. Entonces hijole. Algunos dijeron: ‘Ya no quiero regresar a la escuela: no me interesa, me aburre.’ La pandemia es otro criterio, ¿no? Vuelvo al punto inicial, sí trabajamos, nuestro área de trabajo siempre ha sido la comunidad indígena residente. Hemos visto esos cambios. El reto ahora es ver cómo, cómo son los compañeritos de la escuela formal, hispanohablantes. Aunque ellos te digan que no son indígenas; tienen origen indígena como sus abuelos, y sus bisabuelos. Pero ellos lo niegan.”</p> <p>FS1: “Son originarios de la Ciudad de México.”</p> <p>FS2: “Pero ellos, ellos lo niegan. Se reivindicán por la, por la, por el materi, por lo material, por el dinero. Essss (alarga palabra) diametralmente diferentes, ¿correcto? Y uno sí, se dice ‘¡Chin!, yo</p>	<p>Situaciones de aislamiento y discriminación vinculadas al sujeto de EPJA.</p> <p>Lugar de la experiencia escolar previa.</p> <p>Referentes culturales.</p>	<p>parte de la comunidad.</p>	<p><i>Sujetos de la EPJA.</i></p> <p>Subjetividad neoliberal (Forster, 2019).</p>
--	---	-------------------------------	--

<p>me siento más cómodo en Tepito, en Peralvillo, ¿no?’ (FS1 ríe). Y, y, y tú hablas con una maestra que viene del sistema formal y: ¡No, no, no, no ¿cómo Peralvillo? ¿Cómo?’ Sí, uno trabaja mejor ahí porque maneja su lenguaje. Venimos y somos de ahí. Y ahí está el trabajo. Pero también ellos nos hemos percatado que tienen sus necesidades, tienen sus propios criterios y particulares de violencias. Y eso también aterriza en el tema de cómo aprenden, cómo desarrollan el aprendizaje, cómo entienden la escuela, cómo conceptualizan el deber ser de estudiante. O las, las obligaciones, las aspiraciones, las metas.</p> <p>Y claro que aquí le decimos: ‘No me llamo Miss, me llamo (dice su nombre).’/ ‘No, pero en la escuela nos dijeron que te llamas’ / ‘No, aquí no, no te preocupes. No te vamos a sa, sa, a <i>masapanear</i>, no te vamos a golpear, no te vamos a a... Porque también en la violencia psicológica creo que es muy potente. O sea me voy de dando cuenta, ¿no? Que en las escuelas formales sí hay una violencia simbólica muy fuerte.”</p> <p>FS1: “Sí. Por eso hay mucha, mucha deserción escolar, por todas las violencias que se viven dentro de la escuela.”</p> <p>FS2: “Y dije: ‘¡Changos!’ ¿no? Pero a pesar de que son caucásicos, blanquitos y... -que tienen todo el perfil del estereotipo de que tienen una vida med, medianamente sin problemas-, pues también tienen sus chismes psicológicos ¡Chin!”</p> <p>FS1: “Y el PILARES está aquí, en (menciona dirección y ríe)”.</p> <p>FS2: (Complementa dirección) “Entonces, si te das cuenta, son dos fenómenos, pero que coinciden con referentes muy específicos, ¿no?: violencia, eehh, aspiraciones... y la idea de libertad, etcétera, etcétera. Pero también tienen sus saberes, ¡ah! ¡Híjole, cómo nos dan las cátedras de Fortnite, este, de K-pop y de... y uno dice qué (E ríe) Sí, uno diría: ‘Ay, qué relevante’ ¡No, porque esa es su construcción cultural!, ¿cierto?”</p> <p>FS1: “Sí.” %-</p>	<p>Experiencia escolar previa.</p> <p>Violencias dentro de la escuela.</p>	<p>Construcción de sentido, desde saberes sobre lo escolar.</p> <p>Experiencias sobre las violencias.</p> <p>Configuración del sujeto.</p>	<p>Violencias (Reguillo, 2021).</p> <p><i>Saberes de cultura popular y uso de tecnologías.</i></p>
--	--	--	---

Anexo 5

ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN ASESORÍA INEA, JUEVES 12 DE MAYO DE 2022

Códigos de transcripción (ejemplos):

c3 = número de centro de acuerdo con el orden de acercamiento por parte de la investigadora

12-V-22 = fecha

KLI = iniciales del nombre de la observadora

aMi= asesor/a + sílaba inicial del nombre

eNi= estudiante + sílaba inicial del nombre

// = conductas no verbales e información del contexto

“”= registro verbal textual

‘’= registro verbal aproximado

()= información complementaria, interpretaciones e inferencias sobre el discurso

%+=inicia transcripción de diario

%-=finaliza transcripción de diario

Categorías de análisis:

Formas de apropiación de las prácticas

Condiciones de disponibilidad (actividades, artefactos)

Condiciones de acceso (acciones)

Sentido (motivaciones y metas)

Saberes

Experiencias formativas

Asesores

Contexto

Sujetos

Implicación de la investigadora

REGISTRO DE OBSERVACIÓN			
Lugar de observación	Plaza Comunitaria en un Centro de Desarrollo Comunitario de la zona sur de la Ciudad de México.	Período de observación	11:00 - 14:00 hrs. (3 horas)
Descripción del escenario físico	<p>Camino por la cuadra que va hacia la plaza comunitaria. En ese trayecto veo diferentes locales comerciales: ferretería, pastelería, palettería, almacenes, tintorería, repuestos para auto y moto, abarrotes, farmacia, salones de belleza, plásticos, electrónica, instrumentos musicales, tortillería, lugares de venta de comida (comida corrida y tacos) y puestos de venta de bebidas como atole o jugo de naranja.</p> <p>Llego a la entrada del centro de desarrollo comunitario (CDC) a las 10:45. Antes de entrar, tomo algunas fotografías donde se ven carteles con anuncios de las actividades como biblioteca, talleres e INEA. El CDC tiene un gran cartel donde indica sus actividades, incluido “Regularización” e “INEA” dentro de las opciones. Hay también un lienzo grande con información sobre el INEA.</p> <p>Ingreso y veo a mi izquierda la biblioteca pública, donde se aprecian muchos libros y varias personas adultas realizando una actividad. Luego avanzo hacia una caseta donde hay un hombre dentro y uno fuera. El que está afuera, que es un señor mayor, me pregunta qué necesito, le comento que vengo a INEA, me indica que está al fondo en el segundo piso. Me dice cómo llegar hasta allí. Hay un registro de personas pero, al preguntarle si me registro, me dice que no es necesario.</p> <p>Ingreso por una puerta que da hacia un patio. A la izquierda hay un corredor donde veo un salón grande con varias mesas y máquinas de coser. En él hay algunas mujeres realizando costuras. Continúo avanzando por el corredor, al fondo observo lo que parece una sala multiuso, allí hay decoración de cumpleaños y algunas personas dentro, al parecer realizando alguna actividad. Va ingresando una mujer mayor por la puerta.</p> <p>Llego por el corredor hasta una escalera, al costado en la pared derecha hay un tablero con información sobre cursos de paga: taller de artesanías, clases de pintura, curso de arte en uñas y de maquillaje, karate.</p> <p>Subo la escalera, veo un vitral grande que parece de elaboración “comunitaria”.</p>	Participantes	MI TO OF CRE (<i>La palabra</i>) DIA (Poderes del estado) FELI (<i>La palabra</i>) JAQUI (<i>Los números</i>) LAU NICO (<i>Sexualidad juvenil</i>) LIZ (<i>Vamos a escribir</i>)

	Ya en el segundo piso, observo un salón donde se está realizando un curso de estética o peluquería y a continuación, otro, donde se ve un taller de cerámica.			
Hora	Inscripción	Preguntas, inferencias factuales, conjeturas, aspectos destacados	Interpretación	Patrones emergentes / categorías prestadas
12:00-12:59	<p>En el salón donde estamos hay al menos tres mapas de México y el mundo, un afiche con el abecedario y otro con las tablas de multiplicar. También cerca de donde está el paso de la sala de asesorías con apoyo de libros a la de cómputo hay carteles con la misión y visión de INEA.</p> <p>Llega a INEA el <i>técnico docente</i> (TD) con cajas con libros del módulo para los estudiantes. To le ayuda a ordenar las cajas. TD me saluda.</p> <p>Llega LAU, otra estudiante, y algunos estudiantes jóvenes que van hacia la sección de cómputo. Entre ellos está NICO.</p> <p>La se sienta a mi derecha, donde estaba JAQUI. Abre su libro e identifica dónde va. Comienza a leer y a escribir. Necesita que MI revise lo que ha hecho. Se cambia de silla frente a MI, a la derecha de CRE. MI comienza a revisar su trabajo. Veo que escribe sobre las palabras, correcciones en color azul. Se trata de las mismas palabras correctamente escritas. MI explicita que estas acciones tienen que ver con mejorar la ortografía.</p> <p>MI le comenta a LAU que estoy observando el trabajo que realizan. Le digo que mi nombre es Karen. Me</p>	<p>¿Qué implicancias tiene esta disponibilidad de libros?</p> <p>Sentido de mediación explicitado por educadora.</p>	<p>Estos son artefactos de uso común al espacio educativo de la plaza.</p> <p>Gestión que facilita la continuidad de estudios.</p> <p>Actividades de revisión y corrección.</p> <p><i>Sentido de las prácticas desde la mediación.</i></p>	<p>Artefactos culturales (Bartlett y Holland, 2002).</p> <p>Prácticas de cultura escrita (Kalman, 2018; Zavala, 2008; Street, 2004).</p> <p><i>Prácticas escolares.</i></p> <p>Sentidos (Mèlich, 2006).</p>

	<p><u>preguntan que cómo he estado aquí, les digo que bien, que es un país muy acogedor, MI dice que México se caracteriza por recibir bien a las personas que llegan. LAU avanza en la corrección en su libro</u> y CRE en la escritura de enunciados y lectura de la actividad siguiente.</p> <p>CRE inicia una lección sobre la “ch”. MI lee “leche” y recuerda que cuando usamos la “h” esta no suena, pero al ir acompañada de la letra “c” tiene un sonido particular. Le invita a leer las palabras que aparecen en la primera parte y el texto que sigue, para después pasar a resolver las actividades.</p> <p>CRE comienza a leer pero le expresa a MI que tiene dudas sobre la lectura de palabras de ejemplo con “ch”, puesto que hay algunas que le parece que son groseras. Pone el ejemplo de una palabra que él forma uniendo “chin” y “chil”.</p>	<p>¿Estás prácticas de corrección dirigidas por la educanda son comunes al trabajo en las asesorías?</p> <p>Experiencias con las palabras.</p>	<p><i>Prácticas normativas.</i></p> <p><i>Saberes sobre la lectura.</i></p> <p>Existen saberes sobre la adecuación al contexto de las expresiones presentes en los libros.</p>	<p>Prácticas mecánicas, prescriptivas (Kalman, 2009/2018)</p> <p><i>Saberes de la lengua.</i></p>
--	---	--	--	--

Ejercicio 188



	leche		
le	che	chen	chel
	chu	chun	chul
	chi	chin	chil
	cha	chan	chal
	cho	chon	chol

La lancha de Miguel es muy rápida. La usa para llevar mercancía a la isla del Carmen.

Algunas veces se dedica a pescar camarón y jaibas. Estos productos los vende en el mercado de Champotón.

Al puerto de Chiltepec llegan muchas lanchas con sus chinchorros.

Algunas personas se dedican a reparar los motores de las lanchas, don Chon es especialista.

182

TO se acerca a escuchar, **MI le dice a CRE que en realidad esas no son palabras, sino posibles combinaciones de sonido, para que él las conozca.**

CRE insiste en que de todas formas le parece como una grosería (esto en tono de poco convencimiento de que sea apropiado el uso de estos ejemplos en el libro). **Luego de esto, CRE continúa leyendo en silencio el texto.**

A continuación, CRE pasa a una página donde están las siguientes palabras:

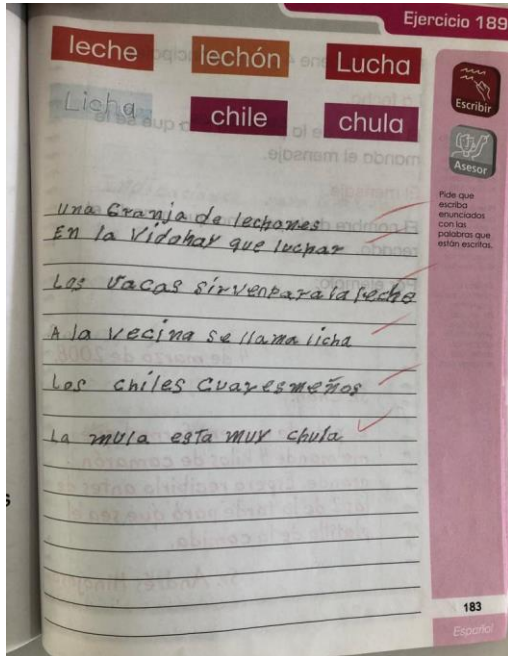
leche	lechón	Lucha
Licha	chile	chula

A partir de su experiencia el educando genera hipótesis y una opinión sobre lo leído.

Lectura en silencio.

Mediaciones.

	<p>MI le indica que con ellas debe crear enunciados y le apoya comentándole ejemplos. Él lee las palabras una a una con apoyo de MI.</p> <p>MI: “¿Tendrá un sabor especial el lechón?”</p> <p>CRE: (No responde a lo anterior, continúa con la siguiente palabra) “Luchar en la vida, o la lucha de luchadores”.</p> <p>MI: (Comenta ejemplo) “El domingo voy a las luchas.” Luego, como otros ejemplos, dice: “Podríamos poner Licha va a lavar al río.” “Chile: El chile es muy sabroso en salsa.”</p> <p>CRE: “No si <i>pos</i> sí.”</p> <p>MI: “Chula ¡Qué chula está esa yegua.” Luego agrega: “Estas son las opciones y usted puede cambiarlas.” (La palabra “Licha” está un poco borrosa en el libro, MI la repasa con un lápiz grafito para que CRE la vea mejor).</p> <p>CRE, finalmente escribe lo siguiente:</p>	<p>El incentivo a compartir experiencias no siempre parece responder a intereses del educando. Se observa un intento por familiarizar los ejemplos con aquello que parece ser más cercano a la vida diaria y a los saberes previos de las personas.</p> <p>Clarificación, por parte de la educadora, del propósito de los comentarios.</p>		
--	---	--	--	--



Le pregunto a MI por qué tipo de libros hay en la repisa, me comenta que son libros nuevos y “reciclad” del MEVyT. Asimismo, me dice que existe una brecha generacional en el uso de material puesto que los jóvenes prefieren trabajar los módulos en la computadora (en línea) y las personas adultas en papel (libros físicos). Dice que los estudiantes adultos parecen concebir la experiencia escolar con libros como más cercana y que suelen tener temor a que se descompongan las computadoras por eso tampoco suelen elegir esa opción.

MI me dice que existen tres formas de estudiar los módulos: escrito, en el portal en PDF y en línea, donde los estudiantes entran con su clave de

No se presta atención a que Lucha está con mayúscula por tanto parece referir a un nombre propio más que a un sustantivo común.

Creación de enunciados como actividad común en el módulo.

¿Cómo se ve implicada la formación previa en la selección de una u otra modalidad de estudios?

¿Cómo se relaciona esto con las condiciones de acceso?

Modalidades de estudio en que se desarrollan ciertas prácticas.

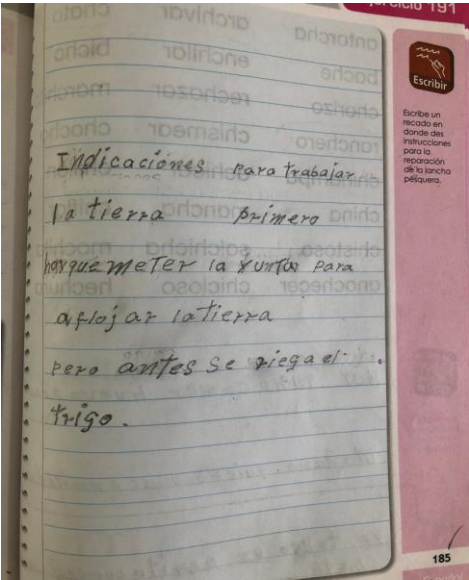
Prácticas comunes vinculadas al trabajo en los módulos.

Multimodalidad.

Condiciones de acceso y disponibilidad (Kalman, 2018, 2003).

Modo (Kress, 2009).

<p>matrícula. En el MEVyT en línea ‘todo queda guardado’. Esto lo hace ‘más interactivo o llamativo para los jóvenes’. En línea ‘tienen el ícono de revisar, van probando respuestas.’</p> <p>CRE va registrando los enunciados en su libro. Noto que a lo largo de las actividades expresa algunas dudas, aún cuando parece intentar apegarse a lo que le solicita el texto. En varios casos pregunta ‘qué poner’, por ejemplo cuando se trata de seleccionar un tipo de Chile para formar una oración.</p> <p>Le pregunta a MI a qué se refiere la palabra “Licha”. Ella le dice que es el apodo de “Alicia”, él interroga acerca de por qué no se usó Alicia y si puede escribir la oración con Alicia, ella le dice que están usando “Licha” por la lección que se está trabajando. CRE acepta el motivo, aun cuando no parece muy convencido de la adecuación del uso de “Licha”. Luego, piensa en el ejemplo de “mula chula” y ríe. (...)</p> <p>MI le comenta a CRE que la indicación es: “Escribe un recado en donde des instrucciones para la reparación de la lancha pesquera.”</p> <p>CRE le dice que él no conoce el mar. MI le pregunta si sabe entonces cómo reparar alguna máquina. CRE le dice que no. Ella le pregunta por su trabajo en el campo, y le comenta como ejemplo que puede ser cómo reparar un tractor. Él dice que no, así que ella le dice que puede ser entonces sobre el proceso de cómo sembrar y le pregunta qué sembraba. CRE habla</p>	<p>¿Qué saberes particulares demanda esta modalidad?</p> <p>¿Es posible evidenciar en esto cierto sentido atribuido a las apropiaciones?</p> <p>¿Se trata de inseguridad o de su visión de la dinámica escolar?</p> <p>Las apropiaciones y prácticas implican dudas y debate.</p> <p>Importancia de la mediación frente a situaciones de aprendizaje que pueden parecer “cercanas” a la realidad de las personas, pero no necesariamente lo son.</p> <p>Las situaciones</p>	<p><i>Saberes sobre el MEVyT.</i></p> <p>Dudas legítimas sobre el uso de lenguaje tensionan lo definido en las actividades del libro.</p>	<p>Saberes socialmente productivos (Gómez & Hamui, 2009; Gómez & Puiggrós, 2009; Gagliano & Puiggrós, 2004).</p>
---	---	---	---

<p>del trigo, y acuerdan que hará su recado de cómo sembrar trigo.</p> <p>LAU comenta: “Me gustaba sembrar maíz”. Luego describe el proceso de cómo lo hacía.</p> <p>MI: “Hay muchas cosas que yo no sé.” (se refiere a que para ella es nuevo conocer estos procesos).</p> <p>TO se acerca a CRE con una planilla de recepción de los libros del MEVyT y le pide escribir ‘solo su nombre sobre la línea’. Se refiere a una firma en el espacio a un lado de su nombre. Se acerca el técnico docente para hacer entrega del libro a CRE pero él le dice que todavía no termina el que está trabajando, que prefiere que se lo guarde allí.</p> <p>CRE escribe el siguiente texto con apoyo de MI, y posterior revisión de OF:</p> 	<p>planteadas, en un marco de convivencia, pueden ser gatillantes para que las personas recuperen y compartan sus experiencias y saberes. Prácticas de literacidad ligadas a lo administrativo.</p> <p>¿Cómo se organizan los apoyos a los/as educandos/as?</p>	<p>Saberes del trabajo y el cultivo.</p> <p>Prácticas administrativas.</p>	
---	---	--	--

	<p>MI apoya a LAU en escritura: revisa respuestas en su libro. Llega una estudiante que fue citada por otra asesora, MI la invita a sentarse en otra mesa y esperarla, luego llega otra estudiante. Ambas son jóvenes.</p> <p>Luego de esto, MI me habla de algunos estudiantes y me invita a que vayamos a observar, me acompaña al sector donde están las computadoras, y me comenta qué está haciendo cada uno. Me habla de DIA que está cursando la primaria, y a quién le pidió que investigara sobre los poderes del estado en internet para que conozca los conceptos. Me dice que la mayoría allí está cursando la secundaria en línea, y me habla de NICO que es una excepción porque está cursando la primaria. Me comenta que tiene 16 años, que llegó de Guanajuato y que sería interesante que luego lo entrevistara para conocer por qué no estudió la primaria antes. Luego me habla de LIZ que viene de Chihuahua. Me presenta con ambos diciendo que estoy en la universidad y que vengo a observar cómo trabajan, ambos se giran para saludarme, puesto que están de espaldas. Me comenta que aquí hay varios estudiantes en nivel avanzado y que NICO está trabajando uno de los módulos diversificados.</p> <p>%-</p>	<p>Temáticas incluidas en los módulos.</p>	<p><i>Sujetos.</i></p>	<p>Sujeto pedagógico/educativo (Puiggrós, 2019, 2015, 1995; Hernández, 2012; Anzaldúa, 2009; De Alba, 2000).</p>
--	---	--	------------------------	---

Anexo 6

AFICHE INEA MOVIMIENTO NACIONAL POR LA ALFABETIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN.

MOVIMIENTO NACIONAL POR LA ALFABETIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN

Opciones para estudiar en el INEA

1 PARA LAS PERSONAS QUE NO SABEN LEER Y ESCRIBIR...
ALFABETIZACIÓN consiste en...

- Tres libros
- Apoyo de un joven de servicio social
- Se alfabetizará de 3 a 6 meses aproximadamente.

2 PERSONAS QUE DESEAN CONCLUIR SU PRIMARIA O SECUNDARIA A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS ELECTRÓNICAS...

APRENDE INEA es una plataforma en la que podrán estudiar y presentar su exámenes.

- 5 módulos para primaria
- 7 módulos para secundaria

Cuenta con tutoriales y un curso introductorio a la *Cultura digital*
Apoyo de un joven de servicio social

3 PERSONAS QUE REQUIEREN DESARROLLAR Y FORTALECER NUEVOS APRENDIZAJES...

GUÍAS DE APRENDIZAJE

- Presentan 3 exámenes para primaria y 2 para secundaria:
- Apoyo de un joven de servicio social
- Estudio 2 horas por semana

4 PERSONAS QUE CUENTAN CON CONOCIMIENTOS YA ADQUIRIDOS...


























Evaluación de RECONOCIMIENTO DE SABERES

- Presentan un 1 examen para acreditar la primaria o la secundaria
- Cuentan con una guía de estudio de apoyo
- Apoyo de un joven de servicio social

Documentos para estudiar en INEA
✓ Acta de nacimiento, CURP, fotografía tamaño infantil y Certificado de primaria o Boletas de grados cursados de contar ellos.

Anexo 7

LISTADO DE LOS MATERIALES DEL MEVYT EMPLEADOS POR LAS/OS EDUCANDAS/OS EN LAS INSTANCIAS DE OBSERVACIÓN EN LA PLAZA COMUNITARIA.

-  ¡Vamos a escribir! Libro. Liz
-  Cuentas útiles. Libro. Dia- Vi
-  Figuras y medidas. Libro. Emi - Lau
-  Fracciones y porcentajes. Libro. Emi - Nico - Jos
-  Fracciones y porcentajes. Revista. Emi - Nico
-  Hablando se entiende la gente. Antología. Emi
-  Hablando se entiende la gente. Libro. Nico - Emi
-  Información y gráficas. Libro. Ja
-  La palabra. Cuaderno de ejercicios. Feli - Cre- Ale
-  La palabra. Revista. Ale
-  Leer y escribir. Libro. Ka - Dia
-  Los números. Libro. Jaqui - Dia - Ka
-  Matemáticas para empezar. Cuaderno de trabajo. Feli
-  Matemáticas para empezar. Libro. Cre - Feli
-  Operaciones avanzadas. Libro. Ja
-  Para empezar. Antología. Ale
-  Para empezar. Libro. Ale
-  Saber Leer. Antología. Lau
-  Saber leer. Folleto. Lau - Feli
-  Saber leer. Libro. Lau - Gm1 - Gm2 - Feli
-  Saber leer. Revista. Lau - Gm1 - Gm2
-  Sexualidad juvenil. Libro. Nico
-  Somos mexicanos. Libro. Nico
-  Vamos a conocernos. Libro. So - Lau
-  Vivamos mejor. Libro. Jo - Gm1 - Gm2