

Reflexiones y aportaciones para la formación de las personas involucradas en procesos de alfabetización

*Carmen Campero**

ALGUNOS PUNTOS DE PARTIDA

La alfabetización es central para avanzar en el desarrollo social, económico y político de los pueblos. Las cifras estadísticas de personas adultas analfabetas son alarmantes: 862 millones en el mundo; de éstas, el 70% se encuentra en Asia, aunque el problema educativo es más agudo en África (UNESCO, 2003).

En América Latina, el 89 % de la población de 15 años y más declara saber leer y escribir, lo que significa que existen todavía 36 millones de personas analfabetas. Si bien la evolución de la tasa de alfabetización muestra una marcada mejora en las últimas décadas, con progresos de alrededor de 15 puntos porcentuales, y aunque la brecha entre sexos ha ido disminuyendo en los últimos años, el reto es todavía muy grande (UNESCO, 2004). Esta situación también está presente en México: en 1970 el índice de analfabetismo era del 25.8% y para 2000 se había reducido a 9.5%, que corresponde a 5 942 090 personas, de un total de 62 842 638 personas de 15 años y más (Carranza y González Cantú, 2006).

A pesar de los esfuerzos realizados, el analfabetismo sigue presente por múltiples razones: las concepciones bajo las cuales se alfabetiza, que se concretan en los objetivos, las temáticas y

* Universidad Pedagógica Nacional-México, ccampero@upn.mx

las metodologías utilizadas; la falta de capacitación a quienes alfabetizan y la casi nula remuneración que reciben por realizar tal tarea; la discontinuidad de los programas; el breve tiempo predeterminado y real para estos procesos y el poco presupuesto destinado, entre otras.

Atender la problemática del analfabetismo mediante políticas, programas y acciones específicas en los diferentes países es imperativo por sus implicaciones sociales y las correlaciones existentes con la pobreza y las inequidades de género. La alfabetización, como parte de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA),¹ en la perspectiva de la continuidad educativa, es fundamental porque constituye uno de los derechos universales y es la puerta al logro de otros derechos, es factor de justicia social y aporta al desarrollo económico y social. Al respecto, los especialistas enfatizan su importancia para el logro de una ciudadanía mejor formada y activa: familias más interesadas por la educación de sus hijos y más capaces de apoyarlos; sujetos con más posibilidades de empleo y productivos; una democracia más plural y vigorosa, una sociedad más incluyente, y también para la prevención de la violencia y de las adicciones. En síntesis, destacan sus aportaciones al desarrollo de las personas, de los grupos y de los países en general.

Esta posición integral respecto a la alfabetización contrasta con la de aquellos que reducen su importancia al logro de metas cuantitativas y a incrementar los años del promedio de escolaridad de la población de los países, muchas veces por presiones externas, dejando de lado el logro de aprendizajes reales y significativos relacionados con la vida de las personas jóvenes y adultas.

Cumplir el derecho a la educación con calidad (pertinente, relevante, equitativa, eficaz y eficiente) sigue siendo un gran desafío de los organismos internacionales, de los gobiernos, de las instituciones y organizaciones dedicadas a la EPJA, así como de los educadores y educadoras de este campo educativo. Para avanzar en este sentido es fundamental la formación de los actores que participan en los programas de alfabetización, necesidad que ha

¹ De acuerdo con los planteamientos de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, este campo educativo incluye la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la formación en y para el trabajo, la promoción social y cultural y la educación para la democracia y la ciudadanía, entre otras.



sido reiterada en las políticas internacionales, en los resultados de la investigación y por los mismos educadores y educadoras y, sin embargo, en México, prácticamente no es considerada en las políticas educativas nacionales y en las de las instituciones que trabajan en este campo educativo.

Este artículo se orienta a mostrar la importancia de la formación del personal que participa en los programas de alfabetización y a delinear algunas propuestas para seguir avanzando en esta importante tarea. Los planteamientos y las reflexiones, que se fundamentan en una mirada integral de los procesos de alfabetización y de la formación, no pretenden ser un documento acabado, sino uno más para continuar el intercambio, la reflexión y la discusión entre las personas que nos dedicamos a la educación de las personas jóvenes y adultas, a fin de enriquecer las propuestas y los programas de formación. En el texto se recuperan aportaciones de otros especialistas, alfabetizadores y alfabetizadoras, así como mi experiencia personal como formadora de actores vinculados con procesos de alfabetización en Bolivia y en el estado de Oaxaca, y del acompañamiento que he realizado a varios grupos de alfabetizadores del país. De igual manera, se incorpora el trabajo que ha realizado la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México en la formación de educadores de personas jóvenes y adultas, por más de 25 años.

En un primer momento se exponen consideraciones sobre el contexto, las estadísticas y algunas acciones de alfabetización en México, con sus alcances y problemáticas, que proporcionan una visión de conjunto de los diversos elementos que intervienen en los procesos de alfabetización, y se ubica entre éstos la formación de los educadores y educadoras. La importancia de la formación se fundamenta en investigaciones y evaluaciones realizadas por especialistas de este campo educativo y en los planteamientos de política internacional y nacional, temáticas que se abordan en la segunda parte del texto. Se concluye con algunas aportaciones para avanzar en la formación, que se organizan a partir de los principios de pertinencia, relevancia, integralidad y flexibilidad que han sido reiterados, desde la década de los sesenta, por instancias oficiales y por la educación popular, para orientar las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas y, por ende, la formación de sus educadores y educadoras.



LA ALFABETIZACIÓN EN MÉXICO²

El reto alfabetizador persiste en México, ya que aunque la evolución de la tasa de analfabetismo muestra una continua disminución desde las últimas décadas, aún existen casi seis millones de mexicanos y mexicanas, de 15 años y más, que no saben leer ni escribir.

En este marco numérico, las mayores inequidades se observan en el medio rural, en los pueblos indígenas, que cuentan con una gran riqueza y diversidad cultural y lingüística, especialmente en sus mujeres. Con respecto a la inequidad de género, en 2000 se podía observar que el 62.4% de la población analfabeta del país era mujer. En la población rural (comunidades menores de 2 500 habitantes) se concentraba el 51% de los analfabetas, a pesar de que en ella se ubicaba sólo el 23% de la población adulta del país. En cuanto a la situación de la población indígena, el 33.4% era analfabeta, mientras que la mestiza en esa condición únicamente alcanzaba el 7.6%, brechas que se iban incrementando; además, sabemos que la población analfabeta joven es, por lo general, hablante de lengua indígena y mujer, inmersa en un contexto de subordinación de género. Los estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca, con un alto porcentaje de población indígena y una distribución del ingreso muy polarizada,³ presentaban índices superiores al 22% de analfabetismo, cifras que de alguna manera dan cuenta de la relación entre analfabetismo y pobreza (Carranza y González Cantú, 2006).

Para dar respuesta a estas situaciones, en México existen diferentes actores y propuestas de alfabetización. Nuestro país es una república federal, con servicios educativos públicos descentralizados, por lo que en ellos coexiste la participación federal con la de los gobiernos de sus 32 entidades federativas.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) es la institución federal de educación básica de adultos de mayor importancia en el país, en parte por la derrama de recursos fi-

² En este apartado se recuperan muchos de los planteamientos del artículo *The international adult literacy benchmarks in the context of adult literacy in Mexico*, que escribí conjuntamente con Luz María Castro del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y Carmen Díaz del Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA), Oaxaca, en 2008.

³ Un ejemplo de la magnitud de la pobreza es que en el estado de Oaxaca, el 59% de la población habita en municipios de alta y muy alta marginación (IEEA, 2006).



nancieros y metodológicos que realiza hacia los estados para que, a través de éstos, se atienda, con voluntarios, a un promedio de 1 300 000 personas al mes, y a poco más de tres millones al año en alfabetización, primaria y secundaria. Además, se dedican a la educación básica otras instituciones públicas como son los Centros de Educación Extraescolar, primarias nocturnas, Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), secundarias para trabajadores, secundaria a distancia y Misiones Culturales.

Para propiciar una alfabetización efectiva, el INEA desarrolla y promueve la aplicación de un modelo de educación básica para jóvenes y adultos, el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), dentro del cual se ofrece un nivel educativo inicial que corresponde a “algo más” que el tradicional proceso de alfabetización, más allá de la adquisición del código y sistema de escritura, que se incluye en la educación primaria. Esto se hace a través de la oferta de tres módulos graduados de aprendizaje, para el caso de los hispanohablantes.⁴ Y para atender con pertinencia cultural y lingüística a las poblaciones indígenas se encuentra en proceso de construcción el MEVyT Indígena Bilingüe (MIB), que consta de cinco módulos,⁵ abriendo dos rutas específicas, diferenciadas para la situación lingüística de las personas con base en su bilingüismo o monolingüismo. Éstas son el MEVyT Indígena Bilingüe Integrado (MIBI), y el MEVyT Indígena Bilingüe con Español como Segunda Lengua (MIBES). Cabe señalar que estos programas surgen en un contexto en el que cobra importancia la autonomía de los pueblos indios, el fortalecimiento de su identidad y, en este marco, el derecho a una educación intercultural y plurilingüe, que son demandas de los movimientos sociales indígenas.

La concepción alfabetizadora del MEVyT se trata de expresar a través de la siguiente convicción: “no basta aprender a escribir el nombre y firmar; las personas deben saber qué firman, e incluso, poder decidir si lo hacen o no”. Esta intención educadora tiene profundas raíces de empoderamiento personal y ciudadano, y su

⁴ Se ofrecen los módulos *La Palabra* (con base en el método de palabra generadora), *Para empezar* y *Matemáticas para empezar*.

⁵ Se construyen los módulos en lenguas indígenas y/o español: *Empiezo a leer y escribir mi lengua*, *Hablemos español*, *Leo y escribo en mi lengua*, *Empiezo a escribir el español* y *Uso la lengua escrita*. Los contenidos y métodos varían según el idioma y la cultura específicos.



instrumentación y práctica presentan alcances, expresiones y resultados variados.

Además, varias entidades y municipios, como parte de sus programas de gobierno, recurren a financiar y organizar programas y campañas de alfabetización intensivas, para las que deciden el uso de métodos rápidos. Bajo este esquema de soberanía estatal y municipal, siete entidades utilizan, actualmente, en algún grado, el método cubano *Yo sí puedo*,⁶ que presenta serias limitaciones, identificadas a partir de las evaluaciones que se han realizado en dos entidades del país, sobre las cuales se hablará más adelante.

Por otra parte, existen relevantes acciones focalizadas que han desarrollado organizaciones de la sociedad civil, orientadas al análisis y transformación de la realidad de los grupos, mediante el desarrollo de diversas metodologías. Estas experiencias vinculan la alfabetización con algunos o varios de los siguientes aspectos: empoderamiento de las mujeres, cajas de ahorro, aprendizaje de oficios, recuperación de cultura e historia comunitarias, apoyo a los hijos en edad escolar, atención de problemáticas sociales y familiares, gestión local, etnoturismo y sanidad animal, entre otros.

Sin entrar al análisis de las propuestas de alfabetización antes mencionadas, que sería parte de otro artículo, y reconociendo sus profundas diferencias, se ha podido identificar que la concreción de éstas comparten diversas problemáticas. Un primer grupo se relaciona con las condiciones en que se desarrollan los procesos, entre las que se ubican el insuficiente tiempo previsto para la alfabetización, que oscila entre dos y seis meses; la limitada asesoría y acompañamiento que se brinda a los alfabetizadores y alfabetizadoras, aunado a que muchas veces carecen del material necesario y los espacios son inadecuados por la falta de mobiliario, luz, silencio y cobijo del sol, entre otras.

En otro aspecto, en la mayoría de los casos, las alfabetizadoras y los alfabetizadores son voluntarios, a quienes se les ofrecen cur-

⁶ En los últimos siete años, se ha utilizado el método *Yo sí puedo* en San Luis Potosí, Nayarit, Michoacán, Oaxaca, Coahuila, Distrito Federal, Chiapas, Tabasco y Quintana Roo; en el momento actual se aplica en los últimos siete estados, a iniciativa de los gobiernos estatales. También algunos municipios lo utilizan en los estados de Guerrero, Puebla y Estado de México. Veracruz está en proceso de decidir su aplicación. Se tienen alcances dispares: mientras Michoacán se declaró libre del analfabetismo en febrero 2008, después de un trabajo de cinco años, otros dan cuenta de unos cuantos cientos de alfabetizados.

sos de carácter instrumental, que priorizan los aspectos de operación de los programas, con una duración que apenas alcanza las diez horas, y, en ocasiones, únicamente se les entrega el manual y el material. Si bien son personas comprometidas e interesadas en su labor educativa, cuentan con muy poco reconocimiento, escasos e insuficientes apoyos y baja remuneración por su trabajo, que depende, la mayoría de las veces, del número de personas que atienden y logran aprobar los módulos; subyace, entonces, una concepción eficientista que actúa en contra de la calidad del servicio que se ofrece, ya que los educadores aceleran los procesos a fin de obtener la paga, soslayando los aspectos cualitativos del proceso, así como la valoración de los aprendizajes y competencias que las personas jóvenes y adultas alcanzan o deberían alcanzar.

Al reflexionar sobre el carácter voluntario de su trabajo, es imprescindible reconocer que la solidaridad y la buena voluntad son grandes valores, pero la historia ha demostrado que la buena voluntad no basta. Esto trae como consecuencia una subestimación de este quehacer con impacto sobre la permanencia de estos agentes educativos en la atención de los programas. Muchos de ellos y ellas quisieran dedicarse más tiempo a esta labor o permanecer, pero sus necesidades económicas se lo impiden.

Resulta esperanzador que algunas de las problemáticas antes mencionadas han sido retomadas por el INEA y el IEEA de Oaxaca para el desarrollo de los programas orientados a la población indígena, situación que ha tenido como resultado la realización de un mayor número de talleres para las figuras técnicas y los alfabetizadores, la mejora de las remuneraciones que perciben y la ampliación a dos años del proceso de alfabetización de la población monolingüe (etapa inicial del MEVyT), situaciones que aún requieren seguir fortaleciéndose (Campero, Castro y Díaz González, 2008).

Además, existe la necesidad de articular los programas de alfabetización con otros intereses de las personas jóvenes y adultas, como lo hacen las organizaciones sociales y, en esta perspectiva, con otros programas sociales que realiza el gobierno mexicano, a fin de sumar esfuerzos para lograr programas más integrales y relevantes.

Si bien se cuenta con información sobre el desarrollo de los procesos de alfabetización en México, para seguir avanzando y lograr el derecho a una educación de calidad para las personas



jóvenes y adultas, se requiere una evaluación a fondo MEVyT, que permita conocer la manera en que se concreta este modelo educativo en las diferentes etapas que lo componen, en particular la inicial, que corresponde a la alfabetización; es decir, indagar qué sucede entre la definición de la política –planes y programas– y los resultados numéricos en metas. Asimismo, considerar en mayor medida los resultados de las investigaciones en la definición de las políticas y los programas de alfabetización.

En México, avanzar en la tarea alfabetizadora en el marco de la continuidad educativa no ha sido fácil por diversos motivos. El primero se relaciona con que el gobierno, en los dos últimos sexenios, ha priorizado, a través del INEA, la atención al nivel de secundaria, lo que generó un vacío en la discusión pública sobre alfabetización y poca atención a la misma, y favoreció la aparición de una mercadotecnia atractiva de otros métodos centrados en la rapidez y el bajo costo. También se debe al precario presupuesto que se asigna a la educación básica de adultos, que para 2005 constituyó el 0.92% del presupuesto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), observándose, además, que la alfabetización no está dentro de las prioridades de esta instancia gubernamental.

Es a partir de los dos últimos años, debido en buena medida a los acuerdos internacionales suscritos, que empieza a posicionarse nuevamente la alfabetización, pero focalizándola a la población indígena y en ciertos estados del país, con lo que se deja de lado a muchos mexicanos y mexicanas que no son parte de estos grupos.

IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DE LOS ALFABETIZADORES

Los limitados resultados de los programas de alfabetización en México, en la región de América Latina y, en general, en el mundo, han tenido como consecuencia que los gobiernos y las instituciones responsables de la EPJA pongan nuevamente la mirada en los alfabetizadores y alfabetizadoras, en su falta de formación y su carácter voluntario, situaciones que han sido problematizadas por los especialistas, a partir de las investigaciones y las evaluaciones que han realizado. Esta preocupación ha influido para que los organismos internacionales y las organizaciones de la sociedad civil relacionados con este campo educativo, incorporen



la formación de los educadores y educadoras entre sus principales políticas, situación que contrasta con la poca importancia que le otorga el gobierno mexicano en su Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

En México, los educadores y las educadoras son “la punta de lanza” para avanzar en la EPJA por la importancia de su papel en los procesos educativos, pero también el “talón de Aquiles”, debido a sus perfiles educativos y a las condiciones en que desarrollan su trabajo. Ellos y ellas tienen diferentes rostros: facilitadores y facilitadoras, alfabetizadores y alfabetizadoras, asesores y asesoras de sistemas abiertos y a distancia, tutores, maestras y profesores de grupo, capacitadores, técnicos docentes, promotores sociales, educadores populares y formadores de educadores de personas jóvenes y adultas, entre otros. Se encargan de crear las condiciones para los aprendizajes y facilitar su construcción en los procesos educativos; también de favorecer las interacciones, de asesorar, apoyar, acompañar y motivar a las personas jóvenes y adultas que participan en las diferentes áreas de este campo educativo, tales como la educación básica, la capacitación en y para el trabajo, la promoción social y cultural, la ciudadanía y los derechos humanos, por mencionar algunas, y de ahí que su formación sea fundamental.

Diversas investigaciones realizadas en América Latina (Messina, 1993) y en México (Campero, 2005; Pieck, 2003) dan cuenta de rasgos frecuentes en los educadores de este campo educativo: bajos niveles de escolaridad; falta de formación específica y de experiencia docente, así como ser sujetos “prestados” de otros campos, planteando la necesidad de atender su formación.⁷ Estos autores, de igual manera, plantean el potencial humano que significa el personal educativo para las instituciones, en virtud de su compromiso e interés en su labor educativa.

Para ejemplificar la necesidad de formar a los educadores y educadoras de la EPJA, en la perspectiva de su profesionalización, se analizan algunos rasgos de los 83 785 asesores que trabajaban

⁷ Los trabajos presentados en el Seminario Iberoamérica Siglo XXI: *Alfabetización en el contexto de la continuidad educativa*, realizado en septiembre del 2007, dan cuenta de la presencia de estos mismos rasgos en los educadores y educadoras de diferentes países de América Latina.



en el INEA en diciembre de 2006, de acuerdo con el Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA).⁸ Los asesores y las asesoras tienen a su cargo los procesos educativos de las personas jóvenes y adultas; en su mayoría son mujeres (72%) y jóvenes (24% tiene entre 10 y 19 años de edad y 38% entre 20 y 29 años); por lo mismo, un buen número de ellos y ellas son estudiantes (31%). Respecto a su escolaridad, prevalecen los niveles de educación básica (38%) y media superior (36%).

Al analizar sus ocupaciones, llama la atención la diversidad de actividades que realizan, además de ser asesores: el 31% es estudiante, el 23.5% se dedica a los quehaceres del hogar y el 8% es trabajador de la educación; le siguen en porcentajes que oscilan entre el 2 y 3% ser trabajador: doméstico, administrativo, agropecuario y de servicios; también ser comerciante, artesano, obrero y desempleado, por citar las más representativas numéricamente.

Respecto a las condiciones laborales, los asesores no tienen ningún vínculo laboral con el INEA. Desde los inicios del Instituto, ellos firmaban un convenio de colaboración con los Patronatos de Fomento Educativo creados en cada entidad, y a cambio recibían capacitación y un estímulo económico. A partir de 1997 gradualmente se introdujo la Nueva Estrategia de Operación que incluye, entre sus componentes, el pago por productividad con relación al número de personas jóvenes y adultas que atienden, presentan exámenes y certifican algún nivel educativo; únicamente los asesores que trabajan el Modelo de Educación Bilingüe y en el Proyecto de Atención a Jornaleros Agrícolas Migrantes reciben una gratificación mensual más el pago por productividad.

Asimismo, las investigaciones realizadas en el país muestran que desde la década de los noventa, las políticas y las instituciones responsables de la EPJA han priorizado el desarrollo de programas y materiales, descuidando la formación específica de los educadores y las educadoras, siendo que ambos elementos son clave para lograr la calidad de los procesos. Además, se da cuenta de la interrelación que existe entre la formación de los educadores y sus condiciones de trabajo, respecto a los logros que se obtienen

⁸ Para mayor información sobre los rasgos socioeducativos y las condiciones laborales de los asesores y técnicos docentes que trabajaban en el INEA en 2006, se puede consultar Campero (2008: 7-10).



en los procesos educativos. En virtud de lo anterior, se plantea la importancia de construir una mirada integral de ellos y ellas, que considere tanto sus características, condiciones laborales y de trabajo, así como las acciones orientadas a su formación, ya que estos aspectos están íntimamente relacionados entre sí (Pieck, 2003; Campero, 2005). La importancia de la formación de los educadores y las educadoras de personas jóvenes y adultas es clave por la importante labor que realizan frente a la falta de conocimientos específicos para llevarla a cabo con calidad.

Otra problemática identificada se refiere a la estrategia de formación “en cascada”, que si bien se rompió al inicio de la implementación del MEVyT “ha propiciado que los contenidos y objetivos de dichos cursos se diluyan en su transmisión de las oficinas centrales hasta los asesores(as), pasando por las áreas de formación de las Delegaciones e Institutos Estatales y por los técnicos docentes, esto tiene como consecuencia que cuando llegan a éstos se limitan a una exposición sintética o, en el mejor de los casos, un curso de capacitación incompleto” (Lobatón, 2005: 4). La brevedad de los cursos y la priorización de los aspectos de gestión se relaciona con que los técnicos docentes, que en gran medida son los responsables de la formación, carecen o tienen muy poca formación específica sobre el campo (*ibíd.*: 5). Por lo mismo, actualmente se está insistiendo en la conformación de un equipo de multiplicadores especializados y formados en los estados, para evitar las capacitaciones en cascada distorsionadoras.

Con relación al método *Yo sí puedo*, Ana María Méndez Puga realizó una evaluación en varios estados del país, en la que señala:

Debe construirse y realizarse una propuesta formativa pertinente a los facilitadores. Ningún método se puede trabajar sin formación... La selección y asesoría continua a los facilitadores debe realizarse de otras formas, apelar sólo al voluntariado no necesariamente va a ser la opción. En Michoacán, sólo les llevan el material, les explican una ocasión y no hay relación posterior...⁹ Fomentar en la capacitación la importancia de la interacción con las personas

⁹Esta situación también se presentó en el Distrito Federal, cuando el Instituto de la Juventud introdujo el método *Yo sí puedo* y no se capacitó a los alfabetizadores, como lo expresó una de sus promotoras.



adultas, ya que, desde la perspectiva de algunos asesores, el método limita esa interacción. Desde lo observado y comentado por los entrevistadores y por los propios facilitadores, la interacción es fundamental para asegurar resultados, situación que va más allá del método (2007: 72).

Respecto a este mismo método, la evaluación realizada por el IEEA del estado de Oaxaca en 2007, identificó:

- a) que el método *Yo sí puedo* no permitía atender efectivamente la heterogeneidad existente en los círculos de estudio; b) que en muchos casos los niveles de alfabetización que se generaban no resultaban sustentables,¹⁰ y promover una serie de actividades presenciales que aseguraran la apropiación del aprendizaje, y c) que el alfabetizador es factor clave en el proceso grupal, más allá de la video-clase. Además, la visión autocrítica permitió identificar las necesidades de formación que tenían los alfabetizadores, técnicos docentes y coordinadores de zona, todos ellos figuras clave para el buen desarrollo del programa, así como la falta de acompañamiento cercano que permita detectar y resolver con oportunidad las insuficiencias operativas y las necesidades de apoyo pedagógico en los círculos de estudio (Campero, Castro y Díaz González, 2008: 3-4).

En este mismo sentido, el análisis de las mejores prácticas alfabetizadoras del INEA y los IEEA evidencia que los logros cualitativos, bajo una concepción amplia de la alfabetización, dependen en gran medida de la presencia y apoyo del alfabetizador, y que, aun cuando las acciones se basen en un método general o en indicaciones televisivas, ese alfabetizador es el principal mediador porque puede entender y resolver las necesidades específicas de cada persona y sumar las otras dinámicas de aprendizaje que dan sentido a la cultura y la letra escrita desde el inicio (*ibid.*: 7).

¹⁰ En abril de 2005 inició el Programa de Alfabetización y Desarrollo Humano, Margarita Maza de Juárez, en el estado de Oaxaca. Desde las primeras visitas a los círculos de estudio se detectó la necesidad de incorporar al método otros materiales de apoyo para los adultos, los cuales se elaboraron a partir de actividades sustraídas del módulo *La Palabra* del MEVyT, y también una guía de orientaciones didácticas para los alfabetizadores, a fin de reforzar los procesos de alfabetización.



Otros especialistas vinculan directamente la formación con la profesionalización del servicio, que es una de las grandes líneas de estrategia que se han planteado para avanzar en la EPJA en nuestro país (Schmelkes y Kalman, 1994: 89-91). Al respecto, Freire nos recuerda que “debemos de asumir con honradez nuestra tarea docente, para lo cual nuestra formación tiene que ser considerada rigurosamente” (1998: 52). Por otra parte, la formación ha sido una demanda y una aspiración reiterada por los mismos educadores, en diversos foros nacionales, realizados en los últimos 15 años.

También Rosa María Torres se suma a plantear la misma necesidad:

ni la clave del fracaso, ni del éxito... está en el método. El método, cuando se sobredimensiona, distrae la atención de lo esencial, crea falsos espejismos, domestica tanto a los educadores como a los educandos, y termina eludiendo el problema pedagógico de fondo: la necesidad de invertir recursos y esfuerzos en la formación sólida e integral de los educadores y educadoras (1996: 108).



Para coadyuvar en el avance de la EPJA, y en particular de la alfabetización, los organismos internacionales y la sociedad civil han emprendido diversas iniciativas en las que se destaca la importancia de atender la formación de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, así como la de mejorar sus condiciones laborales¹¹ y de trabajo,¹² por ser elementos sustantivos para elevar la calidad de los procesos educativos y de los aprendizajes.

Desde una mirada integral de los educadores y educadoras, la UNESCO señala la importancia de su profesionalización en el Plan de Acción de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA V) que se realizó en 1997; plantea, en su Inciso 20, el compromiso de mejorar las condiciones para la formación profesional de los educadores de adultos y monitores, destacando la vinculación estrecha que guardan éstas con la necesidad de mejorar la formación, la contratación, el empleo, las condiciones de trabajo y la remuneración del personal; todo ello

¹¹ Remuneraciones o salarios, tipos de contratación y prestaciones.

¹² Limitadas condiciones de trabajo al desarrollarse en espacios prestados, con escasos recursos materiales y didácticos, incluidos los libros.

a fin de garantizar la calidad y estabilidad (UNESCO, 1997: 28); esta misma orientación es reiterada en la Conferencia Internacional de Balance Intermedio de CONFINTEA V, realizada en 2003 (UNESCO, 2003).

Además, el Plan de Acción Internacional del Decenio para la Alfabetización (2003-2013) propone seis ámbitos de acción para conseguir la alfabetización para todos; uno de ellos es la creación de capacidad, en el que se incorpora “aumentar y mejorar la preparación de los alfabetizadores” (UNESCO, 2008).

El Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (2007-2015) impulsado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura establece, entre los elementos clave a considerar en los planes nacionales, el fortalecimiento de las estructuras nacionales mediante la conformación, el reforzamiento y la capacitación de los equipos técnicos y docentes, centrales y territoriales; más adelante vuelve a destacar la “formación y capacitación adecuada de los alfabetizadores y educadores de jóvenes y adultos, sean asalariados o voluntarios” (OEI, 2006: 14-15). También aborda las remuneraciones a los alfabetizadores/facilitadores al hablar de la distribución promedio de los costos de los programas, rubro al que asigna el 40% de los recursos; a la capacitación, los materiales y el seguimiento les corresponde un 20% a cada uno (*ibid.*: 19).

Por su parte, el Convenio Andrés Bello decidió emprender en su Área de Educación dos proyectos más para el periodo 2006-2009: Alfabetización para el desarrollo y Formación de educadores y otros actores sociales. Comprendiendo que la formación de los alfabetizadores es un componente fundamental para garantizar los mejores resultados en los programas de alfabetización, se planteó la importancia de trabajar con las unidades o direcciones de EPJA de los ministerios, las universidades pedagógicas, las facultades de educación y los institutos superiores de pedagogía de los países del Convenio Andrés Bello, en el diseño de una propuesta general que sirva como referente para la definición de los diferentes programas de formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas. Esta decisión se tomó en la Reunión de Ministros del Convenio Andrés Bello (REMECAB), realizada en La Habana, en febrero de 2005.



También la sociedad civil ha posicionado a los educadores y educadoras. Una de las iniciativas es los Puntos de Referencia Internacionales sobre la Alfabetización de Adultos que promueve *Action Aid Internacional*, que se fundamenta en los resultados de una exhaustiva investigación sobre programas de alfabetización de calidad en todo el mundo. En el punto cinco se plantea: “Para favorecer la permanencia de los educadores y educadoras, es importante que se les pague por lo menos el equivalente al sueldo mínimo de un profesor de escuela primaria, en función del número de horas trabajadas”, y en el seis: “Los educadores deben ser preferentemente personas locales, que reciban una formación inicial importante, cursos de actualización regulares y oportunidades para el desarrollo profesional” (Archer, 2006).

Asimismo, la Campaña Latino Americana por el Derecho a la Educación (CLADE), la concreción en nuestra región de la Campaña Mundial por la Educación, en su posicionamiento público por el día Internacional de la Alfabetización, en 2007, expresa su interés por la “Atención a la formación permanente de los educadores y sus necesidades de aprendizaje, impulsando que sean investigadores, creativos y reflexivos de sus prácticas así como que aprecien y hagan uso de la lectura y la escritura” (CLADE, 2007).

El análisis de las iniciativas internacionales destaca que la CONFINTEA V y los Puntos de Referencia Internacionales de Educación de Adultos posicionan de manera más integral la problemática de los educadores y las educadoras de este campo educativo, haciendo planteamientos precisos y articulados sobre la importancia de impulsar su formación y de mejorar sus condiciones de trabajo.

Sin embargo, el impacto de estas políticas en México es muy limitado. El gobierno federal, mediante el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, únicamente busca fortalecer el desempeño del personal voluntario, mediante “la revisión y reformulación de los esquemas de incorporación, actualización, permanencia y sistema de estímulos vigente para que, además de la gratificación que se les proporciona por sus resultados, se consideren otros beneficios” (Poder Ejecutivo Federal, 2007: 36). Con estas acciones se descarta la posibilidad de profesionalizar los servicios educativos y, por lo mismo, a sus educadores y educadoras, dando un



paso atrás con relación a las propuestas de política del sexenio anterior, que identificaban el problema de la falta de formación docente, así como la preocupación por atenderlo mediante el Programa Nacional de Formación para Educadores/Instructores, programa que se concretó de manera muy incipiente; y respecto a las condiciones laborales, en dicho sexenio se planteó la necesidad de modificar el hecho de que los educadores fueran voluntarios, poniendo de manifiesto la intencionalidad de cambiar esa condición (Poder Ejecutivo Federal, 2001).

EN BÚSQUEDA DE LA RELEVANCIA, LA INTEGRALIDAD Y LA FLEXIBILIDAD DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

Actualmente, hay muchas personas e instituciones involucradas en la EPJA que están interesadas en la formación de los diversos actores que participan en los programas de alfabetización. Una de éstas es la UPN de México, donde he participado, junto con otras formadoras, en el desarrollo de programas específicos para el personal que trabaja en la educación básica de adultos, en particular en programas de alfabetización.

Los planteamientos que se exponen a continuación tienen la finalidad de aportar a la reflexión y al análisis sobre la formación en alfabetización para seguir avanzando conjuntamente en esta labor. Sus referentes particulares son tres seminarios-taller que impartí al personal del IEEA de Oaxaca, durante 2007 y 2008, los cuales fueron diseñados con la responsable de formación, incorporando los resultados de la evaluación que había realizado previamente este Instituto. Estos cursos se orientaron a favorecer en los participantes una mirada integral de los procesos de alfabetización que los apoyara en el mejoramiento de su trabajo en el programa de alfabetización; constituyeron un punto de partida, que ha sido enriquecido mediante otros procesos de formación a cargo del IEEA y del INEA.¹³

¹³ El primer seminario-taller se orientó a los coordinadores de zona y jefes de departamento (diciembre de 2007 y enero de 2008, 40 horas); el segundo, a los técnicos de formación y técnicos pedagógicos (mayo de 2008, 32 horas) y uno más a los técnicos de seguimiento (mayo de 2008, 32 horas); muchos de ellos ya habían sido alfabetizadores o lo eran en ese momento. Los seminarios-taller se impartieron en modalidad presencial, organizados en dos etapas para facilitar, por una parte, contar con más tiempo para realizar las lecturas y, por otra, llevar a cabo actividades de investigación de campo para conocer o profundizar en diversos aspectos relacionados con el desarrollo del programa de alfabetización.



En la definición de los programas también tomé en cuenta mi experiencia de trabajo en Bolivia, al dar el Módulo Enfoques e Historia Latinoamericana de las Campañas de Alfabetización, que formaba parte del Diplomado Alfabetización Integral, impartido por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), en 2006, a los educadores y educadoras de los Centros de Educación Técnica Humanística Agropecuaria (CETHA), que trabajan entre las comunidades campesinas y pueblos indígenas. Además, consideré lo aprendido sobre esta temática en la literatura y durante los intercambios con grupos de alfabetizadores y especialistas en la materia, en diferentes momentos.

Se parte de una *concepción de la formación* que se orienta a la profesionalización de los educadores y educadoras y marca una diferencia sustantiva con la capacitación y el adiestramiento (Campero, 2005: 161-166); además, se comparten los planteamientos centrales de la Mesa sobre Formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, que tuvo lugar en el marco III Encuentro sobre Universidades Pedagógicas del Convenio Andrés Bello (CAB, 2008).

Se entiende por formación aquellos procesos sistemáticos y continuos que brindan a los educadores y las educadoras, los conocimientos teórico-metodológicos específicos de la EPJA, a fin de abrirles horizontes, y otros particulares sobre su práctica y las funciones que realizan en el marco organizativo de las instituciones en las que trabajan. Además, propician la reflexión de estos conocimientos a la luz de su práctica y de lo que les acontece cotidianamente en su labor educativa, apoyándose en el diálogo, en el trabajo en grupo y en el intercambio de experiencias, y orientan el proceso a la aplicación de los aprendizajes a su labor, pero con una mirada más amplia y renovada. De igual manera, fortalecen su identidad a partir de la valoración de su trabajo, de sus grupos y de sí mismos, y aumentan su seguridad personal y autoestima.¹⁴

En los procesos de alfabetización participan, además de los educadores y educadoras que son los encargados directos de los procesos, diferentes personas con responsabilidades organizativas y técnico-pedagógicas. Por ejemplo, en el IEEA de Oaxaca están involucrados

¹⁴Esta concepción de la formación incorpora planteamientos de Lesvia Rosas, quien a su vez retoma el pensamiento de Gadamer y Honore (Rosas, 1999: 59-60)



en el programa de alfabetización, los coordinadores de zona, los jefes de algunos departamentos (formación, planeación, acreditación, calidad, formación y elaboración de materiales), los técnicos docentes, los técnicos de formación y los técnicos de seguimiento, así como los técnicos pedagógicos del programa indígena, entre otros. Ellos y ellas requieren formarse en alfabetización para tener un punto de vista compartido que permita un trabajo coordinado y, por lo mismo, mejores resultados. En lo sucesivo, haré referencia a estas figuras con el término de actores educativos.

Cuando nos damos a la tarea de diseñar y desarrollar programas de formación es importante tomar en cuenta las siguientes consideraciones, que constituyen puntos de partida, *lineamientos orientadores*. La primera se refiere a que no existe una propuesta "única" de formación; cada propuesta se diseña considerando los perfiles de los participantes con relación a la edad, la ocupación, los antecedentes de escolaridad, la experiencia docente o de trabajo con grupos sociales, el tiempo de que disponen, las características del programa de alfabetización y las funciones que realizan al interior del mismo, entre otros aspectos; de estos rasgos se derivan necesidades e intereses de formación. Asimismo, es importante considerar la participación de los destinatarios en la definición de las temáticas de formación.

Si bien, en muchas ocasiones se plantean algunos ejes de formación general y otros particulares, los primeros requieren ser adaptados a la especificidad de los sujetos, a los contextos locales e institucionales donde desarrollan su trabajo y a las propuestas particulares de alfabetización; así, las temáticas se abordan con diferentes énfasis y niveles de profundización.

Con relación a lo metodológico, la práctica, como punto de partida y de llegada, es un principio que ha orientado el trabajo en la EPJA; su concreción implica que a lo largo del proceso de formación se recuperen los conocimientos y las experiencias de los participantes relacionados con los diferentes temas que se tratan, los cuales se amplían con los planteamientos de diversos autores y autoras, con la finalidad de enriquecer sus conocimientos y su quehacer educativo en los espacios en que participan. Otro principio más es el trabajo grupal: el aprendizaje se construye socialmente y, además, el grupo permite la trascendencia de la mirada y las expectativas individuales, para lograr unir voluntades, deseos e inquietu-



des en un proyecto y tarea común; de igual manera, constituye un elemento motivacional y enriquecedor que favorece el encuentro con los otros y las otras para compartir puntos de vista, aprendizajes, dudas, experiencias, sentimientos, logros y problemas.

La selección de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizarán en los procesos de formación es clave, debido a que éstas deben ser coherentes con la manera en que queremos que ellos y ellas trabajen con sus grupos. Y para enriquecer el trabajo académico es conveniente considerar actividades individuales y grupales que favorezcan la reflexión, el análisis, el intercambio de ideas y experiencias, la participación, la construcción colectiva de conocimientos y el fortalecimiento de una postura propia; además, buscar que las actividades sean divertidas y activas, para que esté presente el complemento lúdico en diferentes momentos del proceso de aprendizaje.

Al inicio de cualquier proceso es fundamental que el equipo docente clarifique y comparta los valores que quieren impulsar, el origen de los mismos dentro de la propuesta y las formas mediante las cuales se piensa favorecerlos, ya que los valores constituyen el trasfondo de las actitudes que se desea propiciar. El trabajo, en este sentido, ayuda a favorecer en mayor medida las actitudes deseadas al contar con un referente valoral explícito.

En otro orden de cosas, los programas pueden ofrecerse mediante diversas modalidades —presencial, semipresencial, a distancia y virtual—; sin embargo, independientemente de la modalidad que se trabaje, es clave la integración de grupos de aprendizaje presenciales en diversos momentos de los procesos de formación, por los motivos expuestos con anterioridad. También se ha identificado la conveniencia de incluir una etapa inicial y otra continua para enriquecer aquellos aspectos de la práctica que se requiera, y buscar respuestas a las dificultades que vayan surgiendo. Para llevar a cabo la formación existen diversas opciones: cursos y talleres puntuales, la formación *in situ*, visitas a otras experiencias, intercambios entre colegas, encuentros y foros, entre otras.

Nuestra Región Latinoamericana cuenta con planteamientos valiosos de muchos especialistas sobre la formación de los educadores y educadoras de este campo educativo,¹⁵ que se pueden



¹⁵ Entre ellos y ellas se encuentran Lesvia Rosas (1999), Sylvia Schmelkes (1999), Sylvia Sch-

agrupar con relación a los *criterios* de relevancia, flexibilidad e integralidad, reiterados, desde la década de los sesenta por instancias oficiales y por la educación popular, para orientar las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas y, por ende, la formación de educadores de este campo educativo. A partir de estos criterios presento a continuación un conjunto de aportaciones para la formación de los diversos actores que trabajan en los programas de alfabetización. Estos criterios guardan una relación estrecha entre sí y se separan para facilitar su presentación y análisis.¹⁶

La *relevancia* y la *pertinencia* se refieren a la medida en que un programa de formación responde a las características y necesidades de la población a la que se dirige y de la sociedad, por lo cual implica impulsar propuestas diversificadas. La relevancia favorece la motivación e interés de los educadores por sus estudios y, a la vez, que éstos los apoyen en su labor cotidiana para lograr mejores resultados.

Entre los aspectos que la propician se encuentran: realizar procesos de formación prolongados y a mayor profundidad; conocer, mediante diagnósticos, los perfiles de los participantes, sus intereses, necesidades y prácticas e incluir estos aspectos en los programas; sistematizar sus prácticas educativas para mejorarlas; considerar la práctica de las educadoras de personas jóvenes y adultas como punto de partida y de llegada de las propuestas educativas, y centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los grupos de estudiantes. Estos dos últimos puntos son principalmente de orden metodológico y ya fueron mencionados.

En este sentido, es necesario brindar al personal dedicado a la alfabetización las bases metodológicas y las herramientas de investigación sencillas que les permitan conocer quiénes son las personas que participan –rasgos socioeconómicos, intereses y necesidades–¹⁷ y los contextos en que se desenvuelven, incluyendo

melkes y Judith Kalman (1994), Cayetano de Lella (1996), José Rivero (2000), Rosa María Torres (1996), Vera María Masagáo *et al.* (2000), Graciela Messina (2006), María de Lourdes Valenzuela *et al.* (1999), Juan Madrigal (2000) y Marsha Chevalier (2000).

¹⁶ Mayor información sobre cada uno de estos criterios y la manera de concretarlos en procesos de formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, se encuentra en los capítulos 3 y 4 del libro de mi autoría, *Entretejiendo miradas* (2005) al que nos venimos refiriendo.

¹⁷ La investigación realizada por Lourdes Aravedo plantea las siguientes necesidades de aprendizaje: escribir cartas a familiares que migraron, recados, entender información de los recibos de luz para obtener trabajo, leer materiales diversos –Biblia, cuentos, revistas, periódicos–.

también los usos de la lengua escrita y del cálculo, así como los portadores de textos que existen en las comunidades y los mensajes que contienen.¹⁸ Esta información permite que los actores educativos valoren los conocimientos y las experiencias de los participantes y fortalezcan la autoestima individual y grupal de los mismos; además, pueden incorporar y vincular estos aspectos con el proceso de alfabetización, volviéndolo más significativo.

El conocimiento de los participantes se puede realizar mediante diferentes técnicas: una breve entrevista cuando se registran; presentaciones de los participantes el primer día utilizando técnicas grupales o relatos de sus vidas; incorpora temáticas de las realidades comunitarias y grupales en diferentes momentos del proceso de alfabetización, entre otras.

También es necesario indagar los conocimientos previos que tienen las personas sobre la lengua escrita; al respecto, algunos programas proponen la aplicación de instrumentos diversos; sin embargo, se requiere utilizarlos con mucho cuidado y no al inicio, ya que en los participantes existe el temor a ser evaluados (Aravedo, 2007: 61).

También es preciso sistematizar sus prácticas: los principales sujetos que participan, sus rasgos y las funciones que realizan en el marco organizativo; los problemas que enfrentan, los resultados de su trabajo y los factores que intervienen, todo ello a fin de contar con información que constituya el punto de partida para el planteamiento de propuestas para mejorar sus prácticas alfabetizadoras.¹⁹ La sistematización, además, hace posible resignificar sus vivencias, buscar apoyos y valorar su trabajo.

Un segundo criterio es la *integralidad* de un proceso que hace, en buena medida, la diferencia entre un programa de formación y uno de capacitación. Además, formar a las personas que participan en la EPJA con esta orientación, permite ir rompiendo la raciona-

cos-; continuar estudios de primaria y obtener un certificado; realizar trámites; ayudar a los hijos en tareas escolares; leer letreros y rutas de camiones; firmar documentos (2007:41).

¹⁸ Emilia Ferreiro, Judith Kalman, Lourdes Aravedo, Dave Baker y Brian Street, entre otros, especialistas en cultura escrita, destacan la importancia de que los alfabetizadores investiguen esos aspectos; además, los dos últimos autores han desarrollado una metodología etnográfica para capacitarlos en esa materia (Ghose, 2007).

¹⁹ La sistematización de experiencias es una metodología de la investigación-acción desarrollada principalmente por la educación popular, que se orienta a recuperar las prácticas sociales para transformarlas. Oscar Jara (1994) es uno de sus principales representantes.



lidad instrumental²⁰ que se expresa en el énfasis sobre el cumplimiento de metas cuantitativas, dejando en segundo término el logro de aprendizajes reales y significativos, situación que prevalece en los servicios educativos que ofrecen muchas instituciones.

La integralidad apela al desarrollo cognitivo, social, afectivo y motor de los sujetos; incluye conocimientos teórico-metodológicos, habilidades, actitudes y valores, así como la atención de la diversidad de ámbitos –familiar, laboral y comunitario– en los que se desenvuelven cotidianamente los participantes; en el caso de programas de formación del personal que participa en los programas de alfabetización, generalmente se da prioridad al ámbito laboral.

Los programas de formación deben brindar los elementos para que los estudiantes construyan una visión histórica de la alfabetización en el marco de la EPJA: principales políticas locales, nacionales e internacionales,²¹ programas y propuestas significativas, que les permitan contar con una perspectiva más amplia sobre las orientaciones de la alfabetización, así como ubicar su práctica, analizarla, enriquecerla y valorarla, esto último al sentirse parte de un esfuerzo mundial.

Además, se requiere analizar los planteamientos que propone la educación en y para la vida de CONFINTEA V, que supera la visión compensatoria de la educación básica de adultos; conocer y reflexionar los criterios que han orientado el campo –integralidad, relevancia y flexibilidad– y su principio metodológico –vinculación teoría-práctica–, particularizándolos en los procesos de alfabetización que desarrollan.

El enriquecimiento de su tarea alfabetizadora implica, también, la reflexión y el análisis de diversos enfoques de alfabetización, a fin de propiciar una concepción de la alfabetización como proceso de aprendizaje orientado a la apropiación y uso de

²⁰ La racionalidad instrumental (Habermas, 1987) significa que el énfasis se pone en los medios y en la planificación del empleo de los mismos, pasando a segundo término los fines y los objetivos que se persiguen y los valores que subyacen a los mismos, con lo que se pierde el sentido último de la acción.

²¹ Entre las políticas internacionales actuales se encuentran CONFINTEA V, Decenio de la Alfabetización, el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, los Puntos de Referencia Internacionales de Alfabetización de Adultos, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y las Resoluciones del Convenio Andrés Bello, por citar algunas.



la lengua escrita y el cálculo básico en contextos socioculturales específicos, que busca la transformación de la realidad. Así, se toma distancia de los enfoques reduccionistas e instrumentales de la alfabetización centrados en la adquisición de códigos escritos. Para ampliar su mirada, es importante analizar también los fundamentos, alcances y límites del método psicossocial de Paulo Freire, el de reflexión-acción que impulsa *Ayuda en Acción* y el método cubano *Yo sí puedo*, que están vigentes en nuestro continente. Con estas temáticas y la manera en que se trabajan, se pretende evitar prácticas mecánicas e instrumentales, y enriquecer el trabajo de alfabetización que desarrollan; para ello, durante los programas de formación también se realizan o mencionan diferentes actividades para recuperar los conocimientos previos de los participantes y lograr que utilicen la lengua escrita en situaciones de su vida cotidiana. En este mismo sentido, se aportan ejemplos de diversos objetos presentes en los ámbitos en que se desenvuelven los participantes que pueden ser usados como materiales de alfabetización, así como maneras para elaborar otros, aprovechando los recursos de las comunidades y grupos.

Los aspectos particulares del programa de alfabetización en el que participan constituyen otras de las temáticas de estudio. La profundización en el conocimiento del método, de los materiales, de los procesos de evaluación y de los aspectos operativos, entre otros, les permite ubicarse y aclarar sus dudas. De igual manera, es significativo brindarles herramientas para planear y organizar su trabajo educativo.

Desde la perspectiva de la relevancia cultural de los procesos de alfabetización, es fundamental reflexionar sobre una concepción amplia de cultura, de corte antropológico, que propone que todos los grupos humanos poseen y crean cultura y, además, identificar expresiones y producciones culturales de los grupos con los que trabajan, a fin de ser incorporadas en los procesos de alfabetización. La interculturalidad es otra temática obligada para promover actitudes de respeto, interés, valoración, promoción e intercambio entre las diversas culturas existentes en los países.

En este mismo sentido, es clave el análisis de la lengua como elemento sustantivo de la cultura de los grupos y medio de expresión de su visión del mundo, de la vida, de sus sentimientos



y valores, por citar algunos. Con esta perspectiva, se analizan las características del lenguaje oral y del lenguaje escrito y el paso de uno a otro, así como diversos aspectos relacionados con el bilingüismo, en particular, asociados a la decisión de en qué lengua alfabetizar.

Si bien a lo largo de los procesos de formación se realizaron diferentes actividades individuales y grupales²² y se proporcionaron ejemplos de otras que podrían llevar a cabo, muchos participantes vinculados directamente con los procesos educativos manifestaron su interés por conocer más técnicas grupales y estrategias de trabajo para utilizar con sus grupos de alfabetizadores y de personas que están en procesos de alfabetización.

El desarrollo de habilidades y actitudes también es parte de un proceso integral de formación. Respecto a las primeras, se requiere propiciar el fortalecimiento de la expresión oral y escrita, así como la comprensión, el análisis, la síntesis, la toma de decisiones, la capacidad propositiva y la mediación de conflictos, las cuales se relacionan con el pensamiento reflexivo, crítico y creativo; de igual manera, promover actitudes de respeto, aprecio por la diversidad y sentido de pertenencia, así como de participación, compromiso, responsabilidad, solidaridad hacia los otros y otras. Las actitudes se desarrollan principalmente a partir de las vivencias, por lo que se tiene que poner especial atención en las formas de trabajo que se utilizan, en el tipo de relaciones que se propician entre los participantes y entre ellos con los formadores, así como en la selección de los textos y ejes de análisis, por citar algunos aspectos.

En este sentido, se habla del clima de los espacios de formación; se destaca la generación de un espacio a salvo, con reconocimiento, sin descalificaciones, que permita valorar la relación entre los pares; espacios donde los participantes planteen lo que saben. Todo ello redundará en la construcción de relaciones de

²² Entre las actividades que se llevaron a cabo están: lectura colectiva en voz alta e individual en silencio; análisis de textos para identificar sus planteamientos centrales, en ocasiones con base en una guía; elaboración de cuadros comparativos (matrices) en equipos; escritos sobre las actividades que realizan, sus logros y dificultades; diseño de cuestionarios y reportes de investigación; diseño de propuestas para mejorar sus prácticas, exposiciones del trabajo individual y grupal; presentación y análisis de videos; sociodramas, debates y discusiones.



confianza entre los formadores y los educadores, sin detrimento del logro de las finalidades de los procesos de formación.

Finalmente, un componente más de un proceso integral consiste en favorecer la construcción de su identidad de educadores de personas jóvenes y adultas, resultado de varios aspectos que fueron mencionados con anterioridad. Para fortalecer la identidad se han identificado las siguientes líneas de trabajo: la ubicación de su trabajo como parte de un esfuerzo amplio en el que participan muchas personas en el país y en el mundo; su integración a partir de la identificación de los aspectos que comparten con otros educadores de personas jóvenes y adultas, lo que les permite reconocerse como educadores, junto con otros y otras; la valoración de sus grupos, de su trabajo y de sí mismos, que propicia el aumento de su seguridad personal y autoestima, todo ello mediante el trabajo grupal, apoyado en la reflexión de lo que les pasa durante su proceso de formación y en sus prácticas, a la luz de los nuevos conocimientos, así como en el intercambio de experiencias y saberes.

La *flexibilidad* es un tercer criterio de la EPJA que alude a las posibilidades que tiene una propuesta de responder, adaptarse a la diversidad de intereses, necesidades, funciones y situaciones del personal que participa en los programas, en particular, los educadores y educadoras; por lo mismo, atañe a la propuesta en su conjunto, tanto a los requisitos de admisión, contenidos, metodologías y procesos de evaluación, como a la modalidad en que se imparte y a los espacios y horarios en que se ofrece.

Este criterio debe ser considerado en el diseño de las propuestas ya que, si bien existe un conjunto de ejes formativos que plantea una institución para sus diferentes figuras, éstos se abordan con diferentes niveles de profundización y énfasis de acuerdo con las particularidades de los diferentes grupos de participantes. Pero también durante el desarrollo de los programas, el o la coordinadora requiere estar atento al proceso de aprendizaje de cada grupo, y de acuerdo con éste, incorporar o cambiar alguna actividad para responder a necesidades o situaciones que se presenten, hacer mayor hincapié en alguna temática, ajustar los tiempos de las mismas, por citar algunos ejemplos; todo ello sin detrimento del logro de los objetivos del programa. Como se puede apreciar,



este criterio se relaciona estrechamente con la relevancia de los procesos que implica la diversificación de propuestas.

Además, en el caso de programas de amplio alcance, incorporar la flexibilidad en una propuesta implica establecer claramente los lineamientos académicos y operativos de la misma, pero a la vez dar margen para que los equipos de formadores que los impartan en las instituciones puedan adaptarla a las realidades locales e institucionales, así como enriquecerla con sus conocimientos y experiencias, sin perder los aspectos esenciales de ésta.

CONSIDERACIONES FINALES

Si bien la alfabetización, como parte de la EPJA, es fundamental para el desarrollo político, social y económico de las personas y de los pueblos, en México ha ocupado un lugar marginal en la agenda educativa, aunque en los últimos tres años empieza a posicionarse.

Los resultados de las investigaciones y de las evaluaciones sobre este campo educativo han puesto en evidencia los limitados resultados de los programas que se fundamentan en el desarrollo de métodos y sus respectivos materiales, sin atender la formación de los educadores y educadoras y sus condiciones de trabajo. En ese mismo sentido, se ha constatado que los logros cualitativos, desde una concepción amplia de alfabetización, dependen en gran medida del alfabetizador, independientemente del método y de los materiales y medios que se utilicen; se destaca que los alfabetizadores y las alfabetizadoras desempeñan un papel fundamental para alcanzar la apropiación de la lengua escrita con relevancia cultural. De ahí la importancia de su formación, ya que muchos de ellos y ellas tienen bajos niveles de escolaridad y carecen de conocimientos específicos sobre este campo educativo.

Estos hallazgos han impactado las políticas internacionales orientadas a lograr la alfabetización de miles de millones de personas en el mundo; en ellas se enfatiza la importancia de la formación de los educadores y educadoras como elemento sustantivo de los programas y, en algunas también, el mejoramiento de sus condiciones de trabajo. Sin embargo, al interior de los países se debe trabajar y pugnar para que estos lineamientos se traduzcan



en líneas específicas de acción, articuladas en un programa con compromisos institucionales precisos y con suficiente presupuesto. Por ejemplo, en México, su influencia es aún muy relativa a pesar de que nuestro país ha suscrito varios de esos compromisos. Una excepción son los nuevos modelos de atención a la población indígena que impulsa el INEA en coordinación con los IEEA; pero se requiere que sus planteamientos se concreten en los procesos y, para lograrlo, es necesario brindar a los educadores y las educadoras la formación, los recursos, los apoyos y el acompañamiento necesario, elementos clave para elevar la calidad de los servicios que ofrecen.

A partir de las ideas expuestas, se puede inferir que, actualmente, es más visible la importancia de la formación de los educadores y educadoras de la EPJA; sin embargo, hay que seguir trabajando para posicionarla como una política clave para avanzar en este campo educativo; al respecto, preocupa que la Conferencia Regional Preparatoria y de Alfabetización para Latinoamérica y el Caribe (LAC) “De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: enfrentando los retos del siglo XXI” que se llevó a cabo en México en septiembre de 2008, no incluyó esta temática en su agenda de trabajo.

Por otra parte, el posicionamiento actual de la alfabetización en el escenario mundial ha convocado a especialistas, formadores, educadores y educadoras y demás personas interesadas en este campo educativo a reflexionar, con una mirada renovada, los procesos de alfabetización, en la perspectiva de la continuidad educativa y con relevancia social y cultural. Además, varias instituciones de educación superior y otras vinculadas con la EPJA vuelven a interesarse por la formación de los diversos actores que participan en los procesos de alfabetización, en particular de los alfabetizadores y las alfabetizadoras, por lo que se dinamiza el intercambio de experiencias, la definición y el desarrollo de estrategias y programas, algunos realizados interinstitucionalmente.

Ejemplos de estos últimos son el Diplomado que impartió el CREFAL a los educadores y educadoras de los CETHA de Bolivia y los seminarios-taller que dio la UPN al personal del IEEA de Oaxaca. Estos programas mostraron los beneficios que se generan al sumar esfuerzos para avanzar en la calidad de los procesos, a



la vez que se favorece el enriquecimiento mutuo de las instituciones. Cabe señalar que este tipo de colaboraciones forma parte de las políticas internacionales y nacionales y, en varios países de la región, entre los que se encuentra Argentina, México, Brasil, Colombia y Ecuador, se han dado algunos pasos.

También existe la iniciativa de elaborar una propuesta general que sirva como referente para la definición de los diferentes programas de formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas, que está impulsando el Convenio Andrés Bello y se encuentra en su fase de diseño.

La formación de los alfabetizadores y las alfabetizadoras, así como la de otros actores que participan en los programas de alfabetización en el marco de la EPJA, sigue siendo un reto, y es aún mayor el de orientarlos desde la perspectiva de su profesionalización.²³ En este artículo se presentaron algunas pistas para desarrollar programas a partir de los criterios de relevancia, integralidad y flexibilidad, que constituyen una modesta aportación que se suma a la de especialistas de América Latina, como son Ana María Méndez, Gloria Hernández, Rosa María Torres, Lola Cendales, Germán Mariño, Alfonso Torres, Vera Massagio, María del Carmen Lorenzetti, Cayetano de Lella y Tamara Liendo, por citar algunos.

El momento actual convoca a todos los interesados e interesadas en este campo educativo, en particular, en la formación de sus educadores y educadoras, a sumar esfuerzos para seguir avanzando en lograr el derecho a la EPJA con calidad y, desde esta perspectiva, el enriquecimiento de los procesos de alfabetización.

²³ Existen experiencias muy interesantes emprendidas por los gobiernos de Brasil y Ecuador, que vinculan la formación sistemática de los educadores y las educadoras con la posibilidad de avanzar en su profesionalización creando puestos de trabajo más estables y con mejores condiciones laborales; de esta manera, se coadyuva a establecer la profesión del educador y educadora de este campo educativo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aísa, Alfonso *et al.* “Resumen y conclusiones del Seminario Iberoamérica siglo XXI: alfabetización en el contexto de la continuidad educativa”, celebrado en la ciudad de México, el 4 y 5 de septiembre de 2007, publicado del 15 de septiembre al 15 de febrero de 2008 en <http://www.mec.es/exterior/mx/es/formacion/alfabetizacion.shtml>
- Aravedo, Lourdes. *Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas*, Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL, 2007.
- Archer, David (coord.). *Corregir los errores. Puntos de referencia internacionales sobre alfabetización de adultos*, Londres, Action Aid Internacional/Campaña Mundial por la Educación, 2006. Disponible en http://www.actionaid.org/assets/pdf/Writing-Wrongs-spanish_792006_232820.pdf
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. *Posicionamiento público por el día Internacional de la Alfabetización*, CLADE, 2007. Fecha de acceso 25 de octubre de 2007 y 27 de agosto de 2008. Disponible en <http://www.campanaderechoeducacion.org/action.php?i=61>
- Campero, Carmen. *Entretejiendo miradas. Sistematización de una experiencia de formación de educadores y educadoras de jóvenes y adultas*, Pátzcuaro Michoacán, CREFAL/UPN, 2005.
- Campero, Carmen. “El campo de la educación de las personas jóvenes y adultas: avances y retos”, en Carmen Campero y Eva Rautemberg (coords.). *Caminemos juntos. Trabajo y proyección social de la red en educación de personas jóvenes y adultas*, México, UPN, 2006, pp. 105-132.
- Campero, Carmen. “Puntos de referencia internacionales sobre la alfabetización de adultos”, en *Transatlántica de Educación*, año II, vol. 2, México, Ministerio de Educación y Ciencia/Consejería de Educación de la Embajada de España en México/Fundación Santillana, septiembre de 2007, pp. 23-26.



- Campero, Carmen.** “La profesionalización de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas: desafío para lograr el derecho a la educación con calidad”, ponencia presentada en el V Encuentro “Las transformaciones de la profesión docente, frente a los actuales desafíos”, Perú, Red Docente de América Latina y el Caribe, KIPUS, 2008, memoria digital.
- Campero, Carmen, Luz María Castro y Carmen Díaz González.** “The international adult literacy benchmarks in the context of adult literacy in Mexico”, en *Revista Alemana de Educación de Adultos*, 2008, en prensa.
- Carranza Palacios, José Antonio y René González Cantú.** *Alfabetización en México. Análisis cuantitativo y propuestas de política*, México, Limusa/Noriega Editores, 2006, 154 pp.
- Cendales, Lola y Germán Mariño.** “Formación de alfabetizadores”, Plan de Alfabetización de Educación de Bogotá, D. C, Colombia, Dimensión Educativa s/f.
- Chevalier, Marsha.** “La confianza y sus dilemas en la instrucción de adultos del ESL”, en *Lecturas para la educación de los adultos. Aportes de fin de siglo* (Antología), tomo V, México, Noriega Editores, 2000.
- Convenio Andrés Bello.** “Resoluciones de la Reunión de Ministros del Convenio Andrés Bello”, La Habana, CAB/REMECAB, febrero de 2005.
- Convenio Andrés Bello.** “Hacia la construcción de una propuesta conjunta”, documento resultado de la Mesa sobre Formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, que tuvo lugar en el marco del III Encuentro sobre Universidades Pedagógicas en Quito Ecuador, del 14 al 16 de abril de 2008.
- De Lella, Cayetano.** “Formación de educadores populares y de educación básica”, en *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Egresados del CREFAL*, Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL, 1996.

- Ferreiro, Emilia.** *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*, Pátzcuaro, Michoacán, Paideia Latinoamericana 1/ CREFAL, 2007.
- Freire, Paulo.** *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 4a. ed., 1998.
- Ghose, Malini (coord.).** *Exploring the everyday. Ethnographic Approaches to literacy and numeracy*, Nueva Delhi, Nirantar and ASPBAE, 2007.
- Habermas, Jürgen.** *Teoría de la acción comunicativa*, tomo I, España, Taurus, Col. Ensayistas núm. 278, 1987.
- Instituto Estatal de Educación para Adultos.** *Documento rector del Programa de alfabetización y desarrollo humano "Margarita Maza de Juárez"*, Oaxaca, mayo de 2006.
- Instituto Estatal de Educación para Adultos.** *Encuesta para la evaluación del aprendizaje en el Programa de alfabetización y desarrollo humano "Margarita Maza de Juárez"*, Oaxaca, octubre de 2007.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.** "Reporte del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA)", Corresponde al número de asesores y técnicos docentes activos a diciembre de 2006, México, INEA, 2006.
- Jara, Oscar.** *Para sistematizar experiencias*, Costa Rica, Alforja, 1994.
- Kalman, Judith.** "El aprendizaje de la lectura y escritura para su uso en la vida cotidiana", en *Revista Decisio: Saberes para la acción en la Educación de Adultos*, Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL, 2003, pp. 3-6.
- Lobatón Hernández, Edgar.** "Diagnóstico de necesidades para la formación de educadores", Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Investigación en Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, México, UPN, 2005.
- Madrigal, Juan.** "Reflexiones sobre la profesión del educador de adultos", en *La Piragua*, núm. 17, 1, México, Consejo de Educación de Adultos para América Latina y el Caribe, 2000.



- Masagáo Ribeiro, Vera María et al.** “La formación de los alfabetizadores”, en *Lecturas para la educación de los adultos. Aportes de fin de siglo* (Antología), tomo V, México, Noriega Editores, 2000.
- Méndez Puga, Ana María.** “De la alfabetización al método”, en *Revista Transatlántica de Educación*, año II, vol. 2, México, Ministerio de Educación y Ciencia/Consejería de Educación de la Embajada de España en México/Fundación Santillana, septiembre de 2007.
- Messina, Graciela.** *La educación básica de adultos: la otra educación*, Chile, UNESCO-OREALC/REDALF, 1993.
- Messina, Graciela.** “Reflexión desde la práctica en la formación de los y de las personas jóvenes y adultas”, en Carmen Campero y Eva Rautemberg (coords.). *Caminemos juntos. Trabajo y proyección social de la red en educación de personas jóvenes y adultas*, México, UPN, 2006, pp. 150-180.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** *Plan iberoamericano de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas, 2007-2015. Documento Base*, en XVI Conferencia Iberoamericana de Educación, Uruguay, 12-13 de julio de 2006.
- Pieck, Enrique (coord.).** “Educación de jóvenes y adultos”, en María Bertely (coord.). *Educación, equidad y derechos sociales*, México, COMIE, 2003.
- Poder Ejecutivo Federal.** *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, cap. 4. “Educación para la vida y el trabajo”, México, SEP, 2001, pp. 219-235.
- Poder Ejecutivo Federal.** *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP, 2007.
- Revista Decisio: Cultura Escrita y Educación de Adultos*, núm. 6, Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL, invierno de 2003.
- Rivero, José.** “Enfoques y estrategias para la formación de educadores con jóvenes y adultos”, en Sylvia Schmelkes (comp.). *Lecturas para la educación de adultos. Aportes de fin de siglo* (Antología), tomo V, México, Noriega Editores, 2000.



- Rosas Carrasco, Lesvia. “El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su concepción pedagógica”, Tesis de doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 1999.
- Schmelkes, Sylvia. *Una comunidad de investigadores*, Conferencia de clausura presentada en el V Congreso Nacional Investigación Educativa, Aguascalientes, México, 2 de noviembre de 1999.
- Schmelkes, Sylvia y Judith Kalman. *La educación de adultos: estado del arte*, México, CEE, 1994.
- Torres, Rosa María. “El ‘Método Reflect’: el triunfo del *marketing* en el campo de la alfabetización”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1, vol. 4, Pátzcuaro, Michoacán, OEA/CREFAL/CEDEFT, 1996, pp. 105-108.
- Torres, Rosa María (coord.). *Aprender para enseñar: la formación de los educadores de la campaña*, Ecuador, Campaña de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, documento de trabajo 2, Serie, Información sobre la Campaña, 1990.
- UNESCO. *La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*, Hamburgo, CONFINTEA V, 14-18 de julio de 1997, México, CREFAL/UPN, 1997.
- UNESCO. “La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos”, Informe síntesis sobre el Balance Intermedio, Bangkok, Tailandia, CONFINTEA V, 6-11 de septiembre de 2003.
- UNESCO. *Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de EPT 2003*, Santiago de Chile, UNESCO, 2004.
- UNESCO. *Plan de Acción Internacional del Decenio para la Alfabetización*, 2008. Acceso 23 de julio de 2008. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/boletin/alfabetizacion/aboutdecade.htm>



Valenzuela y Gómez Gallardo, María de Lourdes *et al.* “Elementos constitutivos de la educación de las personas adultas”, cap. tercero del *Documento Base de la Reunión Nacional de Seguimiento a CONFINTEA V*, Pátzcuaro, Michoacán, enero de 1999.

