

Sujetos, prácticas y saberes en una experiencia de educación con personas jóvenes y adultas institucionalizada

Subjects, practices and knowledge in a Youth and Adult Education institutionalized experience

KAREN PILAR LÓPEZ IBÁÑEZ*

El artículo analiza las condiciones de configuración del sujeto de la educación con personas jóvenes y adultas en una plaza comunitaria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y recupera parte de los saberes y experiencias que despliega en sus prácticas con la lengua escrita. A partir de un enfoque etnográfico, se realizan entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes con educadores/as y educandos/as con el propósito examinar las concepciones microsociales que se imprimen en las interacciones, significaciones y en el sentido que construyen desde dentro. El trabajo muestra que la constitución compleja del sujeto se enmarca en condiciones de precarización de la vida comunitaria local y global y, al mismo tiempo, asume potencia para su reposicionamiento en las tramas socioculturales en que se encuentra inmerso. El diálogo intergeneracional y las conversaciones definen la configuración de comunidades de práctica en las asesorías y habilitan a este sujeto para acceder a un archivo de experiencias fundamentales y conocimientos locales acumulados. Esto, a su vez, aporta a la redefinición de sus posibilidades de agencia y a la reivindicación intersubjetiva.

Palabras clave: sujetos de la educación con personas jóvenes y adultas, saberes socialmente productivos, prácticas de cultura escrita, experiencias

Recibido: 19 de enero de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 22 de agosto de 2024 |

Publicado: 13 de septiembre de 2024

Cómo citar: López Ibáñez, K. P. (2024). Sujetos, prácticas y saberes en una experiencia de educación con personas jóvenes y adultas institucionalizada. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1647. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-009)

The article examines the conditions that shape the subject of Youth and Adult Education in a community center of the National Institute for Adult Education. Also, it captures some of the knowledge and experiences manifested in their practices with written language. Employing an ethnographic approach, semi-structured interviews and participant observations are conducted with educators and learners to account for the microsocial conceptions embedded in interactions, meanings, and the sense they construct from within. The study reveals that the complex constitution of the subject is framed within conditions of precarization in local and global community life, while simultaneously assuming the power for repositioning within the sociocultural networks in which it is immersed. Inter-generational dialogue and conversations define the formation of communities of practice in counseling sessions, enabling this subject to access a repository of fundamental experiences and accumulated local knowledge. This, in turn, contributes to the redefinition of their agency possibilities and intersubjective vindication.

Keywords:

subjects of youth and adult education, socially productive knowledge, written culture practices, experiences

* Maestra en Pedagogía por la UNAM. Docente en educación primaria y como profesora instructora en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Líneas de investigación: educación con personas jóvenes y adultas, prácticas de cultura escrita y apropiaciones digitales. Correo electrónico: karen.lopez@umce.cl / <https://orcid.org/0009-0004-0344-267X>



INTRODUCCIÓN, CONTEXTUALIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN

Este escrito integra y analiza los hallazgos de una investigación cuyo propósito fue, por una parte, distinguir las condiciones de configuración del sujeto pedagógico (Puiggrós, 1995) de la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) (Canseco et al., 2013) en un contexto institucionalizado y, por otra, reconocer los saberes y experiencias vitales que las personas jóvenes y adultas inscriben en el marco de sus prácticas de cultura escrita (Kalman, 2018b). El escenario de estudio lo definieron las asesorías que se ofrecen en una plaza comunitaria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), ubicada en una comunidad urbano-popular al sur de la Ciudad de México.

Es necesario señalar que la EPJA es un campo de acción e interacción (Hernández, 2012) en el que coexisten diversas racionalidades, se conforman multiplicidad de sujetos y se integran variadas prácticas. Este trabajo estudia una experiencia educativa vinculada a lo escolar en Latinoamérica, lugar donde la EPJA se ha configurado desde un *ethos compensatorio* (Caruso y Ruiz, 2008) que la mantiene confinada a lo marginal (Hernández, 2020). En ese marco, la EPJA ha tomado la forma de modalidades o propuestas con un propósito reparatorio del derecho educativo de las personas adultas y jóvenes que son ubicadas fuera de los circuitos escolares regulares.

Asimismo, conviene apuntar que, en ámbitos institucionalizados, el carácter supletorio de las propuestas se articula con un enfoque funcional del lenguaje escrito (INEA, 2013; Rangel, 2013) que orienta las iniciativas vinculadas a las alfabetizaciones y el proceso de adquisición de la lectoescritura de las personas adultas. Lo anterior ha aportado a la mitificación de los alcances de la EPJA asociada a lo escolar; al tiempo que se sostiene en perspectivas que promueven el desdibujamiento y la consecuente precarización de sus sujetos educativos.

En ese marco, la relevancia de estudios como el aquí presentado reside, en gran parte, en la posibilidad de dar cuenta de los saberes y experiencias de los que son portadores y productores los sujetos de la EPJA. Esto hace posible reconocer la potencia (Hernández, 2012) de estos sujetos y, desde ahí, disputar los discursos de la carencia, la incapacidad y la irracionalidad cultural (Kalman y Schmelkes, 1996) que continúan organizando la acción socioeducativa dirigida a las personas educandas en la EPJA.

La posición inestable y precaria de la EPJA en el sistema educativo nacional mexicano se vincula con la escasez de investigaciones y su limitación a la alfabetización y la educación básica. (Méndez, 2022). En las últimas décadas se ha observado el predominio 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). Asimismo, se evidencia la existencia de mecanismos de acreditación institucional que no reconocen los múltiples conocimientos que las personas han adquirido a lo largo de su vida diaria (Núñez, 2017).

En el contexto mexicano, el propósito del INEA es unificar la llamada educación para personas adultas (Ley General de Educación, 30 de septiembre de 2019): modalidad que forma parte del sistema educativo nacional y que, apoyada en la participación y la solidaridad social, busca, a través de un modelo propio denominado modelo de educación para la vida y el trabajo (MEVyT), 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, o bien, concluir su educación primaria y secundaria (Gobierno de México, 2023).

En función de lo anterior, en el INEA, las educadoras y educadores asumen el nombre de figuras solidarias: “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). En los documentos institucionales se hace referencia a ellos como alfabetizadores/as o asesores/as y se les define como quienes han decidido acompañar a una o varias personas a lo largo de su proceso de aprendizaje (INEA, 2013).

Respecto al modelo institucional, es importante señalar que el MEVyT, en sus distintas vertientes (Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018, 2014), se orienta desde una perspectiva asociada a la formación permanente y continua. A partir de ello, se define una educación dirigida a promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2022) que se asocia a un enfoque por competencias y a un sentido funcional del lenguaje escrito (INEA, 2013), al tiempo que coexiste con documentos y orientaciones más recientes que exponen una perspectiva de la alfabetización como una práctica social situada (Acuerdo número 33/12/21, 29 de diciembre de 2021).

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Esta investigación alude a la cultura escrita (Kalman, 2018a), puesto que se interesa por el contexto en que participan las personas mediante sus prácticas de uso de la lengua, los saberes que portan y los soportes que ponen en juego en el marco de las relaciones e interacciones en las que leen, escriben y dicen su palabra (Freire, 2008). La noción de prácticas de cultura escrita se emplea para referirse a la multiplicidad de formas de uso social de la lengua: prácticas de lectura, escritura y oralidad, mediante las cuales se expresan usos significativos, auténticos, que se construyen de acuerdo con ciertos modos de relación con los textos en contexto (Street, 2009).

En el marco de las relaciones e interacciones, los sujetos se apropian y producen sentidos con relación a sus prácticas (Barton y Hamilton, 2000), como formas particulares de entendimiento del mundo (Reckwitz, 2002). En ese marco, el sujeto de la EPJA se concibe a partir de la noción de sujeto pedagógico (Puiggrós, 1995) empleada para definir la vinculación entre educandos/as, educadores/as y saberes. Este sujeto se constituye de manera múltiple y compleja, y se reconoce sobredeterminado en redes de prácticas y sentidos (Puiggrós, 2016). En este trabajo, la noción se emplea para dar cuenta de las configuraciones de los sujetos que enseñan y aprenden en el espacio de las asesorías.

Lo anterior se conecta con la exaltación del sujeto de las competencias (Anzaldúa, 2009; Rockwell, 2012) que atraviesa las propuestas educativas escolares en nuestro territorio y es parte del proyecto de desarrollo heredado del ideario civilizatorio moderno. En ese sentido, respecto a los procesos actuales de configuración del sujeto de la EPJA

en ámbitos institucionalizados, es necesario distinguir condiciones que, sostenidas en múltiples desigualdades, atraviesan su constitución: la vivencia de pobreza material, las trayectorias escolares fragmentadas asociadas a experiencias escolares desrealizadas y la pertenencia a comunidades que se ubican en las periferias de género, lingüísticas, étnicas, territoriales, del trabajo o etarias de los modelos de desarrollo, producción y consumo económicos e informacionales hegemónicos.

A partir de lo anterior, planteamos las siguientes preguntas: ¿quiénes son las personas jóvenes y adultas que constituyen hoy el sujeto de la educación de la EPJA institucionalizada? y ¿de qué saberes se nutren y cuáles articulan? Aravedo y Henríquez (2018) señalan que, en las plazas comunitarias del INEA, educadoras y educandas son, en su mayoría, mujeres que se dedican a las labores del hogar. Sus edades 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).

Las mujeres y las personas jóvenes requieren ser señalados como sujetos con presencia permanente en el campo de la EPJA (Latapí y Ulloa, 1998; Unesco, 1997, 2010); sin embargo, aun cuando se les distingue como población prioritaria desde hace varias décadas (2 por el que se crea el INEA, 31 de agosto de 1981) y se define la importancia de diseñar acciones diversificadas para dar respuesta a las necesidades específicas de distintos grupos (acuerdo número 33/12/21, 29 de diciembre de 2021), esto no ha permeado de manera significativa las propuestas. La figura de jóvenes y mujeres se diluye entre la noción de adultos y ambos se presentan como sujetos permanentemente emergentes en la EPJA.

En su imbricación compleja, las nociones y categorías teórico-conceptuales que conforman el andamiaje analítico de esta investigación posibilitan exceder el discurso de subalternidad que ubica a las personas en la EPJA como depositarias de acciones e intervenciones educativas y equipara sus necesidades sociales y educativas con déficits (Esteve y Reyes, 2002). En ese sentido, la mirada se dirige hacia la distinción y valoración de las experiencias de vida y los saberes específicos que portan las personas educandas y que traen al espacio de las asesorías.

Este trabajo retoma la noción de saberes propuesta por Gagliano y Puiggrós (2004), la cual se presenta como una alternativa frente a la categoría de competencias empleada para referirse a la formación para el trabajo. Esta categoría 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). Particularmente, se recupera la noción de saberes socialmente productivos (SSP) que describe 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 o colectivos (Gómez, 2009).

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). Este trabajo se construye en torno a la noción de saberes socialmente productivos y atiende en particular los saberes del trabajo reconocidos como un conjunto de conocimientos sobre diversos aspectos de la organización laboral,

que se consideran necesarios en términos individuales o colectivos para producir objetos materiales o simbólicos (Rodríguez, 2011) y a los saberes de integración, que buscan elucidar modalidades de interacción social que se dan entre mayorías y minorías (Gómez y Hamui, 2009). En cualquier caso, se atiende al carácter diverso, múltiple, transformativo e interrelacionado de los saberes.

Es 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 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.

MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo indaga en los saberes y experiencias que quedan inscritos en las prácticas de los educandos y educandas que participan en una plaza comunitaria del INEA, espacio educativo conformado por 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 y 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 (Secretaría de Educación Pública, 2022).

La plaza donde se realiza este estudio está ubicada en un barrio urbano-popular en la zona sur de la Ciudad de México y 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 las asesorías. Esta plaza forma parte de un centro de desarrollo comunitario que cuenta con una biblioteca y una oferta variada de actividades deportivas y talleres en los que participan las personas que asisten al INEA y, en el marco de este trabajo, se define como un escenario de práctica donde las interacciones y el vínculo pedagógico (Freire, 2005; Puiggrós, 1990; Tizio, 2003) están mediados por el MEVyT hispanohablante. El interés por la experiencia en las asesorías en este espacio tiene relación, en primera instancia, con la posición del INEA como entidad representativa de lo establecido en la legislación y principios que orientan nacional e internacionalmente a la EPJA asociada a la escuela y, en segunda instancia, con que la plaza está ubicada en una zona de amplia demanda, por parte de la comunidad circundante, de los servicios que dicha entidad ofrece.

Esta investigación se configura desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009), a partir del cual se busca hacer visible la cotidianidad y rescatar “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). A partir del proceso de prácticas sociales que constituye la etnografía (Díaz y Velasco, 1999), nuestra investigación aporta a la captación de los significados intersubjetivos que se construyen en las interacciones (Ameigeiras, 2006) y mediaciones en las cuales los sujetos producen sus prácticas de uso del lenguaje e

inscriben sus saberes y experiencias.

Al mismo tiempo, nuestro trabajo recupera elementos del enfoque biográfico (Bertaux, 1999), ya que, con base en los relatos de vida de los sujetos, vinculados a su experiencia escolar y a sus prácticas de cultura escrita, da cuenta de las relaciones socioestructurales y sociosimbólicas que definen formas de individuación específicas en el mundo narrado (Bertaux, 2005). Esto se incluye, reconociendo la posibilidad de construir de manera progresiva, a partir de la experiencia vivida en una misma situación social, una representación de sus componentes colectivos (Bertaux, 2005).

En ese marco, la implicación de quien investiga (Taracena, 2002) se sostuvo en la intención de transformar la presencia en interacción social significativa e información (Díaz y Velasco, 1999). Como investigadores nos posicionamos en el contexto de las asesorías desde el rol que define la actividad académica de realización de una tesis de posgrado y, al mismo tiempo, apoya la labor educativo-pedagógica que tiene lugar en las coordenadas de espacio y tiempo histórico que definen la plaza comunitaria y el trabajo con el MEVyT para población hispanohablante impreso y en línea que realizan educandas/os niños y niñas, personas jóvenes y adultas, y educadores/as.

Compartimos parte de la vida de la comunidad colaboradora del INEA y participamos en los procesos y acontecimientos sociales particulares que ocurren en las asesorías de los martes y jueves, desarrolladas en la jornada de la mañana (10:00 a 14:00 horas) entre mayo y septiembre de 2022. Este encuentro y las formas de copresencia entre los individuos y los contextos de interacción (Giddens, 2011) son concebidos a partir de la idea del diálogo como base de acuerdo mutuo (Kaltmeier, 2012). En ese contexto, nos identificamos con la figura de la etnógrafa-comprometida que orienta el 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).

Las estrategias e instrumentos para generar un contacto y vinculación dialógica con las personas colaboradoras fueron: la entrevista semiestructurada, una forma de discurso pertinente para recuperar la perspectiva, el lenguaje y los significados construidos por los participantes (Maykut y Morehouse 1999, p. 97); la observación participante, una instancia mediadora ideal para realizar descubrimientos, examinar críticamente los constructos teórico-conceptuales, anclarlos en la realidad concreta y poner en comunicación distintas reflexividades (Guber, 2015), y la revisión de documentos y otras fuentes de datos cualitativos. En este escrito, recuperamos aspectos relevantes de las entrevistas con siete educandos/as, un educador (FS9-To) y una educadora (FS10-Mi), además de 24 observaciones participantes que llevamos a cabo (Kli).

Las estrategias descritas se incorporan con 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. Dicho 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). Así, la investigación se concibe como un proceso cons-

truido, negociado y reafirmado continuamente mediante “conversaciones éticas” (Neale 2013, citado en Abad, 2016).

Es importante señalar la implementación de algunas disposiciones para promover la puesta en común de experiencias con sujetos de la EPJA cuya voz ha tenido una presencia marginal en la escena pública. En primer lugar, el planteamiento de criterios éticos como el consentimiento informado, la protección de derechos, el manejo de las situaciones de entrevista y observación, y los principios para la formulación de estrategias reactivas (Abad, 2016); en segundo lugar, el despliegue de una perspectiva de género manifestada en el trabajo con mujeres de diferentes generaciones, la recuperación de sus relatos sobre sí en instancias de conversación uno a uno, y el incentivo a hablar, reflexionar y discutir acerca de sus propias vidas, experiencias, problemas, proyectos, dilemas, intenciones y hacer diario (Arias, 2014).

En cuanto al proceso de análisis de la información recabada, este inició con la elaboración del diario de campo y la transcripción de entrevistas y observaciones. A continuación, elaboramos matrices de análisis siguiendo las orientaciones de Rockwell y Mercado (1980) y Bertely (2000). Dichos esquemas incluyen claves identificatorias y columnas para la inscripción, la interpretación, las preguntas, las categorías del intérprete, las categorías teóricas y los patrones emergentes (Bertely, 2000). Para ello, empleamos un sistema de códigos de color y notas analíticas que se ingresan de manera manual en los documentos transcritos. Asimismo, en el proceso de triangulación, usamos el software Atlas.Ti como apoyo para la organización de información y la formulación de categorías.

A partir de lo anterior, se producen textos interpretativos basados en un análisis de contenido del discurso concebido como “el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos [...] que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados” (Piñuel, 2002, p. 2). Esto tuvo lugar mediante la selección de unidades de extensión variable del discurso de las personas colaboradoras, a partir de las cuales, por medio de un análisis inductivo (McMillan y Schumacher, 2005) y considerando términos de disyunción y conjunción (Martinic, 2006), se plantearon una serie de categorías. En lo referido al proceso de codificación, este asumió dos niveles: codificación abierta de las categorías (primer nivel) y codificación axial de las categorías (segundo nivel) (Baptista et al., 2014).

RESULTADOS DEL PROYECTO, ARGUMENTACIÓN Y APORTACIÓN

Los educandos/as que participan en las asesorías del INEA en la Ciudad de México son niños, niñas y adolescentes de entre 10 a 14 años y personas jóvenes de entre 15 y 18 años que provienen de escuelas formales o estudian en casa, personas adultas jóvenes y maduras que cuentan con trabajo remunerado, y personas adultas mayores con o sin trabajo remunerado; pertenecen a comunidades indígenas o migrantes y transitan por la Ciudad de México en algún momento de sus vidas. Parte de las tareas y actividades principales que realizan son el cuidado de otras personas y el comercio y, de entre ellas, varias son personas en situación de discapacidad o neurodivergentes y, en menor medida, en situación de drogadicción.

En lo referido a sus experiencias con lo escolar y en la EPJA, se distinguen como

aspectos relevantes: la situación de las personas que nunca asistieron a la escuela regular, la de quienes lo hicieron en un momento de sus vidas y la de quienes han vivido gran parte de su proceso educativo previo allí; la urgencia por la obtención de certificación como una necesidad común entre los estudiantes cuyo propósito es evidenciar, en ámbitos del trabajo principalmente, que cuentan con un grado escolar; las dificultades de aprendizaje, las condiciones de aislamiento y la discriminación y violencia que vive parte importante de ellos.

Con relación a las condiciones particulares de la experiencia de EPJA de los sujetos en la plaza comunitaria estudiada, es importante señalar que gran parte de los educandos 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 Estados Unidos. En íntima relación con la experiencia de estar siendo migrante en la ciudad, la pertenencia común de algunas de las personas adultas a comunidades indígenas se vincula con una lengua materna indígena. En el escenario estudiado participan hablantes de náhuatl y mazateco. Respecto a los grupos de referencia, parte de los jóvenes y adultos que asisten a la plaza pertenecen a comunidades religiosas.

En el contexto sociocultural que rodea la plaza, las experiencias vividas durante la niñez, adolescencia, juventud y adultez, que influyen en la construcción de trayectorias biográficas y educativas en un entorno colonizado, así como los procesos de desintegración comunitaria que se observan y las diversas formas de violencias (Reguillo, 2021) originadas por la discriminación, el racismo, la violencia de género, la violencia familiar y la violencia en el barrio, son temas de interés y preocupación para los sujetos de la EPJA. Lo anterior se aprecia tanto en la intención manifiesta de los educadores de informar a las personas sobre estos asuntos como en las instancias de diálogo donde los educandos, en conversación con otros agentes mediadores, reflexionan sobre las condiciones sociales y culturales en que están inmersos.

Con el propósito de profundizar en la experiencia de los educandos en la plaza, presentamos a continuación una tabla que sintetiza la información recabada a través de las preguntas de contextualización incluidas en cada entrevista. En ella incluimos las fechas de las entrevistas, los códigos empleados para identificar a cada persona, sus edades, información sobre sus experiencias escolares previas y aspectos vinculados a su experiencia educativa actual en la EPJA. Es importante señalar que, en la recuperación analítica de los saberes, incorporamos también la experiencia de educandos que no fueron entrevistados, pero que tuvieron una participación significativa en el marco de las asesorías.

Tabla. Síntesis de preguntas de contextualización de las entrevistas a educandos de la plaza comunitaria ubicada en el 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 |
| ¿Cuál fue el motivo de abandono / no asistencia a la escuela regular? | <p>“No sentía que tenía tiempo para ser niño”</p> <p>Cuando era niño tuvo muchos ataques de ansiedad a partir de la enorme presión que sentía en el colegio privado donde estudiaba. Señala que debía aprender múltiples materias, cumplir con muchas tareas y que además era muy estricto</p> | <p>“... la escuela era muy reducida [...] 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”</p> | <p>“Lo que pasa es que tengo tres hermanos mayores que yo que dejaron de estudiar y mi papá creyó que yo también debía dejarlo”</p> <p>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 mi papá y mi hermano a mí y a mis seis hermanos”</p> | <p>“No me 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 nosotros éramos mujeres y [...] para qué nos iba a servir el estudio”</p> <p>“... sí tenía yo ganas de aprender, pero si no nos mandaban...”</p> | <p>“Principalmente por mi problema de TDA. Aparte que siempre, no me mantenía muy acorde con cómo daban las clases, las materias cómo las daban. Questionaba bastante”</p> <p>“Prácticamente, porque no me apoyaban demasiado las profesoras. 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 ingreso a las clases de la plaza comunitaria? | 7 años | 5 meses | 11 años | 23 años | +40 años | ----- | 2 años |
| ¿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 |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|--|
| <p>¿Por qué decidió asistir en este momento?</p> | <p>“Porque siento que se me está pasando el tiempo”</p> <p>“La prepa no es tan fácil sacarla en línea. Mejor me apuro para sacarla”</p> <p>“No te contratan en ningún lado si no tienes la prepa acabada. O sea, hasta para limpiar pisos te piden la prepa” (enfátiza 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 [...] 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 aprender a leer bien a escribir, comprender algunas cosas que no sé qué significan”</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”</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 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 [...] aquí veníamos a hacer los exámenes, porque ya nos daban los libros allá y acá hacíamos los exámenes [...] esa escuela creo que ya cerró”</p> |
| <p>¿Cómo se siente respecto a su decisión de ingresar a la plaza comunitaria y participar en 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>“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>“Al principio le digo que sí me daba no sé qué cosa. Pero para escribir, sí me da todavía como que miedo. Me daba pena. Pena, miedo y todo”</p> <p>“Bastante bien”</p> |

▪En las entrevistas a educandos participaron cuatro personas jóvenes, dos de ellas del nivel de primaria y dos de secundaria, una persona adulta joven y una persona adulta madura del nivel de primaria, y una persona adulta mayor en el nivel de alfabetización. Del total, cinco son mujeres y dos son hombres que asisten de manera continua a la plaza en la jornada de 10:00 a 14:00 horas. En su mayoría, las educandas y los educandos abandonaron la escuela regular tras cursar los primeros tres grados de primaria y entre sus motivos para dejar de asistir o no asistir a la escuela se encuentran:

▪Decisiones familiares que se sostienen en un evento irruptor o en una determinación que produce un cambio trascendental en la vida cotidiana de sus integrantes, tanto como aquellas que se asientan en la apreciación del sinsentido o despropósito de asistir a la escuela por la condición de ser mujer.

▪La insatisfacción con los modelos educativo-escolares de cohorte tradicional o técnico-instrumental a los cuales se atribuye, por una parte, una exigencia excesiva y, por otra, un carácter reducido.

La falta de acompañamiento y de atención a la diversidad de características, condiciones y necesidades de las personas. Esto se expresa fundamentalmente en modelos educativos homogéneos centrados en el disciplinamiento de los cuerpos (Foucault, 1998).

En todos los casos, los motivos señalados evidencian el desplazamiento de la responsabilidad de la escuela, en tanto presentan a las razones de abandono o no asistencia como producto de las características 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 TDA/H, 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 como condiciones que impiden la permanencia de los sujetos de la EPJA en modelos escolares que son parte del sistema local o global formal o dependientes de él.

Lo anterior, hace posible distinguir la manera en que el sujeto de la EPJA incluye a personas que forman parte de colectivos históricamente silenciados y que viven, en distinta medida, condiciones de opresión múltiples. Esto queda claramente evidenciado en el caso de las mujeres educandas de la EPJA, para quienes la obligación 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 opuesto a dichos argumentos (Kalman, 2018c).

Respecto a las perspectivas de los educandos sobre su presencia en las asesorías, mientras que adolescentes y jóvenes la distinguen como una oportunidad distinta para continuar estudios que atiende y se adecua a sus necesidades y expectativas en cuanto se configura como un proceso de autodirección con apoyos ocasionales, las personas adultas la significan desde la aspiración a participar en una dinámica escolar más tradicional que se proyecta en un sentido de participación con acompañamiento y apoyo continuo.

Es esencial señalar que las personas adultas maduras y, en especial, las adultas mayores, se encuentran en un momento que define un intervalo de posibilidad para lo educativo-escolar. Por diferentes motivos, las mujeres y los hombres en edad adulta se constituyen como sujetos de la EPJA en virtud de que se encuentran en un periodo de sus vidas que les permite pactar la interrupción o postergación de sus actividades laborales o reorganizar otras responsabilidades como el cuidado de sus hijos e hijas o nietos, el trabajo en el campo, la venta de alimentos, entre otras, para participar en la plaza comunitaria por un periodo extendido o durante parte de su jornada diaria.

Ahora, con el propósito de profundizar en el asunto de las prácticas y los saberes de los sujetos, es necesario señalar que los círculos de estudio de la plaza son espacios de trabajo con el MEVyT que 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” (INEA, 2020, p. 6) y son organizados frecuentemente por la educadora y educador según ejes de aprendizaje y por niveles cursados. En ese sentido, en ellos participan niños, niñas, jóvenes y adultos que estudian módulos diversos o cuyos avances en los materiales son disímiles.

En este trabajo, la atención está puesta en prácticas de cultura escrita que se reconocen como propias de las instancias de asesorías: la lectura de textos informativos y argumentativos, las conversaciones en torno a temas y actividades del MEVyT y aquellas vinculadas a aspectos de interés personal de los sujetos. Estas prácticas se distinguen en su carácter escolar y, al mismo tiempo, se aprecian en su condición de actividades colectivas y compartidas que convocan a la puesta en común de saberes, conocimientos y experiencias que portan las personas que conforman los círculos de estudio.

En cuanto a las mediaciones en que dichas prácticas se producen, tal como describen los educadores, estas asumen como punto de partida la recuperación de los saberes previos y los saberes de experiencias de los educandos, en el caso de los estudiantes niños y jóvenes con un propósito de reincorporación a la educación secundaria escolarizada o preparatoria, y en el de los adultos, para orientar una adaptación hacia el trabajo. Al mismo tiempo, un aspecto común en el trabajo de asesoría que describen estos mediadores autorizados es la multiplicidad y simultaneidad de temas tratados con grupos heterogéneos y en tiempos que aprecian muy acotados.

Las experiencias y saberes vitales se reconocen imbuidos en las prácticas de los sujetos. Los educandos realizan una distinción entre aquellos saberes y experiencias que han vivido y los saberes y experiencias sobre la cultura escrita. No obstante, a partir de su presencia en las asesorías, se va dando cuenta de cómo aquellos saberes y experiencias, que median la invención de sentidos sobre la existencia, se van viendo implicados en las prácticas de cultura escrita y conviven con saberes específicos que se despliegan en las actividades de lectura, escritura y oralidad que tienen lugar en los círculos de estudio.

En el contexto educativo que definen las asesorías en la plaza, las personas educandas van siendo interpeladas a partir de lo que se propone y pone a disposición en cada paquete modular y, fundamentalmente, desde las mediaciones que se generan con base en las interacciones con otros sujetos presentes en ese espacio. En ese marco, si bien se hace posible reconocer la presencia de diversos saberes, en este punto se recuperan aquellos que, en su imbricación, muestran aspectos esenciales vinculados a

la configuración del sujeto adulto en la EPJA y se distinguen por su productividad para generar tramas sociales de manera situada. A continuación, retomamos experiencias de trabajo con los libros del MEVyT en formato impreso, en particular con los materiales del módulo básico del eje Lengua y Comunicación “La palabra”.

En primera instancia, recuperamos la experiencia de Est5Lau, cuya biografía está marcada por un asunto de salud. La educanda vive con diabetes y tuvo cáncer. A partir de esta última experiencia, mientras asiste a la plaza acude a un centro médico donde trata su adicción al cigarrillo. Lau tiene un nieto con una condición de enfermedad crónica desde su nacimiento que le ha puesto varias veces en riesgo vital. Antes de venir a la plaza, la educanda realiza un curso de primeros auxilios en el DIF, donde aprende a brindar atención médica de urgencia y cuidados esenciales a personas que sufrieron lesiones o padecen enfermedades crónicas:

... 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 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 [...], me dio coraje pero a la vez me dio gusto, porque aprendí mucho, de esa parte. Y cuando yo tuve a mis hijos, yo los atendía, yo los veía. Porque yo aprendí mucho de esa parte.

La experiencia de la educanda es de suma relevancia para pensar la presencia de los saberes del trabajo, la salud y los cuidados en el ámbito de las prácticas. 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, y se ha convertido 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, en las que emplea términos técnicos y describe procesos referidos a las enfermedades crónicas que viven integrantes de su grupo familiar o personas conocidas.

Durante los últimos años, Lau trabaja en el cuidado de personas adultas mayores. A mediados de 2022, a partir de una conversación en el marco de las asesorías, decide acercarse a la oficina administrativa del centro de desarrollo comunitario de la plaza para consultar los requisitos de un curso de primeros auxilios próximo a comenzar. La productividad de los saberes y conocimientos sobre la salud, que Lau convoca reiteradamente a los espacios de conversación y reflexión en el contexto de asesoría, se aprecia tanto en la manera en que se identifica como persona trabajadora de la salud como en la identidad a partir de la cual se va reconociendo como una participante legítima en las interacciones sociales medidas por textos (Kalman, 2018a) y, desde ahí, como sujeta de la EPJA.

En la recuperación de la experiencia de Lau y en otras que se presentan en lo que sigue de este escrito, se da cuenta de cómo el conocimiento se encuentra

incrustado en las relaciones sociales y afectivas (Kalman, 2018a). En ese marco, las experiencias en las asesorías se articulan como un punto nodal a partir del cual las educandas y educandos pueden articular su relato de vida en relación con sus múltiples facetas personales y sociales. En el caso de Lau, la familia, la experiencia escolar previa, la condición de salud y los saberes sobre el cuidado y el trabajo se constituyen como instancias clave para una configuración discursiva en la que destaca un sentido de ayuda mutua entre las personas.

Con relación a los saberes y experiencias sobre la alimentación que se vinculan igualmente con el asunto de los cuidados, se recupera en este punto una experiencia de trabajo con Ale en el módulo *La palabra*. En su texto aparece lo siguiente: “UN PONCHE MUY NUTRITIVO ¿Sabías que el ponche ayuda a prevenir enfermedades respiratorias?” (INEA, 2012, p. 4):

ALE: “Es para la gripa. Porque tiene tamarindo...”.

La lectura sigue así: “Esto se debe a que contiene frutas ricas en vitamina C”.

A partir de sus saberes y experiencias sobre asuntos comunes al ámbito humano y al entorno sociocomunitario en que se desenvuelven, las personas se reconocen habilitadas para conversar y aconsejar. Frente a la interpelación que produce el texto del módulo, Ale recupera y transmite su conocimiento sobre los alimentos y la salud. De igual forma, esto se expresa en instancias donde tanto ella como otras personas adultas responsables del hogar y los cuidados que asisten por periodos extendidos a la plaza participan en diálogos intergeneracionales y realizan una “transmisión testimonial de contenidos culturales que las nuevas generaciones resignifican [además de aportar] conocimientos, y formas de aprenderlos y enseñarlos en escenarios específicos” (Hernández, 2020, p. 90).

Estos procesos de transmisión experiencial se manifiestan, igualmente, en momentos en los que la comunidad que conforma la plaza y los círculos de estudio manifiesta su interés por participar en ciertas instancias culturales y festivas y comparte relatos y apreciaciones sobre asuntos como la situación socioeconómica nacional actual. En referencia a esta última situación, los intercambios se encuentran orientados a compartir estrategias para enfrentar las crisis en la esfera local, cotidiana, al tiempo que guardan reflexiones sobre sus alcances sociales y culturales. Estas instancias perfilan tránsitos históricos referidos a los cambios de época y a las condiciones vitales diferenciadas de los sujetos en cada momento. Al mismo tiempo, guardan un importante potencial para el despliegue de saberes situados y, en efecto, para co-construir formas de concienciación sobre las condiciones de existencia.

Cre es un educando adulto mayor que asiste por algunos meses a la plaza, proveniente de Puebla, Zacatlán; cuenta con una amplia experiencia en el trabajo de campo. En la Ciudad de México reside en la casa de una familiar que le provee de alimentación y vivienda. En su trabajo con el módulo *La palabra*, pasa a una página del cuaderno de ejercicios en el que aparece una lista de conceptos: “leche, lechón, Lucha, Licha, chile, chula” (INEA, 2003, p. 183). En la lectura de la palabra “Lucha”, comenta: “Luchar en la vida, o la lucha de luchadores”. En la experiencia y saberes convocados por Cre durante el proceso de escritura emerge la idea de luchar en la vida, la cual está asociada a la experiencia en la vida cotidiana en circunstancias de

precariedad socioeconómica, algo que vive gran parte de los sujetos de la EPJA. En este contexto, se aprecia cómo los saberes de la política y la lucha (Rodríguez, 2011) asumen presencia a partir de la pertenencia de los sujetos a una historia en común vivida o conocida mediante la narración.

Asimismo, es posible distinguir que, aun con la diversidad en las formas posibles de apropiación, estos saberes de integración mantienen potencia para construir lazos de solidaridad y reconocer una historia compartida que puede ser puesta en perspectiva (Rodríguez, 2011). En las prácticas descritas, lo anterior se refleja en aprendizajes sobre la convivencia, la cooperación y la organización que han aportado a la sobrevivencia y coexistencia de los sujetos en el marco de sus comunidades de pertenencia. Se destacan aquí los saberes sobre las violencias, la precarización de la existencia y el sostenimiento de la vida mediante los cuidados, como dispositivos a partir de los cuales los sujetos tienen capacidad de actuar frente a las situaciones límite (Freire, 2005) desde posiciones en los bordes.

Por otra parte, se reconoce que 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. En la plaza, 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).

Estos aspectos dan cuenta de las oportunidades para los sujetos de inscribir la propia biografía, identificarse (Rodríguez, 2011) y, desde ahí, organizarse como sujetos políticos con potencia. La presencia de las personas en la plaza y la conformación de las prácticas como testimonio de sus experiencias y saberes define instancias de resistencia y reafirmación. Las personas construyen formas propias para significar y disponerse a participar en las instancias de EPJA y llevan la discusión a un plano amplio en relación con sus condiciones de vida en contexto. En el caso de las juventudes en esta experiencia, sus proyectos de vida tensionan las representaciones que les caracterizan como sujetos ambivalentes que requieren una regulación externa, disciplinante y, en el caso de las personas adultas, supone un impulso a conocer sus perspectivas y formas de inscripción en lo social y educativo-escolar hoy.

La activación de la productividad de los saberes y experiencias se expresa en apropiaciones esenciales para la configuración identitaria de los sujetos de la EPJA; sin embargo, se ve limitada en cuanto a las posibilidades de acreditarse en el plano institucional-normativo. Lo anterior se vuelve complejo en un escenario donde los procesos de acumulación del capital generan mayor desigualdad, diversidad y segregación entre la población trabajadora, al tiempo que se acentúan los mecanismos de identificación de las personas como sustituibles, desechables (Rockwell, 2012). El no reconocimiento de los saberes y experiencias de las que son portadores los sujetos de la EPJA se articula con la exigencia de producir nuevos saberes y habilidades para sobrevivir e intentar insertarse de otra forma en el medio social. En ese sentido, los saberes del trabajo no pueden concebirse al margen de la cultura de la informalidad, eficacia y eficiencia que se constituye como el paradigma dominante

y los saberes del cuidado requieren ser abordados desde una perspectiva de género que ilumine la abismal desigualdad social, económica y cultural que viven las sujetas de la EPJA, principales portadoras y transmisoras de dichos saberes.

Este escenario de EPJA se constituye en un espacio donde las prácticas definen para los sujetos formas de vinculación con el fondo común de la experiencia humana, en tanto hacen posible compartir experiencias fundamentales de la vida como la muerte, el amor, el miedo, el sentido de la dignidad y el cuidado (Garcés, 2017). En este contexto, aquello se expresa en la posibilidad de inscribir, a través de la narración oral o escrita, la condición de ser migrante y sujeto de la EPJA, una condición de enfermedad, un momento significativo en la trayectoria vital o las experiencias de lucha y de las violencias, las cuales, a partir de las diferentes formas de intercambio, pueden revisarse, resignificarse y recuperarse como historias colectivas (Mayo, 2008).

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

A partir de los hallazgos de la investigación referidos a la constitución del sujeto, se distingue que las mujeres adultas y las personas jóvenes son quienes asumen mayor presencia en este espacio. Al mismo tiempo, es posible distinguir que la experiencia en las asesorías se constituye como acontecimiento (Bárcena y Mèlich, 2000), especialmente en el caso del sujeto adulto y adulto mayor para quien el estar en la EPJA se enmarca en un tiempo inédito de su trayectoria vital, el cual se muestra como diferido respecto a los tiempos educativos formales que continúan operando en las actividades de los niños, niñas y jóvenes que participan de las asesorías.

Lo anterior asume especial relevancia en las mujeres sujetas de la EPJA institucionalizada, quienes asisten a la plaza en un momento en el que pueden renegociar las tareas que demandan su tiempo, energía y atención durante gran parte de sus vidas. A partir de sus formas de habitar la plaza, sus prácticas y la inscripción de sus saberes, las mujeres de diferentes edades tienen oportunidad de cuestionar los discursos impuestos, desaprender los mandatos y 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, 2018c). 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.

En el contexto de las asesorías, el sentido de acogimiento hospitalario (Bárcena y Mèlich, 2000), que atraviesa las formas de mediación y que se expresa en la responsabilidad y compromiso que articula la labor de educadoras y educadores, es lo que permite a los sujetos ubicarse en el plano de una conversación amplia sobre el sentido de la convivencia vinculado al bien común (Rodríguez, 2009). El vínculo pedagógico en la plaza comunitaria se configura sobre una estructura de acogida con relación a las experiencias, saberes y prácticas de los sujetos y, a partir de ello, establece condiciones para la configuración del sujeto de la EPJA en ese escenario.

En esta investigación se han descrito y analizado los saberes y experiencias que emergen en el uso situado de la lengua en la plaza comunitaria y que se presentan vinculados principalmente a la salud y los cuidados, al trabajo, a las violencias y a las condiciones del entorno sociocomunitario. En la plaza comunitaria, los sujetos se configuran como portadores de saberes que asumen un sentido local y global y que, en el diálogo que implican las mediaciones, interacciones y prácticas educativas, son revisitados y reinventados.

En ese marco, el espacio de la plaza comunitaria se constituye como escenario para el encuentro intergeneracional que se sostiene en un sentido de ayuda y apoyo mutuo. Esta forma de encuentro no solo define espacios para el diálogo, sino también guarda potencia para construir responsabilidad social compartida (Col-lectiu Punt 6, 2019), entendiendo que se configura como un impulso de conexión articulado con un deseo de los sujetos de trascendencia en lo educativo, en el trabajo, en la familia y en la comunidad. En ese proceso, tienen lugar instancias de autoconocimiento y de reconocimiento mutuo que permean la configuración identitaria de los sujetos de la EPJA y definen parte de sus condiciones de mutabilidad.

Es importante señalar que las instancias de encuentro y acompañamiento que ocurren en la plaza se amplían a partir de la convocatoria, por parte de los sujetos de la EPJA, a otros agentes y sujetos sociales que son integran sus grupos de referencia o que se convierten en personas aliadas para la concreción de sus proyectos educativos y sociopolíticos. Este asunto puede ser pensado en vínculo con la idea de comunicación propuesta por Freire (1973), reconociendo su sentido co-intencionado y su relación con la educación concebida como “un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (p. 77).

En este punto, es esencial atender las condiciones de constitución del sujeto joven en la EPJA y reconocer que su experiencia se ve atravesada por la desafección docente que viven en la escuela y en los modelos educativos pensados para ellos. Por distintos motivos, en los espacios escolares regulares las juventudes son invisibilizadas y se convierten en sujetos confinados a un lugar marginal que provoca su aislamiento y una fuerte estigmatización. En ello se expresa la carencia de mecanismos del sistema y las instituciones escolares para asegurar el derecho a la educación concebido como derecho vital (Hernández, 2020) y, aún más, define una institucionalización de las violencias que, lastimosamente, trasciende épocas y territorialidades.

Los eventos trascendentales, determinantes, que definen la configuración de los sujetos de la EPJA dan cuenta de la importancia de gestionar espacios para el encuentro y de distinguir aquellas redes de sentidos en que se configuran sujeto, prácticas y saberes. 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 en la EPJA no se vincula únicamente 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 que los sujetos construyen en torno a su formación en ciertas áreas o disciplinas de interés, por el deseo de continuar los estudios básicos formales y por sus perspectivas de vida.

En ese marco, pensar la situación de los sujetos de la EPJA demanda ejercicios de desplazamiento y extrañamiento (Rockwell, 2012) para acceder al archivo en que se han sostenido sus formas de relación con el conocimiento y el vínculo pedagógico.

En esta experiencia, las interacciones y mediaciones se manifiestan abrigadas por el apoyo, la confianza, la cercanía y el hacer conjunto continuo. En ese marco, se declara la necesidad de pensar una EPJA que, desde una mirada de las diferencias y la pluralidad, se mantenga abierta a reconocer a sus sujetos en su multiplicidad y sobredeterminación, y promueva escenarios de apropiación sostenidos en el encuentro intergeneracional y en el diálogo de saberes. A partir de lo anterior, es posible distinguir el lugar que está ocupando y que puede tener la EPJA en los procesos más amplios de transformación que hoy se impulsan como prioridad en las agendas educativas globales.

Con relación a los límites y a la posibilidad de transferir los resultados de esta investigación de carácter etnográfico a otras instancias y escenarios, es posible señalar que el enfoque y las estrategias propuestas como parte del diseño son pertinentes para indagar los procesos locales y situados en que los sujetos de la EPJA se configuran, construyen sentido y producen prácticas. Lo anterior, en el caso de este estudio, supuso un acceso privilegiado a los entramados relacionales y a la actividad intencionada que define a lo educativo institucionalizado en el campo. Al mismo tiempo, a partir de dicha perspectiva, se hace posible dar cuenta de aspectos específicos de las características de los sujetos en contexto, tanto como a los saberes, experiencias, interacciones y mediaciones en las que participan en escenarios educativos diversos, institucionales y no institucionales. Esto último, abre la posibilidad de repositonar dichos saberes (Guerrero, 2019) y experiencias, habilitándoles el lugar que necesitan, no solo en los discursos educativos sino, particularmente, en los entramados concretos donde se configuran como conocimientos locales acumulados.

La experiencia en una plaza comunitaria, en un contexto urbano-popular de la Ciudad de México, revela que los escenarios de interacción, mediación e intercambio que definen los centros y espacios vinculados al INEA pueden habilitarse como instancias para la reivindicación intersubjetiva y la conformación de comunidades de práctica con las personas jóvenes y adultas. En ese marco, los hallazgos permiten señalar que, por encima del lugar físico y simbólico en que se ubica cada centro educativo, es la co-presencia de los sujetos en los escenarios locales que habitan lo que define la posibilidad de dar cuenta del carácter de los procesos y, desde allí, construir propuestas educativo-pedagógicas situadas, pertinentes y con potencia transformadora.

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*, núm. 34, pp. 101-120. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846004.pdf>
- 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 (2021, 29 de diciembre). 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*, vol. 30, pp. 109-137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-122). Gedisa.

- Anzaldúa, E. (2009). Los sujetos educativos y el dispositivo pedagógico de la modernidad. En M. Gómez Sollano (coord.). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp. 39-60). UNAM (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). ANUIES, Dirección de Medios Editoriales/COMIE. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wpcontent/uploads/2020/08/Educaci%C3%B3n-desigualdad-y-alternativas-de-inclusi%C3%B3n.pdf>
- 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*, vol. 40, núm. 1, pp. 175-181. <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556162010/html/>
- 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* (pp. 173-194). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- 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.
- 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.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, núm. 29, pp. 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.
- 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*, núm. 85, pp. 22-25. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Microsite_AED/Ausgabe_85/AED-85_ES_150dpi.pdf
- 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). ANUIES, Dirección de Medios Editoriales/COMIE. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wpcontent/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 y M. Ruiz (coords.). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe regional* (pp.17-107). CEAAL/CREFAL.
- Col-lectiu Punt 6 (2019). *Urbanismo feminista. Por una transformación radical de los espacios de vida*. Virus Editorial.

- Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (1981, 31 de agosto). https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/decreto_inea.pdf
- 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.
- 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*, vol. 1, núm. 3, pp. 7-12. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_3/Decisio3_completa_web.pdf
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- Gagliano, R. y Puiggrós A. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. HomoSapiens.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Editorial Anagrama.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Morata.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (2ª ed.). Amorrortu Editores.
- Gobierno de México (2023, 3 de enero). *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>
- 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. (2009). Saberes de integración. Necesidad, experiencias y proyecto. En M. Gómez Sollano y L. Hamui (coords.). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate* (pp. 83-98). UNAM.
- Gómez, M. y Hamui, L. (2009). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. UNAM.
- 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*, vol. 49, núm. 1, pp. 131-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27058155008>
- Hernández, G. (2020). La educación con personas jóvenes y adultas como un derecho vital en México. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, núm. 10, pp. 80-98. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/wp-content/uploads/2020/10/Texto-4.-Gloria-Hern%C3%A1ndez-M%C3%A9xico.pdf>
- 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*, vol. 17, núm. 53, pp. 485-511. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a8.pdf>

- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2020). *Manual general de organización del INEA*. https://www.dof.gob.mx/2021/SEP/MANUAL_GENERAL_DE_ORGANIZACION_DEL_INEA_2020.pdf
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2013). *Paquete para el asesor del MEVyT. Libro del asesor* (3ª ed.). 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 (2012). *La palabra. Mi primera revista*. http://iteatlxcala.inea.gob.mx/SEducativos/Modul/Ini_Bas/LA%20PALABRA/REVISTA_lp_2da.pdf
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2003). *La palabra. Cuaderno de ejercicios*. http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/descargables/mevyt_pdfs/la_palabra/03_lp_cuaderno_ejercicios.pdf
- Kalman, J. (2018a). 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. (2018b). *Leer y escribir en el mundo social. Obras escogidas de Judith Kalman*. PAIDEIA Latinoamericana.
- Kalman, J. (2018c). 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. 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.
- 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.
- 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>
- 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.
- Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre de 2019. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural de discurso. En M. Canales (coord). *Metodologías de la investigación social* (pp. 299-319). LOM.
- 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*. Instituto Paulo Freire de España-CreC.

- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Méndez, A. M. (2022, 11 de octubre). *Resultados del estado del conocimiento sobre educación con personas jóvenes y adultas (EPJA), 2012-2021*. Conferencia magistral presentada en la XXIII Reunión Nacional de la Red de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, Pátzcuaro, Michoacán, México. <https://www.youtube.com/watch?v=JFeLWlc1mtk>
- 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.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *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
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *CONFINTEA VI. Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1997). *Informe Final Quinta. Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364_spa
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-42. https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018. *Diario Oficial de la Federación*, 10 de marzo de 2014. INEA. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5343876
- Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Colihue.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel.
- Puiggrós, A. (1990). *Disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.
- 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.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, vol. 5, núm. 2, pp. 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Reguillo, R. (2021). *Necromáquina. Cuando morir no es suficiente*. Ned.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação & Sociedade*, vol. 33, núm. 120, pp. 697-713. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300003>

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1980). *Puntuación y simbología en los registros ampliados*. Documento metodológico #2 del proyecto: La práctica docente y su contexto. DIE.
- Rodríguez, L. (2011). Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. Saberes: legitimación y deslegitimación*, núm. 30, pp. 55-60. <https://docplayer.es/95842161-Saberes-legitimacion-y-deslegitimacion.html>
- Rodríguez, L. (2009). Un relato de la construcción del trabajo. En L. Rodríguez (coord.) y A. Puiggrós (dir.). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates* (pp. 7-35). Galerna.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deuso.
- Sánchez, R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. L. Tarrés (coord.). *Observar, escuchar y comprender* (pp. 97-131). Flacso/El Colegio de México/Porrúa.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Conoce las plazas comunitarias*. INEA http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/para_asesor/curso_asesor/unidad1/portalgreta/conoce.html
- 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). CREFAL-Siglo XXI.
- Taracena, E. (2002). La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 21, pp. 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.