



**Diseño de Proyectos de Educación de Personas Jóvenes y
Adultas para el Desarrollo Social
ESPECIALIZACIÓN**

Área Diversidad e Interculturalidad

**Ciudad de México
junio 2010
(APROBADO EN CONSEJO ACADEMICO
EL 29 DE JUNIO DE 2010)**

**Autoras
Gladys Añorve Añorve, UPN Ajusco
Carmen Campero Cuenca, UPN Ajusco
Luz Maceira Ochoa, UPN Ajusco
María del Pilar Sánchez Ascencio, UPN Cuernavaca
María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo, UPN Ajusco**

Directorio

Doctora Sylvia Beatriz Ortega Salazar
Rectora

Doctora Aurora Elizondo Huerta
Secretaria Académica

Maestro Adalberto Rangel Ruíz de la Peña
Director de Unidad

Doctora Alicia Gabriela Ávila Storer
Coordinadora del Área de Diversidad e Interculturalidad

Índice

I - Presentación.....	4
II – Antecedentes.....	6
III- Justificación.....	8
Un panorama sobre la realidad social.....	8
La situación educativa de las personas jóvenes y adultas y desafíos Para el desarrollo social.....	11
.....Estado de la oferta socioeducativa para atender a las personas jóvenes y adultas133	
La oferta de programas formativos para las educadoras y los educadores de personas jóvenes y adultas	155
La oferta de formación inicial y continua.....	16
La oferta de posgrado.....	17
- La oferta en educación.....	19
- La oferta en trabajo social.....	21
- La oferta en estudios del desarrollo.....	22
- La oferta relativa a proyectos.....	23
IV. Fundamentos de la Especialización	26
Sobre la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas ...	26
Sobre el Desarrollo Humano y Social	27
Principios de la formación.....	30
- La práctica educativa objeto de análisis y transformación	30
- Ubicación socio histórica de las prácticas	30
- La diversidad y heterogeneidad, fuente de enriquecimiento personal y colectivo	31
- La cultura de paz y los derechos humanos.....	31
- Las perspectivas de género e interculturalidad	32
Consideraciones curriculares y metodológicas de la especialización	33
V. Propósito general de la Especialización	40
VI. Propósitos específicos.....	40
VII. Participantes.....	41
VIII. Perfil deseable de ingreso	41
IX. Proceso para la selección y evaluación de aspirantes.....	41
X. Contenido.....	42
Estructura del programa.....	44
Modalidad semiescolarizada	45
Modalidad en línea y con grupos presenciales de estudio.....	45
XI. Egreso.....	46
XII. Programas sintéticos	47
Seminario Introductorio a la Especialización.....	47
Seminario I Desarrollo social y educación de las personas jóvenes y adultas	50
Seminario II Sujetos y contextos socioculturales	57
Seminario III: Áreas de la educación de personas jóvenes y adultas	63
Seminario IV Diseño de proyectos socioeducativos.....	74
Seminario V El aprendizaje grupal y la mediación pedagógica en los proyectos socioeducativos con personas jóvenes y adultas.....	81
Seminario VI Evaluación de proyectos socioeducativos.....	92
XIII. Infraestructura y recursos materiales.....	99
XIV. Recursos financieros.....	99
XV. Apoyos administrativos	99
XVI. Planta y gestión académicas.....	100

XVII. Evidencia de la observación de los criterios académicos establecidos.....	102
XVIII- Definición del proyecto de seguimiento y evaluación del programa.....	104
Bibliografía citada.....	112

I. Presentación

Este documento integra el diseño de la Especialización en Proyectos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas para el Desarrollo Social. En este programa de formación se reúnen varias características: por un lado, busca responder a una problemática educativa amplia tanto de diversos sectores de la población juvenil y adulta cuyas necesidades educativas no han sido atendidas de manera efectiva e integral, como de las personas que laboran desde espacios de intervención social y/o educativa. Por otro lado, este programa incluye a nivel conceptual y metodológico discusiones e intereses vigentes en el debate de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) ubicadas en un paradigma de promoción del desarrollo social, la democracia y el respeto a las diferencias, por lo que incorpora de manera transversal perspectivas como la de género y la de interculturalidad para favorecer el ejercicio pleno de los derechos humanos. En suma, se busca formar educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas para que puedan concretar alternativas de progreso social y bienestar desde la mirada del desarrollo humano.

El desarrollo humano y social se concibe como un proceso de ampliación de capacidades y oportunidades de las personas para satisfacer sus necesidades y expandir sus libertades, en pos de la consecución de una vida digna. Los derechos humanos son tanto el punto de partida, como el referente o medida de dicho desarrollo, cuya concreción demanda siempre de competencias que favorezcan la participación de las y los sujetos en sus procesos.

Esta visión del desarrollo estructura los objetivos, ejes y temas de la Especialización. En ella, las y los participantes podrán comprender qué tipo de intervenciones o de proyectos socioeducativos impactan al desarrollo social de su región o comunidad y por qué, enfatizando además, la dimensión pedagógica de dichos proyectos y su circunscripción al área de la EPJA. De esta manera, la identificación y respuesta a las necesidades de aprendizaje de estas poblaciones vinculadas a los satisfactores del desarrollo, son la columna vertebral de los proyectos que se pretende fortalecer a través de una formación centrada en aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos que potencien su diseño, desarrollo y evaluación.

En cuanto a su estructura temática, la Especialización es un programa que pretende ser flexible, amplio y capaz de crecer, ajustarse y actualizarse en función de las necesidades y características de los grupos a los que se dirija, y de las condiciones del contexto académico e institucional en que se desarrolle.

El campo de la EPJA incluye diversas prácticas con muy diversos sujetos que se desarrollan en contextos sumamente variados, con objetivos, sentidos, formas y desafíos también distintos, de ahí que este programa académico sirve para favorecer un espacio de reflexión, formación y revisión para quienes laboran en este campo socioeducativo, fortaleciendo competencias específicas para el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos que ya realizan o se buscan emprender desde una clara

orientación ético-política que promueva el desarrollo y el cambio social en beneficio de los sujetos y los grupos con los que trabajan.

El carácter académico de esta Especialización supone, además, que más allá de la acreditación de posgrado y del proceso de formación que se gestó, el programa es en sí mismo un espacio de discusión y de construcción de ese enorme campo de la EPJA pues el diálogo entre personas expertas, entre quienes desde sus intervenciones producen conocimientos y desarrollan prácticas susceptibles de ser analizadas, sistematizadas, teorizadas, es una de las maneras de consolidarlo conceptual y metodológicamente.

En este mismo sentido, es a partir del diálogo y del intercambio de experiencias que se ha diseñado esta Especialización. Se retoma el trabajo de varias y varios académicos y especialistas insertos en la formación de formadores, la investigación y la práctica de EPJA para identificar tanto las necesidades a las cuales responder con un programa de posgrado, así como las prioridades y formas de hacerlo.

El equipo coordinador del diseño de la presente propuesta formativa está integrado por docentes de la Universidad Pedagógica Nacional – Unidades Ajusco y Cuernavaca- además ha contado con diversos espacios de aprendizaje, de discusión y retroalimentación de docentes de las Unidades Aguascalientes, Chilpancingo, Durango, Guadalajara, Iguala, Mérida, Pachuca, San Luis Potosí y Tabasco, quienes partiendo de su propia experiencia y/o interés por impulsar en sus Unidades la Especialización, han ayudado a ajustar la propuesta general para que sea capaz de responder a distintos contextos institucionales y de intervención, a las especificidades y retos regionales que se vislumbran.

En el proceso de construcción de la Especialización también han aportado ideas, sugerencias e información valiosa otras tantas personas de la Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas y del Área Diversidad e Interculturalidad de la UPN Ajusco, con quienes se discutieron distintas versiones del proyecto, cuyo resultado final que ahora se presenta, intenta sumar los saberes, inquietudes y propuestas de los muchos sujetos involucrados y del bagaje acumulado por la experiencia en el ámbito de la práctica, de la política y de la academia.

Junio 2010

II. Antecedentes

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución pública de educación superior, creada en 1978, que tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo universitario encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país (Decreto de Creación UPN, 1978). Actualmente, cuenta con 76 Unidades a lo largo del territorio nacional y su rectoría académica se encuentra en la UPN-Ajusco, ubicada en la ciudad de México.

La presencia, de la UPN a lo largo y ancho del país, ha hecho viable el desarrollo de diversas experiencias de trabajo enmarcadas en una visión de red; entre éstas, cabe destacar, los programas de licenciatura y postgrado, de actualización y profesionalización, de fortalecimiento y desarrollo de la investigación educativa, así como propuestas educativas con soporte de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

Su carácter nacional, frente a la federalización educativa realizada en 1992, ha dado lugar a un amplio espectro de programas que se articulan con las instancias educativas estatales y/o nacionales, por lo que dado el trabajo académico desarrollado, la Universidad ha logrado sostener, a lo largo de sus 31 años de existencia, un sistema nacional con diferentes estrategias de vinculación.

Entre esas estrategias se encuentran la integración de redes temáticas que articulan los esfuerzos del personal docente de la Universidad en el país y el desarrollo de nuevos programas de formación que responden a las necesidades educativas de la nación. En este contexto surge, en el año 2002, la Licenciatura en Intervención Educativa con varias líneas de formación específica, siendo una de ellas la educación de personas jóvenes y adultas (LIE – EPJA) y la Red en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (Red – EPJA), en el 2001.

Cabe destacar, que desde sus inicios en 1982, la Universidad Pedagógica Nacional atendió el campo de la EPJA a través de la Academia de Educación de Adultos y a partir de la reorganización de esta casa de estudios, en noviembre de 2003, dicha Academia se denominó Cuerpo Académico Educación de Personas Jóvenes Adultas (CAEPJA), el cual pertenece al Área de Diversidad e Interculturalidad. De esta manera, este cuerpo académico ha orientado su quehacer a lograr una mayor presencia y valoración de este campo educativo en el amplio escenario de la educación, así como un mayor reconocimiento de sus educadores y educadoras, con el propósito de elevar la calidad de su trabajo educativo, así como el mejoramiento de sus condiciones laborales y de vida. Para ello se han realizado tareas de docencia, extensión e investigación que mantienen una vinculación estrecha entre sí.

Al interior del CAEPJA un equipo docente se ha avocado principalmente al trabajo nacional, el cual inició desde la década de los noventa y se ha fortalecido y ampliado en los últimos años.

Entre las acciones desarrolladas recientemente destacan la *Licenciatura en Intervención Educativa* (LIE- EPJA); éste es un programa polivalente diseñado bajo el

enfoque de competencias; la mayoría de los estudiantes son egresados de bachillerato, los cuales se vinculan directamente con el campo a partir del 5° y/o 6° semestre (según cada Unidad), mediante las prácticas profesionales y el servicio social.

A la par de la elaboración de la LIE-EPJA, en el año 2002 se decidió emprender un programa más amplio de formación, integrado en su primera etapa por dos Diplomados interrelacionados: El Diplomado Problemáticas y Áreas de Intervención de la EPJA (Diplomado I) y el de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje con Personas Jóvenes y Adultas (Diplomado II), en un primer momento, se orientaron principalmente a los y las docentes de las UUPN que imparten la Licenciatura en Intervención Educativa, en la línea de formación específica en educación de las personas jóvenes y adultas (LIE – EPJA); posteriormente, una vez evaluados y rediseñados, se impartirán invitando también a cursarlos a personas que trabajen en este campo educativo y que cuenten con estudios de bachillerato o equivalente.

De manera paralela a la puesta en práctica de la LIE-EPJA y los diplomados antes descritos, en el 2001 se creó la Red en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (Red – EPJA) a nivel nacional en la que participan primordialmente educadores y educadoras de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UUPN). Esta red es un espacio de convergencia entre personas interesadas en el campo y su misión es articular esfuerzos para construir e impulsar programas y acciones de formación, investigación y extensión, a fin de fortalecer, visualizar, resignificar y valorar socialmente este campo educativo, mediante el uso de distintas modalidades de intercambio, tanto presenciales como a través de medios impresos, audiovisuales y electrónicos.

Los y las integrantes de la Red – EPJA han desarrollado distintas acciones además de formación, docencia, investigación y extensión, al mismo tiempo que ha establecido relaciones con instituciones de carácter público, como privado, además se han estrechado lazos con otras redes de carácter nacional e internacional.

A lo largo del camino se han podido reconocer avances en el trabajo sobre la EPJA, pero también identificado necesidades que constituyen retos. Una de dichas necesidades es continuar la formación específica en educación de las personas jóvenes y adultas para quienes trabajan o están vinculados con este campo educativo con el propósito de fortalecerlo y continuar su construcción que responda a las necesidades de los grupos y sectores sociales más empobrecidos y marginados.

Por otro lado, y con base en el trabajo realizado a nivel nacional en diciembre del 2007, es que se logró determinar las unidades con las que se trabajaría en un primer momento la especialización, y fue a partir de su perfil académico y disposición tanto de éstos como por parte de sus unidades, de fortalecer la labor realizada por la UPN en este campo educativo y de ampliar su impacto a los sectores y regiones a nivel nacional. Estas Unidades son: Mérida, en la Región Sur – sureste, Iguala y Cuernavaca en la Región Centro – sur; Aguascalientes y Guadalajara en la Región Centro – occidente; y San Luis Potosí de la región noreste.

Con dichas Unidades y otras instituciones se decidió enfocar los esfuerzos de formación en la elaboración del Programa Nacional de Formación en Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (Campero, Rautenberg y Valenzuela, 2007) que tiene como propósito responder a los distintos niveles de formación, considerando las trayectorias académicas de diferentes grupos y organizaciones vinculadas a este campo educativo.

Fue así como, a partir del camino recorrido por la UPN, que se decidió diseñar la “Especialización en proyectos de educación de personas jóvenes y adultas para el desarrollo social”, para brindar oportunidades educativas con equidad y calidad a las personas jóvenes y adultas que estén a la altura del México que queremos y deseamos seguir construyendo.

III. Justificación

Un panorama sobre la realidad social

En las últimas décadas se han producido vertiginosos cambios en todo el mundo, y en particular en nuestro país. La globalización y la llamada revolución tecnológica han traído consigo transformaciones profundas que se traducen en avances considerables en la economía, la política y la cultura, pero paradójicamente de igual manera se han agudizado graves problemas, tales como conflictos armados en ciertas regiones del mundo, un alto índice de migración tanto al interior de las naciones, como a nivel internacional, ha crecido la pobreza, la inseguridad, el desempleo, múltiples formas de discriminación y exclusión por razones de raza y etnia, sexo, género, orientación sexual, edad, discapacidad, convicción religiosa, entre otros tantos problemas.

Estos avances, y al mismo tiempo estos grandes problemas, han generado nuevos discursos y posiciones frente a la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas.

Por irrisorio que parezca en esta época del conocimiento y a la enorme gama de especializaciones y oficios que las personas realizan en todas las ramas del saber y la actividad humana, independientemente de su escolaridad, existen viejos esquemas que tratan, mediante la educación de las personas jóvenes y adultas, de resarcir el llamado rezago educativo. Dicho rezago no responde a ningún otro indicador que el número de personas que no han tenido la oportunidad de alfabetizarse o concluir la educación básica, a las que incluso se les ha dado en llamar “personas en rezago educativo”. En este sentido cabría insistir que no son las personas las que se encuentran en rezago, sino el Estado que no ha cumplido con su obligación de brindar, en igualdad de oportunidades, educación a toda la población siendo uno de los derechos humanos más importantes para el desarrollo y libertad de las personas.

El Índice de Desarrollo Humano (IDH), medida elaborada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) desde 1990 de acuerdo con el trabajo de investigación del economista pakistaní Mahbub ul Haq y en las ideas desarrolladas por Amartya Sen (1999, 2000, 2002 y 2004), plantea una forma distinta de considerar el grado de alcance o satisfacción del bienestar que va más allá de indicadores centrados en el “rezago” o el total de la población con escolarización incompleta. Dicha medida se basa en un índice estadístico compuesto por tres dimensiones: una vida larga y saludable, la educación, y el nivel de vida digna, las cuales establecen una base

mínima necesaria para garantizar el desarrollo humano y social (*cfr.* Anand y Sen, 1997; PNUD, 1990).

Desde esta perspectiva, la EPJA constituye uno de los derechos universales y es la puerta al logro de otros derechos; es factor de equidad, justicia, y constituye un requisito indispensable para el desarrollo social. Sin duda, una nación más educada, potencia la participación de una ciudadanía mejor formada y activa; familias más interesadas por el cuidado, por la educación de sus hijos e hijas; sujetos con más posibilidades de empleo y productivos; una democracia más plural, una sociedad más incluyente; previene sin duda la violencia, los delitos y las adicciones. La EPJA es más amplia que la alfabetización y la educación básica, abarca además la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, la promoción de la cultura y la paz, el fortalecimiento de la identidad, así como a la organización y a la participación política y ciudadana, entre otros aspectos vinculados a la vida de las personas. Esto es nuevo

Bajo esta perspectiva, en el Plan de Acción para el Futuro de la V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (UNESCO, CONFINTEA V, 1997) realizada en Hamburgo, Alemania, en 1997, se amplió el espectro de temas en los que debe incidir la educación como desafío del siglo XXI. Este mismo se conserva en la reciente y última CONFINTEA VI, desarrollada en Belem do Pará en diciembre del 2009. Entre los temas analizados que constituyen las recomendaciones más importantes de la V Conferencia fueron los siguientes:

- *Fortalecer la educación de las personas adultas y la democracia como desafío del siglo XXI*
- *Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de jóvenes y personas adultas.*
- *Garantizar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica.*
- *Promover la igualdad y equidad en las relaciones entre hombres y mujeres, y dotar a la mujer de mayor autonomía.*
- *Articular los procesos educativos con el cambiante mundo del trabajo.*
- *Promover una educación que procure el cuidado del medio ambiente, la salud y la población.*
- *Fomentar y promover mediante la educación de las personas jóvenes y adultas, la cultura y el uso crítico de los medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información.*
- *Garantizar la educación para todos los adultos así como los derechos y las aspiraciones de los distintos grupos.*
- *Asegurar la financiación y los aspectos económicos de la educación de las personas jóvenes y adultas.*
- *Fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad internacionales.*

En torno a estos temas se plantearon múltiples recomendaciones que tienen como propósito, en última instancia, ponderar el papel de la educación en relación a los grandes desafíos que enfrenta el mundo en los albores del siglo XXI.

El desarrollo de los países está intrínsecamente relacionado con los avances y la consolidación de la educación para todos y todas, y en este caso particular, de las personas jóvenes y adultas.

Con base en los temas anteriormente enumerados del Plan de Acción de la CONFINTEA V y de la CONFINTEA VI se puede señalar, sin demeritar los esfuerzos realizados, que México está lejos de cumplir las recomendaciones emanadas de dichas conferencias, ya que de acuerdo con el informe del Consejo Nacional de Evaluación de las Políticas de Desarrollo Social (CONEVAL, 2008) persisten algunas problemáticas tales como:

- México se ubica entre las quince naciones del mundo con mayor desigualdad, debido a que “no ha mejorado sustancialmente en 14 años, periodo en el que sólo se redujo en dos puntos la concentración del ingreso entre 10% de la población más rica del país, quienes pasaron de retener 41.6% de la riqueza nacional a 39.3% entre 1992 y 2006”. Mientras que “el 10% de la población más pobre concentraba, en 1992, el 1.4% del ingreso y para 2006 pasó a 1.6% del ingreso total”.
- La pobreza sigue siendo alta en el país, entre 2006 y 2008 el porcentaje de pobres alimentarios a nivel nacional aumentó de 13.8% a 18.2% y el porcentaje de pobres de patrimonio en el país aumentó de 42.6% a 47.4% particularmente en las zonas rurales.
- Las estimaciones de pobreza del año 2008 reflejan el inicio de la situación económica adversa a nivel internacional y nacional, pese a que el gasto social creció en ese lapso, al pasar de 38% a 60% en 14 años.¹ De acuerdo con el mismo informe, “durante el presente y el próximo año la pobreza crecerá debido al incremento en los precios de los alimentos que han estado por encima de los índices de la inflación y a la crisis económica mundial” (CONEVAL, 2008).

Respecto al empleo y el salario, el secretario técnico del CONEVAL, Gonzalo Hernández Licona, subrayó que el empleo informal creció al doble del formal, es decir, de 1992 a 2006 se tuvieron 5 millones 145 mil 45 trabajos formales, y en ese mismo lapso, el informal alcanzó los 10 millones. Con relación al salario dijo que en el periodo analizado (1992-2006) el salario medio prácticamente no tuvo cambios, y resaltó que el crecimiento económico explica, en buena parte, la evolución de la pobreza por ingresos, ya que en esos 14 años el crecimiento del producto interno bruto per cápita anual fue de 1.6%, y la reducción de la pobreza anual en esos años fue de 1.8%, o sea “casi la misma cifra” (*La Jornada*, 5 de diciembre de 2008). Por su parte, especialistas de la UNAM aseguraron que México es de las naciones que más han sido golpeadas por la crisis, y vaticinaron que la caída del PIB para este año (2009) será de 7.8% y traerá consigo la pérdida de 750 mil empleos. A esto, señalan, se

¹ Para Julio Boltvinik los datos del CONEVAL sobre la pobreza de 2008 son incompletos dado que al utilizar el Método de Canasta Normativa Alimentaria se registra sólo el 47.4 por ciento de la población (50.55 millones de personas) que vivía en condiciones de pobreza, por no considerar otras variables. Según el Método de Medición Integrada de la Pobreza (MMIP) desarrollado por este investigador, incluye la combinación de tres dimensiones: pobreza de ingresos, pobreza de tiempo y necesidades básicas insatisfechas que considera ocho indicadores (educación, salud y seguridad social; vivienda, agua y drenaje, bienes durables, manejo de la basura; energía doméstica y teléfono, entonces se obtiene el 74.2 por ciento de la población que se encontraba en situación de pobreza (79.17 millones de personas). *La Jornada*, Sección Economía, viernes 21 de agosto de 2009, p.26.

sumarían 200 mil desempleados más para el 2010 si este gobierno continúa con su estrategia económica (Gaceta Universitaria, septiembre 2009).

En el segundo trimestre del año, el consumo privado registró una contracción anualizada del 9.6%. Por otra parte, la oferta y la demanda global de bienes y servicios en México retrocedió 14.8% durante el segundo trimestre del año, desplome que no se había observado desde hace más de dos décadas. A los problemas de demanda interna en la economía mexicana, el sector externo profundiza las dificultades, dado que las exportaciones de bienes y servicios en el segundo trimestre del año, registraron una contracción interanual del 25%.

En cuanto a la seguridad social, el mismo secretario técnico del CONEVAL afirmó que la relación entre el desarrollo social y el mercado laboral representa la seguridad social: “si vemos dos tipos de personas sin pensión y sin ser derechohabientes de algún servicio de salud, tenemos una cobertura de seguridad social muy baja a escala nacional. Si se considera a las personas jefas o jefes de hogar sin ser derechohabientes –es decir que no estén inscritos en el IMSS, ISSSTE, Pemex, SEDENA, y otros– en 1992 eran el 69.3% para 2006, la cifra llegó a 71%. Pero más aún, al considerar el 20% de la población más pobre, el problema de la seguridad social se agrava, ya que los jefes o las jefas de hogar sin derechohabiencia pasaron de 91.4% en 1992 a 92.9% en 2002” (*La Jornada*, 2008).

Estos datos muestran sólo una parte de la pobreza en que se encuentra gran parte de la población del país y de los obstáculos para la satisfacción de necesidades básicas y el alcance del bienestar. En este contexto es difícil que las capacidades que se consideran condición del desarrollo humano y social (la capacidad de tener una vida larga y saludable, de tener acceso a conocimientos socialmente relevantes y de acceder a los recursos necesarios para tener un estándar de vida digna) puedan concretarse.

La situación educativa de las personas jóvenes y adultas y desafíos para el desarrollo social

En particular, la situación educativa de la población joven y adulta presenta problemáticas que afectan las opciones individuales, el ejercicio de derechos, y las posibilidades de desarrollo social. Según los datos del INEGI, en 2009, 7.5% de la población de 15 años y más no ha logrado acceder al Sistema Educativo Nacional, 13.2% cuenta con primaria incompleta, 17.5% logró concluir la primaria, 27.7% tiene al menos un grado aprobado en secundaria o en estudios técnicos o comerciales, 20% aprobó algún grado en bachillerato o equivalente y 14.3% alguno en estudios superiores. En otras palabras, uno de cada tres mexicanos y mexicanas no concluye la educación básica o no saben leer ni escribir, es decir, más de 33.4 millones de personas cuyas posibilidades de desarrollo se ven fuertemente limitadas por su bajo nivel de escolaridad. A la cantidad anterior, se suman alrededor de 750 mil jóvenes de más de 15 años que desertaron de la escuela y que engrosan año con año las estadísticas de la población que no tiene oportunidades de concluir la educación básica en el país.

El promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 8.4 años, las mujeres tienen 8.2 años de escolaridad en promedio, por 8.7 de los hombres. Por entidad federativa, el Distrito Federal registra 10.3 años, equivalente a un año y medio de educación media superior; en contraste, Oaxaca y Chiapas presentan el menor promedio de escolaridad con 6.7 y 6.5 años, respectivamente; es decir, casi el primer año de la secundaria.

La tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más es de 6.7% a nivel nacional. En el caso de la población femenina, se ubica en 8.0%; mientras que la población masculina llega a 5.2%. Las entidades federativas que registran la menor tasa de analfabetismo son: Coahuila con 2% y Distrito Federal con 2.3%; en contraparte las entidades que tienen las mayores proporciones de población analfabeta son: Chiapas con 17.5%, Guerrero con 15.9% y Oaxaca con 15.2% (INEGI, 2009).

Las desigualdades sociales y económicas perpetúan el analfabetismo en un mayor porcentaje entre la población femenina que la masculina. En este rubro, si bien ha habido avances importantes en la reducción del analfabetismo, persiste el problema en México, que se encuentra en riesgo de no cubrir las metas de la Conferencia de Educación para Todos de Dakar para el 2015, en la que se estableció la reducción del analfabetismo a la mitad en cada país. La falta de oportunidades educativas para las mujeres las sitúan ante situaciones vulnerables tales como la violencia de género, que cobra año tras año miles de muertes (Foro Mundial sobre la Educación Dakar, 2000), así como la imposibilidad de tomar decisiones al interior de sus familias y con relación a sus propias vidas, asimismo, afecta el bienestar de sus hijas e hijos y son presa fácil del abuso sexual, la explotación y la marginación.

La situación de marginalidad y pobreza se acrecienta cuando las personas que no han tenido oportunidades educativas, carecen de suficientes conocimientos socialmente relevantes, particularmente de competencias para el trabajo, y se enfrentan así a una serie de limitaciones para satisfacer sus necesidades como: empleo, ejercicio de derechos, cuidado de la salud, entre otras.

La problemática de exclusión social a la que se enfrentan más de 20 millones de jóvenes en el país, requiere de una atención especial para satisfacer sus más elementales necesidades en materia de educación, empleo, salud, recreación, etcétera.

La situación de la población joven muestra ciertas particularidades como la violencia, por ejemplo, el combate al crimen organizado ha traído consigo la muerte de muchas personas, siendo éstos en su mayoría jóvenes “La edad promedio de las personas que son ejecutadas es de 33 años y alrededor del 80% de los ejecutados tiene entre 14 y 42 años de edad. Sólo el 6.2% de los ejecutados son mujeres” (Nexos, 2009).

Otro de los problemas más acuciosos en México sigue siendo el embarazo adolescente, dado que si bien la fecundidad de la población femenina de 15 a 19 años se redujo en un 38.3% de 1976 al 2006 (Instituto Nacional de las Mujeres, 2007), el porcentaje de nacimientos de madres adolescentes menores de 20 años no ha

disminuido, siendo que en el 2002 fue de 17.2% y en el 2005 de 17.4%, incluso en la Ciudad de México se incrementó en el mismo periodo, pasando de 13.9% a 14.6% (INEGI, 2006).

En virtud de las problemáticas y situaciones mencionadas, es urgente en el país la elaboración e instrumentación de políticas sociales que apunten a la solución de problemas relacionados a la pobreza y las desigualdades sociales, y pongan en el centro el mejoramiento de las condiciones de vida de la población. En otras palabras, se necesita imprimir a las acciones educativas dirigidas hacia esta población una fuerte orientación hacia el desarrollo social para responder a las muchas y muy diversas necesidades e intereses vinculados con la ampliación de sus capacidades y oportunidades, con el ejercicio de sus derechos.

Para avanzar en este sentido, es necesario, de igual manera, desarrollar estrategias diversificadas de largo alcance mediante las cuales sea posible la articulación de las múltiples experiencias, prácticas y programas educativos dirigidos a la población joven y adulta de nuestro país. La intersectorialidad de las políticas, en la que poco se ha avanzado, es un requisito para el desarrollo social.

Estado de la oferta socioeducativa para atender a las personas jóvenes y adultas

Históricamente la problemática socioeducativa de las personas jóvenes y adultas en México ha sido atendida de manera dispersa, mediante programas y proyectos que responden a las exigencias y necesidades económicas y políticas del momento. A nivel nacional y estatal, México cuenta con instituciones públicas encargadas de ofrecer educación básica a la población joven y adulta, como el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y otros servicios como las primarias nocturnas, las secundarias para trabajadores, los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX), los Centros de Educación Básica de Adultos (CEBAS), las Misiones Culturales, la secundaria a distancia y los centros que ofrecen educación no formal para el trabajo o instancias similares que son nombradas de distintas maneras en cada entidad federativa, así como los institutos estatales no federalizados y las direcciones de educación de algunas presidencias municipales que desarrollan programas educativos para la población adulta.

Asimismo, distintas instituciones gubernamentales dedicadas al desarrollo social, en torno al trabajo, la promoción económica, la salud, el medio ambiente, la cultura, la participación ciudadana, el fortalecimiento de la democracia, el ejercicio de los derechos humanos, entre otros, impulsan también tareas de tipo educativo, como cursos de capacitación, talleres, campañas educativas, entre otras.²

² En el documento "El desarrollo y el Estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos" de autoría colectiva (2008), se puede encontrar un listado largo de las secretarías de gobierno que ofrece programas de formación, capacitación y otras acciones educativas dirigidas a la población joven y adulta, así como su cobertura y otros datos adicionales.

De igual manera, sindicatos, organizaciones sociales y organismos civiles, desde la educación popular han jugado un importante papel en la promoción del desarrollo social y en particular en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas vinculado al cambio social, cuya prioridad ha sido la atención a la población empobrecida y marginada de nuestro país.

La actuación de la sociedad civil organizada se da en el contexto de redefinición del espacio público a la luz de un nuevo paradigma que reivindica el derecho a hacer política por parte de ciudadanía y al asumir la corresponsabilidad para participar en el desarrollo y bienestar de la sociedad, en el diseño, ejecución, operación, administración, evaluación y continuidad de las políticas públicas (Reygadas, 1998).

No obstante la amplia gama de programas y actividades que se realizan dentro de este campo educativo, lo cual constituye una gran riqueza de éste, es de notar que uno de los principales problemas al que se enfrentan es la escasa o débil formación con la que cuentan muchas de las personas que desarrollan estas tareas educativas. Si pensamos a las educadoras o educadores en un sentido amplio, es decir, como quienes se encargan de realizar actividades educativas y/o impulsar programas de desarrollo social, que tienen, como aquí se ha establecido, una dimensión educativa; se puede identificar que existen diversos tipos de problemas en su preparación para desarrollar con éxito su labor educativa y enfrentar adecuadamente la diversidad de situaciones relacionadas con la tarea que realizan. Por ejemplo, se tiene, por un lado, la baja escolaridad de quienes se dedican a la educación básica (*cf.* Campero, Matus y Maceira [coords.], 2009), y por otro, personal con formación profesional en distintos campos del saber pero sin formación específica sobre la educación de personas jóvenes y adultas, sobre el diseño de proyectos y sobre el desarrollo social.

La falta de formación de las educadoras y los educadores se debe, entre otras razones, a que el trabajo que realizan es considerado predominantemente voluntario y no profesional, asunto por demás importante que ha sido mencionado en forma reiterada por especialistas en el campo, no sólo porque la concepción acerca del voluntariado es obsoleta, sino además porque impide obtener los resultados que se esperan de los procesos educativos.

La formación de las educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas, como un asunto nodal en el este presente proyecto de especialización, ha sido demeritada durante largo años por el poder ejecutivo en México. En muchas ocasiones, la capacitación que reciben las educadoras y los educadores no rebasa ni las diez horas y su actualización queda a merced de la disposición de las instituciones educativas en las que prestan su servicio. Un ejemplo claro de ello es el Programa Nacional de Formación para Educadores/ Instructores propuesto por el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT, 2002), que aún no ha logrado cristalizarse.

Por lo anterior, es urgente emprender un camino que permita contar con personas sólidamente formadas e impulsar una política de largo alcance que satisfaga los requerimientos de una educación de calidad, pertinencia, eficiencia y eficacia, más allá

de la insistencia de la certificación individual que el INEA y otras instituciones aplican mediante exámenes para acreditar la educación básica.

La oferta de programas formativos para las educadoras y los educadores de personas jóvenes y adultas

El campo de la EPJA es sumamente complejo y diverso dado su objeto de estudio e intervención, de ahí que los procesos socioeducativos cuyas intencionalidades son disímboles se realicen en muy diferentes espacios en los que se entrecruzan múltiples prácticas que integran la realidad social.

La formación de quienes realizan dichos procesos socioeducativos en cualquiera de sus modalidades o vertientes, requiere de una profesionalización en general y en particular considerar dos cuestiones: la primera está relacionada con la formación específica sobre educación de personas jóvenes y adultas, cuyos rasgos son distintos a los de la población infantil; y la segunda, se vincula con la necesidad de profundizar en la especificidad de las áreas o los ámbitos de acción en los que se pretende incidir, así como en la condición y situación de los sujetos educativos, de tal modo que se logre desarrollar la capacidad de cambio en los diversos campos del desarrollo social, así como la participación plena de los sujetos educativos en aquellos asuntos que les aquejan, para el mejoramiento de su vida personal, social y comunitaria.

En la actualidad existen diversos programas de formación inicial y continua en torno al diseño y la realización de proyecto socioeducativos orientados al desarrollo social que ofrecen tanto instituciones de educación superior, como instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil (OCS). La diversidad de los programas educativos que brindan estas instituciones y organismos se debe al tipo de enfoques, perspectivas y concepciones en las que se fundamentan, así como la orientación específica que se ofrecen con relación al campo de intervención.

Si bien la formación que brindan las OCS es relevante por su pertinencia respecto a la satisfacción de intereses y necesidades de diversos sectores y grupos, dicha formación consiste en programas cortos, sin validez académica o sin el valor curricular del nivel de posgrado, lo mismo sucede con otros programas de universidades o institutos de formación inicial, a nivel licenciatura o de carrera técnica, que sí bien tienen validez curricular no son del nivel de posgrado.

No obstante tales diferencias, se presenta a continuación el resultado de una indagación sobre el tipo de ofertas que existen en el país y algunos otros países con el objeto de mostrar la importancia de fortalecer la formación sistemática y sólida de las educadoras y los educadores de personas jóvenes y adultas en temas tales como el que nos ocupa en la Especialización que se pretende desarrollar.

Veamos a continuación las ofertas educativas que existen en torno al diseño de proyectos educativos con personas jóvenes y adultas, específicamente del nivel de posgrado.

La oferta de formación inicial y continua

Entre la oferta de formación inicial se encuentran la línea de formación específica en Educación de las Personas Jóvenes y Adultas de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) y la Licenciatura en Educación de Adultos que impulsa la Universidad Pedagógica Nacional; la primera se ofrece en veinte entidades del país y, la segunda, en el Distrito Federal; ambas licenciaturas se centran en la EPJA pero además dedican un semestre al diseño y desarrollo de proyectos socioeducativos por lo que abordan en cierta manera y de forma articulada los ejes de esta Especialización, aunque con menor énfasis en el desarrollo social.

Otros programas formativos que atienden el desarrollo de proyectos sociales son la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER-PRODES, A.C.), en la sierra norte de Puebla, principalmente mediante el área curricular de administración y gestión de procesos de desarrollo.

Lo mismo sucede con las carreras de trabajo social que se ofertan en varias universidades del país, en donde se ofrece una formación pertinente para el trabajo socioeducativo en comunidades o grupos particulares, y en donde el énfasis entre lo educativo, lo social y el diseño de proyectos, y el de algunas áreas particulares de aplicación, varía en función de las materias que se consideren obligatorias o se ofrezcan como optativas. Por citar un ejemplo, en el caso de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, son materias de formación básica las de “Introducción al trabajo social educativo”, “Introducción al trabajo social en educación ambiental”, “Introducción al trabajo social comunitario, rural e indigenista”, materias especializantes, los seminarios consecutivos de cada una de estas, y además, materias optativas abiertas como “Elaboración de proyectos sociales”, “Desarrollo y subdesarrollo” y otras materias especializadas en educación ambiental; y en el de la UNAM, se ofrecen cursos obligatorios como “Necesidades y problemas sociales”, “Teoría del trabajo social comunitario”, “Política social”, “Movimiento y participación social”, “Programación social”, “Planeación y desarrollo social”, “Desarrollo regional”, “Evaluación de proyectos sociales”, y “Educación social”. Como se observa, el primer caso pone un acento en lo que pueden considerarse distintas áreas de la EPJA, aunque no las aborden desde este referente, y hay un sesgo hacia lo educativo por sobre el diseño de proyectos, mientras que en el segundo, hay una formación más orientada a los paradigmas y políticas vinculados al desarrollo y al diseño y evaluación de proyectos, pero poco énfasis en lo educativo. Más allá de esto, y como se mencionó anteriormente, se trata de programas de formación inicial y no de especialización.

Respecto a la formación continua que consiste en cursos de capacitación, actualización o formación, se identificaron el Diplomado de profesionalización de las organizaciones de la sociedad civil en México que ha ofrecido durante varios años el Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL) y otras organizaciones como el Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. en todo el país. Este programa incluye varios módulos vinculados con la temática de la presente Especialización como son el de “Formulación y Gestión de proyectos de desarrollo social con enfoque de

género” y, otros tienen relación con alguna de las fases del proyecto, como son el caso del de “Gestión y administración de recursos humanos y financieros” y el de “Evaluación de resultados e impacto de las acciones de las organizaciones de la sociedad civil”. Además, en el módulo “Historia e identidad de las organizaciones de la sociedad civil” y el de “Desarrollo social”, se abordan tanto temas como los enfoques convergentes con la Especialización que se presenta, sin embargo, este programa no hace ningún énfasis en EPJA.

También hay una gran diversidad de cursos cortos (de 20 a 40 horas) sobre el marco lógico, el diseño de proyectos socioeducativos o alguna de las fases de su desarrollo; la gestión de instituciones en general y en particular de las sociales, que imparten instituciones de educación superior como el Instituto Tecnológico de Monterrey y el Instituto Tecnológico de América Latina (ITAM), o agencias y despachos de capacitación empresarial, como Manpower.

Asimismo, hay asociaciones civiles como el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A.C. (IMDEC) que periódicamente ofrecen cursos sobre evaluación del impacto de proyectos socioeducativos, metodologías para el diagnóstico y/o trabajo comunitario, o incluso un Diplomado en Educación para la transformación social. Como estos últimos programas, hay también diversas organizaciones de la sociedad civil, fundaciones y agencias de cooperación que llegan a ofertar cursos relativos a: la perspectiva de género, el desarrollo sustentable, los derechos humanos, el trabajo de intervención social, la administración de proyectos sociales, la alfabetización de personas adultas, la formación de formadores, etcétera.

La oferta es amplia, más no siempre es permanente o sustentada, y como se señaló, suele ser más bien acotada a espacios de capacitación de corta duración o que carecen de reconocimiento oficial y/o validez curricular. En este sentido, se destaca que más allá de la validez académica, el hecho de que sean cursos cortos y ofrecidos en espacios distintos a los académicos, que no se trata de una oferta universitaria, supone un énfasis más en la práctica o la gestión, y hay un menor peso en aspectos de carácter teórico, lo cual consideramos que es importante como parte del proceso de fortalecimiento del campo de la EPJA y de su articulación conceptual, política y metodológica con el desarrollo social, cuestión que esta Especialización intenta tejer.

El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) sería uno de los organismos internacionales que combina en algunos casos la oferta de programas de corta duración con diplomados u otro tipo de cursos de carácter más académico. No obstante, su oferta cambia cada año por lo que no hay necesariamente una continuidad referida a los temas y a los ejes que se identifican como centrales para esta especialización.

La oferta de posgrado

A partir de la revisión de diversos programas de posgrado existentes en materias y campos vinculados a los sustantivos de esta especialización, se puede identificar la pertinencia, así como las particularidades de la oferta educativa aquí propuesta. El análisis se ha concentrado en las instituciones de educación superior de todo el país. La información se obtuvo del Catálogo de Posgrado en Universidades e Institutos Tecnológicos la ANUIES 2006 (ANUIES, 2007), así como de búsquedas en Internet

con las que se complementó la información del Catálogo, y se actualizó, identificando que en muchos casos, los programas que aparecen en éste ya no están disponibles. Lo primero que hay que señalar es que no existe ningún programa que contemple en su conjunto la articulación del campo del desarrollo social con el educativo, y menos aún con la educación de personas jóvenes y adultas por lo que los programas analizados consideran uno u otro aspectos, así como temas convergentes, pero la comparación es difícil por tratarse de programas diferentes.

En general, tanto en programas de educación, de administración educativa, y de gestión escolar hay ejes comunes a alguno de los aspectos de la especialización aquí presentada, pero que no constituyen como tales una oferta educativa en el mismo campo que ésta. Hay, asimismo, una línea de estudios sobre el desarrollo, aunque en las diversas universidades donde se ofrecen, se puede mirar que sus énfasis distan del campo de la educación. Otra línea más se vincula a la oferta en diseño, elaboración y/o evaluación de proyectos, aunque se observa el predominio de lógicas económico-administrativas, por lo que una vez más no se aborda la parte socioeducativa.

El abanico de opciones formativas vinculadas a algunos de los temas o a uno solo de los campos que configuran esta especialización se dirigen, por un lado, a profesionistas en el campo de la educación, el trabajo social y/o ciencias sociales, y por el otro, a profesionistas de las áreas de administración, contabilidad y finanzas. Sea en uno u otro caso, es común que los programas se ofrezcan a funcionarios y a tomadores de decisiones, pues existe una tendencia a la generación de conocimientos para el diseño de proyectos y de políticas en la materia de cada programa y/o en la intervención directa en grupos o instituciones.

La mayoría de las opciones formativas son maestrías, de carácter presencial, con una duración de dos años, aunque hay algunas excepciones en términos de la modalidad, que puede ser semiescolarizada o virtual, pero no es lo más usual.

De los programas aquí revisados por considerarlos afines a esta especialización, no se encontró ninguno que esté basado en el enfoque de competencias, lo cual destaca este enfoque como otra más de las particularidades del presente programa.

Algo que es común a muchos de los programas y a esta especialización es que hay, con frecuencia, un planteamiento de modelo educativo que pretende ser integral y un diseño curricular que supone un componente aplicado, metodológico y/o centrado en el desarrollo de investigaciones, proyectos, y/o intervenciones; o que los programas integran fases o líneas tanto teóricas como prácticas. No obstante, el peso de cada una de estos componentes o líneas varía considerablemente en cada caso.

Otro aspecto general que vale la pena mencionar es que en pocos programas están presentes ejes transversales como los que integran el diseño curricular de esta especialización, los cuales, más allá del abordaje temático y/o metodológico de ciertas perspectivas, supone un posicionamiento explícito respecto a los fines de la educación y al sentido del desarrollo social.

En este caso, los ejes de género, derechos humanos e interculturalidad que estructuran y orientan la especialización, son una característica fundamental, que responde a una realidad particular que consideramos debe de ser afrontada, y que parece estar poco atendida o reconocida en los diversos programas que se ofrecen en el país en campos convergentes con la educación y el desarrollo social.

- La oferta en educación

Existe una gran oferta de posgrados en educación, pero es inusual que contemplen entre asignaturas, áreas de especialización y/o líneas de investigación el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, pues hay mucho mayor presencia de espacios curriculares vinculados al abordaje de la educación escolarizada, sea básica o superior, y/o a aspectos del desarrollo psicológico.

En algunos casos, como el de la maestría en Educación de la Universidad de Tijuana que se oferta en los campus de Tijuana, Ensenada y Mexicali, existen asignaturas de especialización en el campo de interés del presente programa, como son la materia de Educación no formal, la de Educación y capacitación, y la de Educación de adultos, no obstante son sólo uno de los muchos cursos optativos que complementan una formación general y disciplinar en distintos aspectos legislativos, psicológicos, tecnológicos, pedagógicos e investigativos de la educación.

De igual manera, en la maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa, sede Culiacán, el plan de estudios contempla una materia de Educación de adultos y a distancia, que es a su vez una de las líneas entre las que se puede optar para la realización de la tesis. Esto es relevante, sin embargo el interés general de la maestría se centra en la reflexión teórica de los fenómenos educativos y sus expresiones prácticas, pero no hay ninguna relación con el campo del desarrollo social.

En otros casos, como la maestría en Calidad de la Educación que ofrece la Universidad de las Américas Puebla en Cholula, hay como meta final el abordaje e incidencia en “procesos educativos en diferentes contextos”, y el currículo está organizado de forma que se trabajan a nivel teórico y práctico muchas bases educativas (con materias como Desarrollo de habilidades del pensamiento, Teorías del aprendizaje, Pedagogía, Calidad educativa, Tecnología educativa, entre otras), integrándose cursos obligatorios como Modalidades educativas y tendencias del desarrollo social, y Enfoques y evaluación de programas sociales y educación de adultos, que responden a las líneas generales que se plantean en esta especialización, aunque no suponen una formación específica en dichas líneas, sino como parte de un currículo cuyos énfasis están en la construcción de una sólida formación teórica en la educación, y en el eje de la calidad educativa en cualquier contexto, sea éste escolar o no, y se trate de EPJA o no.

Incluso en la maestría en Educación Social de la Universidad Autónoma Indígena de México, en Sinaloa, se observa que hay poca vinculación con el campo del desarrollo social y/o el de EPJA, que desde algunas perspectivas, son parte de lo que se conoce como educación social. El programa se orienta a la formación en investigación en ciencias educativas y sociales y al conocimiento de temas sociales, ambientales,

económicos, comunitarios, políticos y psicológicos vinculados a distintos problemas de la educación social a partir de materias como historia de la educación, antropología, psicología, sociología, teoría e investigación educativas. De esta manera, aunque los objetivos y énfasis centrales, en apariencia, podrían ser convergentes a los de esta especialización, el diseño curricular muestra la diferencia sustantiva en la comprensión y el acercamiento al objeto de estudio.

Se reconoce que aunque no existan programas específicos en los que se ofrezcan asignaturas o líneas de formación/investigación asociadas a la EPJA y/o al desarrollo social, los trabajos de investigación personales pueden suscribirse en estos campos, por citar un ejemplo, la maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) no contempla en la estructura curricular ninguna formación sobre los campos mencionados, no obstante, entre las líneas de investigación del personal docente, están algunas vinculadas a educación y trabajo, que es una de las áreas de la EPJA, o al conocimiento matemático de personas adultas analfabetas o de baja escolaridad. Sin embargo, no hay un acento específico en el abordaje de la EPJA como tal pues los objetivos de este programa se enfocan a la problemática educativa nacional en términos amplios (políticos, teóricos históricos), y en la formación para la investigación educativa.

Un par de excepciones en cuanto a la oferta especializada en estos campos son la maestría en Formación Permanente del Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios, con sede en Puebla, y la maestría en Intervención Socioeducativa de la Secretaría de Educación Jalisco.

En el caso de la primera, la educación de personas jóvenes y adultas es, en gran medida, el objeto central del programa. Los módulos en que se organiza son los siguientes: “Los fines de la formación permanente”, “Educación y sociedad”, “Educación y aprendizaje” y “Planeación y evaluación prospectiva”. Existe una afinidad posible con los grandes intereses o visiones que sustentan la especialización que se presenta en este documento, sin embargo, no hay un énfasis explícito en la relación con el desarrollo social, ni tampoco están presentes ni como temas ni como intereses prioritarios los ejes transversales que sustentan la especialización.

En lo que refiere a la maestría en Intervención Socioeducativa, cuyo objetivo es “formar profesionales que se dediquen a la atención de problemas sociales, por la vía de desarrollar proyectos de intervención, en los que destaque o priorice la atención educativa”, y combina la metodología del trabajo social y la educación. Ésta tiene una duración de 5 semestres, y ofrece los cursos, todos obligatorios, siguientes: “Trabajo socioeducativo”, “Prácticas socioeducativas”, “Etimología y evolución de los problemas sociales”, “Trabajo socioeducativo, multidisciplinar y movilización social”, “La promoción social y la calidad de vida”, “Análisis de la intervención socioeducativa”, “Filosofía y Teoría social”, “Fundamentación teórica del diagnóstico”, “Educación para el desarrollo”, “Sistematización de la práctica”, “Evaluación socioeducativa”, y materias relacionadas con la investigación de la intervención. Pero, como se observa, aunque haya un interés en lo socioeducativo, no hay un énfasis en EPJA, ni hay una visión que articule lo socioeducativo con el desarrollo social basado en un paradigma como

el que aquí se sustenta. Las perspectivas sustantivas de esta especialización ni siquiera se mencionan.

En el Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios ya citado, hay asimismo una maestría en Ciencias de la Convivencia Humana y Participación Social, que a partir de estudios sobre la gestión y desarrollo social busca favorecer la realización de proyectos para la promoción de la participación social. Este programa converge con la especialización aquí presentada, pero vale la pena señalar que en ésta, la participación social es tan sólo una de las áreas de la educación de personas jóvenes y adultas, junto con otras más que se tratan en dos seminarios optativos.

- La oferta en trabajo social

En las áreas de trabajo social hay también algunas coincidencias con relación a las temáticas o los sujetos prioritarios con relación a la especialización que se presenta, pero en este tipo de programas no se privilegia el aspecto educativo. Por citar un caso, la maestría en Trabajo social que ofrece la UNAM, los campos del conocimiento en los que se concentra la formación básica aplicada son el trabajo social, el desarrollo humano, y la salud. En el primero se ofrecen entre las materias optativas los seminarios llamados “Enfoques y procesos para la acción social” y otra “Gestión para el desarrollo social”, y los talleres “Modelos de intervención social” y “Participación e intervención social”. En el de desarrollo humano se ofrecen optativas como “Derechos humanos”, “Exclusión social”, “Pobreza”, “Participación social”, “Desarrollo regional y local”, y “Género y perspectiva de género”.

Como se observa, muchas de estas suponen un abordaje de temas y de visiones sobre el desarrollo social como los que se consideran en la presente especialización, aunque la gran ausencia es el énfasis educativo, y vale mencionar que dichas materias son opcionales, cada una tiene un valor de 6 créditos, de un total de 84, y sólo es necesario cursar dos de esas optativas a lo largo de la maestría (para completar 12 créditos), por lo que no constituyen el eje vertebrador de la formación, a diferencia de esta especialización.

En la misma universidad se ofrece un programa de especialización de reciente apertura en Trabajo social modelos de intervención con jóvenes, con mujeres, o con adultos mayores. Se dirige a poblaciones de EPJA, más el enfoque de trabajo es para la intervención desde el trabajo social y no desde lo educativo.

La maestría en Trabajo social con orientación en proyectos sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), se busca “formar profesionistas dentro del área de trabajos social especializados en el trabajo con programas sociales, y ofrecer capacitación en las técnicas más avanzadas de diseño, implementación y evaluación de proyectos orientados a la promoción del desarrollo social”. Entre las asignaturas están “Teoría de la planeación social”, “Políticas sociales”, “Teoría y técnicas de elaboración de proyectos sociales”, “Gestión de proyectos sociales”, y “Teoría y técnicas de evaluación cuantitativa y cualitativa de proyectos sociales”. La coincidencia con las preocupaciones e intereses que subyacen a esta especialización son muchas, no obstante, está claro que el plan de estudios se enfoca en todos los aspectos de los proyectos sociales, pero no integra el componente educativo, como tampoco considera

una revisión sobre los paradigmas o modelos del desarrollo social, lo cual sería una diferencia sustantiva con la especialización que aquí se presenta.

Varias de estas carencias están cubiertas, por ejemplo, en el programa de Doctorado en Filosofía con orientación en Trabajo social y políticas comparadas de bienestar social, de la misma UANL, en la cual hay un fuerte componente teórico en los estudios del desarrollo, políticas sociales, bienestar social, así como líneas de investigación en torno a los temas o campos de: Pobreza y desarrollo comunitario; Educación; Familia y género; Políticas sociales; Cultura e identidad, entre otras. No obstante, este es un programa doctoral, de tipo presencial y con una duración de siete semestres. Y, cabe subrayar que las líneas de investigación no son parte de la oferta obligatoria, siendo los cursos sobre política social, investigación y estadística los cursos generales del programa, con lo que de nuevo el abordaje de la dimensión educativa de los procesos de desarrollo, queda supeditado a los intereses individuales.

- La oferta en estudios del desarrollo

En la línea de estudios del desarrollo, la diversidad de la oferta cubre muchos aspectos, pero no la educación de personas jóvenes y adultas. Por ejemplo, existe en la Universidad Autónoma de Baja California una maestría en Desarrollo Global, centrada en la dimensión teórica de estudios sobre el desarrollo y la globalización que toca contenidos vinculados a problemáticas mundiales, el uso de tecnologías y la investigación de procesos de integración internacional. En El Colegio de Puebla hay una maestría en Desarrollo Regional Sustentable, cuyo acento, además del enfoque de sustentabilidad, está en el desarrollo urbano, la planeación territorial y los proyectos de inversión, entre otros.

En la Universidad de Guadalajara hay una maestría en Gestión y Desarrollo Social, con un fuerte componente teórico sobre el desarrollo social, la democracia y la economía, así como un eje metodológico centrado en la investigación, y uno de intervención dedicado al análisis, diseño y evaluación de modelos y de programas de desarrollo. Entre las líneas de investigación y temáticas priorizadas se encuentran los Paradigmas del desarrollo social, y las Políticas sociales, lo cual evidencia una formación más bien teórica y de gestión política, que aplicada a la intervención directa con grupos o comunidades sujetos del desarrollo. Hay asimismo, una ausencia de la vertiente educativa.

El Colegio de Profesionistas José Vasconcelos ofrece una maestría en Desarrollo Social, cuyos contenidos tratan sobre los estudios disciplinarios vinculados al desarrollo (sociología, filosofía, derecho, liderazgo, administración, economía) entre los cuales no se contempla la educación ni tampoco hay algún eje metodológico o de intervención que conduzca a la planeación, el desarrollo o la evaluación de proyectos de desarrollo, diferencia sustantiva con esta especialización.

La Universidad Autónoma de Coahuila también ofrece, en la sede de Saltillo, una maestría en Desarrollo Social. Entre sus características principales están la formación para el diseño y ejecución de proyectos sustentados en investigaciones que generen soluciones innovadoras para los problemas que plantea el desarrollo social. El plan de estudios contempla asignaturas como "Teoría del desarrollo social", "Problemas

socioeconómicos de México”, “Paradigmas del desarrollo social”, “Gestión social”, “Género y desarrollo social”, “Aspectos psicológicos del desarrollo humano”, “Actores y sujetos del desarrollo social”, “Modelos de intervención social”, “Formulación, administración y evaluación de proyectos sociales”, “Ciencia, tecnología y desarrollo social”, “Axiología y desarrollo social”, sin embargo, como muchas de las ofertas educativas antes analizadas, ésta tampoco se relaciona con el campo de la educación, ni tiene un énfasis metodológico para la intervención socioeducativa.

Es en esta línea de programas en donde los ejes de género, derechos humanos, interculturalidad, sustentabilidad, democracia, etc. se ven plasmados de manera explícita, en consonancia con el diseño de esta especialización, aunque como se refirió, no están articulados al campo de la educación.

Un ejemplo interesante es el de la maestría en Derechos humanos y democracia que ofrece la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – México. Es un programa con una modalidad semi-presencial (que combina actividades a distancia con actividades presenciales) dirigido a capacitar profesionales de alto nivel en derechos humanos y democracia, con una sólida formación teórica y práctica en la materia y con capacidades para desempeñarse en el ámbito público, en organismos civiles nacionales, regionales e internacionales, con tres orientaciones, aquí se destacan la del diseño, implementación y evaluación de políticas y programas de promoción y defensa de derechos humanos, y la del análisis y propuesta de mejora de la situación de grupos en situación de desventaja.

Es un programa que enfatiza la dimensión teórica y conceptual, a través de cursos sobre teoría política, teoría sobre la democracia, sobre los derechos humanos, derecho internacional, etc., y seminarios con análisis de casos sobre estas mismas materias. Ofrece tres opciones terminales: especialización en grupos vulnerables (“Derecho a la no discriminación” y “Derechos de los jóvenes, y los niños”, durante un semestre, y “Derechos de las minorías y de los pueblos indígenas”, y “Migración internacional y derechos humanos”, para otro). Especialización en políticas públicas (“Introducción a las políticas públicas en derechos humanos” y “Análisis y evaluación de políticas públicas en derechos humanos” en un semestre, y “Educación en derechos humanos”, y “movimientos sociales, sociedad civil y acciones de demanda” en otro). La tercera opción terminal es en justiciabilidad (con temas de litigio y política jurídica).

Sin duda el paradigma general sobre el desarrollo que orienta esta propuesta, coincide con el de esta especialización y hay un interés prioritario por algunos grupos que corresponden a sectores prioritarios para la EPJA, no hay una dimensión educativa ni un énfasis relativo al diseño y aplicación de proyectos pues su carácter es mucho más teórico y en todos los cursos se puede identificar un sesgo hacia cuestiones de tipo jurídico.

- La oferta relativa a proyectos

En lo que se refiere a la oferta centrada en diseño y/o evaluación de proyectos, como se señaló anteriormente, predomina en muchas de las alternativas analizadas una

visión administrativa o financiera respecto al tipo de proyectos que se pretenden desarrollar, al igual que el sentido de su diseño y evaluación.

Por ejemplo, la maestría en Evaluación Social de Proyectos que ofrece la Universidad Autónoma de Guadalajara se propone la formación de recursos humanos para la evaluación socioeconómica de proyectos de inversión para la toma de decisiones en la solución de problemas sociales, así el plan de estudios abarca materias como matemáticas financieras, matemáticas económicas, teoría económica, análisis contable y financiero, estadística, simulación de modelos y evaluación de proyectos.

La maestría en Proyectos de Desarrollo de la Universidad La Salle Pachuca es similar a esta última, en tanto se concentra en las áreas de economía, administración y contabilidad, matemática y una metodología-instrumental en la que se integran computación, ingeniería de proyectos, investigación y formulación y evaluación de proyectos. Está dirigida a profesionistas de las áreas administrativas, ciencias sociales, ingeniería y tecnología, ciencias naturales y exactas, especificándose que para quienes hayan egresado de otras áreas, entre ellas, la de educación, se requiere experiencia profesional en los campos de la economía, administración o finanzas.

Una oferta más pertinente para el trabajo en ciencias sociales y en educación, sería la maestría en Trabajo social con orientación en proyectos sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León, cuyas características ya se refirieron.

Asimismo, en el extranjero existen ofertas convergentes con los propósitos y ejes de esta especialidad, como es el magíster en Diseño, gestión y evaluación de programas y proyectos en educación que ofrece la Universidad Central de Chile. Éste se dirige a aspectos formativos para profesionistas que se desarrollan en el ámbito socioeducativo, provenientes de licenciaturas en Educación y/o Ciencias sociales, tiene una modalidad semi-presencial, con actividades presenciales intensivas combinadas con actividades de trabajo autónomo; su atención principal está orientada a la reflexión de la práctica y la política social para favorecer el diseño, monitoreo y evaluación de proyectos educativos y/o de acción social. A diferencia de los programas mexicanos, sí tiene un enfoque centrado en competencias, entre las cuales se incluyen las relativas al diseño, gestión y evaluación de proyectos y programas educativos, así como las referidas al dominio teórico y práctico de la investigación.

Entre las asignaturas del plan de estudio, están: “Procesos socioculturales y educación”, “Políticas, reformas e innovación de programas y proyectos en el ámbito educativo y socioeducativo”, “Desafíos actuales de la educación”, “Gestión innovadora de programas y proyectos”, “Monitoreo y evaluación de programas y proyectos”, y un par de materias sobre investigación. Otra característica importante de este programa es que tiene una estructura curricular flexible que contempla la posibilidad de tres tipos de egreso: diplomado, post título y grado de magíster, es decir, se pueden cursar estudios por niveles, optar por salidas intermedias o continuar con todo el programa de magíster, que tiene como característica la especialización avanzada en habilidades de investigación.

Este programa, si bien está en consonancia con la presente especialización, se ofrece en el extranjero, y además tiene como desventaja respecto a la oferta aquí propuesta, la carencia de un abordaje específico relativo al campo de la EPJA. Aunque se sitúa

en el ámbito de proyectos socioeducativos, no hay un foco hacia las particularidades de gran parte de la población de dichos proyectos.

Volviendo a México, existe otro tipo de planes con un enfoque social y/o educativo, aunque puede presumirse que su alcance es limitado pues sólo se identificó la existencia de un programa en el Centro Divulgación Dinámica México que ofrece cursos en línea de titulación española (grado de máster).

En dicho programa, el máster Experto en Gestión y Desarrollo de Programas de Intervención Social, dirigido a personal técnico pretende formar a especialistas en la dirección de programas de intervención en tres ámbitos: infancia, empresas vinculadas al ocio y el desarrollo social. En este último, se desarrollan aspectos centrados en el diseño y evaluación de proyectos en tres áreas de intervención: el empleo, la mediación social y la participación social que sería la más cercana a los intereses generales de la presente especialización, sin embargo, está planteada desde una perspectiva teórica distinta a la que predomina en América Latina y específicamente en la EPJA sobre el desarrollo y la participación, pues se concentra en cuestiones como el asociacionismo, el ocio y las técnicas participativas y de comunicación, además de esa visión distinta, no hay una línea educativa como tal.

En síntesis, puede señalarse como resultado del análisis realizado sobre la oferta de formación a nivel de posgrado en torno al diseño y la realización de proyecto socioeducativos que existen diversas alternativas con distintos propósitos y objetivos, cuyas diferencias están basadas en las perspectivas, los enfoques y las prioridades en que se fundamentan los distintos programas de estudio, algunos de ellos más administrativos, otros de corte más psicologista, otros de carácter más teórico, y algunos más centrados en la investigación.

Si comparamos la Especialización que se pretende desarrollar y los distintos programas analizados, podemos señalar que en ninguno hay una oferta que integre de manera suficiente y explícita los dos grandes campos que se entretajan en esta alternativa de formación como son el desarrollo social y la educación de las personas jóvenes y adultas, a pesar de la urgencia de atender los problemas de carácter social en nuestro país, en donde ha crecido la pobreza, la miseria, el desempleo y la falta de ofertas para el bienestar de la población más empobrecida y marginada.

Impulsar una especialización en el diseño y realización de proyectos socioeducativos responde a las exigencias actuales de las instituciones gubernamentales y civiles que pretenden atender las necesidades relacionadas con el mundo del trabajo, la participación ciudadana, la exigibilidad de los derechos, y el cumplimiento irrestricto de la construcción de una cultura de paz, entre otros ámbitos expresados en todos los órdenes de la vida personal, familiar y comunitaria.

Es importante señalar que en lo que se refiere al diseño de proyectos, existe por ahora, en el ámbito de las instituciones públicas nacionales e instancias internacionales que los financian, una tendencia a priorizar el enfoque de marco lógico para su diseño. De ahí que esta especialización considera importante el conocimiento y análisis de los planteamientos de dicho enfoque, con la finalidad de que quienes la

curseren puedan responder a las demandas laborales y de gestión que enfrentan en la práctica. Si bien el referente para el diseño de proyectos en la especialización es el marco lógico, éste se ha enriquecido principalmente con elementos teóricos y de análisis político y educativo, para el diseño de los mismos. De igual manera, podría cambiarse el enfoque para el diseño de proyectos, a la luz de las nuevas tendencias que se vayan presentando.

Los proyectos de intervención que se pretenden diseñar durante la Especialización por parte de quienes la cursen, aspiran a producir cambios en la realidad económica, social y cultural de los sectores más pobres y mejorar con ellos y ellas, sus oportunidades y calidad de vida en la sociedad y sean los propios protagonistas de las acciones que buscan un cambio social (Martinic, 1997).

Con estos referentes se puede dimensionar la pertinencia de que la Universidad Pedagógica Nacional abra un programa como el aquí planteado, que tiene una consonancia con la realidad nacional y la demanda social, así como característica que lo hacen único y que imprimen el sello de propuesta que favorece la atención a la problemática de formación cuyo abordaje representa una posibilidad para cientos (o miles) de personas que trabajan en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas sin oportunidades de actualizarse, revisar y fortalecer su quehacer, así como cumplir con una demanda que la sociedad y sus condiciones para profesionalizarse.

Sin duda, la realización de dicha especialización contribuirá a la vinculación de las y los participantes con los problemas educativos que aquejan al país, y en particular con los grupos sociales que demandan atención puntual a sus problemáticas, y de igual manera permitirá fortalecer la capacidad de la Universidad Pedagógica Nacional para ofrecer nuevas alternativas de formación dentro del campo de la EPJA, dado que se apega a la normatividad señalada en el reglamento de posgrado de nuestra casa de estudios, así como a los lineamientos emanados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y los informes de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA).

IV. Fundamentos de la Especialización

Sobre la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas

El campo de la EPJA en México y en general en la región latinoamericana ha sido eminentemente pragmático, no existen condiciones de tiempo y espacio para programar, reflexionar y sistematizar las múltiples y variadas prácticas. Son tantas las demandas y las necesidades que se requieren atender derivadas de la problemática de las personas que participan en los espacios educativos, que es frecuente caer en la repetición, la falta de pertinencia y de calidad de los procesos de aprendizaje.

Por ello, pensar en la formación de los agentes educativos en el campo de la EPJA no es un asunto menor, porque “ni la formación es algo técnico, que se resuelve con nuevas metodologías, ni la propuesta de la reflexión desde la práctica se define como una técnica, novedosa pero técnica al fin. Necesitamos crear un estilo de hacer formación, que se libere de la racionalidad instrumental, que deje de pensarse en

función de las necesidades o conveniencias del sistema educativo y que mire a los educadores y sus historias de vida” (Messina, 1998).

La formación de las y los educadoras de personas jóvenes y adultas nos exige pensar en su profesionalización, con reconocimiento social y validación laboral, pues no se trata tan sólo de “reciclar” o continuar alentado una educación pobre para pobres, se requiere llenar de sentido el concepto tan usado en nuestros días sobre la calidad educativa.

Existen diversos acercamientos al concepto de desarrollo profesional. Por un lado, se conecta más directamente con la formación en servicio y con conceptos vinculados a ella (...). En nuestro caso, el término desarrollo profesional se ajusta a la idea de la formación en cuanto proceso y, por lo tanto, está relacionado con un concepto de la formación como evolución, dinamismo, ligada al contexto, a la organización y que tiene como mira el cambio (Arandía, 1997).

De ahí que la alternativa de formación que se pretende ofrecer con esta Especialización es generar una plataforma de conversación fundamentada, reflexiva y crítica entre las educadoras y los educadores con las personas jóvenes y adultas, para alcanzar una participación articulada, armoniosa y equilibrada con miras a incidir en la satisfacción de las necesidades consideradas ejes del desarrollo y bienestar social en el marco del respeto a los derechos humanos.

Sobre el desarrollo humano y social

Como se mencionó, el desarrollo humano y el desarrollo social son procesos en pos de la consecución de una vida digna. Se dan de manera paralela y complementaria. El desarrollo social alude a esa dimensión colectiva que es el ámbito de realización del ser humano (cita) y en el que se constituye un entorno donde es posible el despliegue del pleno potencial de las personas.

Desde la teoría de las capacidades (Sen, 1987, 2002), que hace una crítica a filosofías y teorías económicas y sociales (como el materialismo o el utilitarismo), el desarrollo se mira como un proceso de expansión de las libertades de que disfrutaban los individuos y de ampliación de sus capacidades y oportunidades. Las libertades políticas y la vigencia de los derechos humanos son condiciones para lograr el desarrollo.

En este enfoque, las capacidades no son meras habilidades, sino que se trata de logros del ser y el hacer, de “capacidades para funcionar”, es decir, de lo que se va eligiendo, construyendo o alcanzando, a lo largo de la vida, a partir de una serie de recursos de diversa índole, personales y del entorno, que configuran las posibilidades de cada persona para ser o actuar. Las libertades³ son capacidades, así como también lo son otros factores que incluyen las características personales o individuales

³ Como establece Amartya Sen, “el juicio sobre la calidad de vida y la evaluación de la libertad tiene que hacerse simultáneamente de manera integrada y, en particular, que ‘la calidad de vida de que disfruta una persona no es sólo cuestión de lo que logra sino también de cuáles eran las opciones entre las que esa persona tuvo la oportunidad de elegir’.” (1985). (Sen, 2002:59).

y los arreglos sociales. Preguntarse por el desarrollo social es preguntarse por la capacidad de conducir la propia vida, lo cual requiere una serie de satisfactores (condiciones materiales, afectivas, políticas y simbólicas; conocimientos, libertades, estructuras sociales justas y equitativas) que delinearán las alternativas entre las que cada persona podrá elegir “para llevar una determinada clase de vida” (Nussbaum y Sen, 2002:18).

En este proceso, el papel del Estado es decisivo en la creación de un entorno que favorezca dicho proceso. Existen necesidades y capacidades mínimas que habrán de cubrirse como una responsabilidad pública (Sen, 2004a), por tanto, tal responsabilidad queda en manos del Estado, que debe diseñar y aplicar políticas sociales que se conviertan en ejes del desarrollo y del bienestar.

Ante la heterogeneidad existente entre países, comunidades y localidades, resulta indispensable reconocer las grandes desigualdades sociales en torno a las necesidades básicas y sus satisfactores, así como en el acceso a éstos; y definir políticas centradas en las necesidades básicas y, particularmente, en aquellas necesidades mínimas que aseguran la subsistencia humana (*ídem*), tendientes al desarrollo de las capacidades de las personas para incrementar sus opciones de vida. Asimismo se establece que las relaciones entre los géneros (y etnias y grupos sociales), “y la forma en que estas estructuras promueven o dificultan otros aspectos de la actividad humana” son parte de las capacidades (Nussbaum y Sen, 2003:16), y objeto de los procesos de desarrollo. Por ejemplo, se reconoce que los bajos niveles de desarrollo económico afectan de manera diferenciada a hombres y a mujeres, y que las políticas de desarrollo no son neutrales en cuanto al género. Asimismo, que los problemas derivados de una injusta distribución de los alimentos en particular y de los recursos en general, son en mayor medida la causa del hambre y la pobreza, más que de la insuficiencia de alimentos o recursos. La desigualdad y la exclusión social circunscriben las opciones de las personas. La incorporación en esta Especialización, de las perspectivas de género, interculturalidad y derechos humanos como ejes transversales temáticos y metodológicos pueden contribuir a la concreción de proyectos socioeducativos orientados al desarrollo social.

Desde este planteamiento pueden articularse proyectos socioeducativos integrales que apunten a distintos aspectos del desarrollo social pues se parte de reconocer que tanto la educación como el desarrollo son derechos humanos. Además, en el caso de la educación, de ser un derecho en sí, es un mecanismo que permite ejercer otros derechos fundamentales, “los beneficios que aporta la educación en general y, en concreto la EPJA, atañen a aspectos del desarrollo humano como la cohesión social, la integración en la sociedad y el reforzamiento de la estructura de ésta” (UNESCO, 2007: 147). Los beneficios son de índole humana, política, cultural, social y económica.⁴

⁴ Por ejemplo, entre los beneficios políticos de la educación, la UNESCO identifica que la mayor autonomía puede traducirse en una mayor participación en la vida política, contribuyendo así a la democracia y la mejora de la calidad de las políticas públicas. Asimismo, en situaciones concretas como podrían ser las situaciones posteriores a conflictos armados, la educación es herramienta para establecer procesos de paz y reconciliación. Entre los beneficios culturales se encuentran la transmisión de determinados valores, al mismo tiempo

Con base en lo anterior, y para esta especialización, el desarrollo social se entiende como el proceso de ampliación de las capacidades y oportunidades del ser y el hacer de las personas que conduce a la satisfacción de necesidades básicas, al bienestar humano y a la vida digna, productiva y creativa.

El desarrollo social es un proceso que implica todas las esferas de la acción humana, pero aquí se prioriza la esfera socioeducativa, que hace posible favorecer el ejercicio de derechos humanos y la expansión de las libertades reales con base en los intereses y necesidades presentes en el contexto en el que viven las personas jóvenes y adultas que son los sujetos activos de los proyectos de intervención socioeducativa diseñados e implementados a lo largo de la presente especialización.

Partir de la esfera socioeducativa y basarse en la visión ampliada de la EPJA, supone enfatizar en los proyectos aprendizajes vinculados al proceso para contar con una vida larga y saludable, para contar con conocimientos socialmente relevantes, y tener acceso a necesidades para alcanzar un estándar de vida digna. Así como aprendizajes relacionados con las condiciones que garantizan ese proceso: la vigencia de los derechos humanos y libertades políticas.

El desarrollo de los aprendizajes vinculados a las capacidades y a las condiciones que favorecen su desarrollo implica una interacción dialéctica.

La transformación de ciertas situaciones de exclusión o desigualdad sociales mediante proyectos socioeducativos, de fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas, de profesionalizar a personas o proyectos de este campo educativo, constituyen además, caminos para incidir en el desarrollo.

La Especialización se fundamenta en las recomendaciones de diversas cumbres y conferencias internacionales signadas por el Estado mexicano que protegen los derechos de todas las personas y que buscan eliminar la discriminación y garantizar el desarrollo con equidad de sus pueblos, tales como la Convención para eliminar toda forma de discriminación en contra de las mujeres (CEDAW por sus siglas en inglés), la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer de Belem do Pará, la Plataforma de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Mujer realizada en Beijing en 1995, las declaraciones de Jomtien y de Dakar sobre la educación de calidad para todos y todas; el Plan de Acción para el Futuro de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) y el Marco de Acción de Belém, resultado de la VI CONFINTEA, realizadas en Hamburgo en 1997 y en Belém do Pará en 2009, la Declaración de Copenhague sobre el derecho al desarrollo, y los Objetivos del Desarrollo del Milenio, entre muchas otras relacionadas con diversas problemáticas que enfrentan grupos y sectores que viven actualmente en

que pueden cuestionarse otros; y también la posible apertura al conocimiento, preservación y ampliación de la cultura y de la diversidad cultural. Como beneficios sociales, además de los efectos sobre el cuidado de la salud o las prácticas de crianza, están también el empoderamiento de las mujeres y la erradicación de la desigualdad. Al respecto puede consultarse el informe de la UNESCO *Educación para Todos* (2007).

situación de vulnerabilidad y discriminación como los pueblos indígenas, las mujeres, las personas en reclusión, las migrantes, entre otros grupos más, que son quienes se involucran de una u otra manera en los proyectos socioeducativos de EPJA. Dichos sujetos serán los grupos y sectores prioritarios en los proyectos a los que la Especialización orienta su atención.

Principios de la formación

Acorde con el planteamiento acerca del desarrollo social en su intersección con los proyectos socioeducativos de EPJA, se detallan a continuación los principios de la formación.

La Especialización retoma los principios pedagógicos que han guiado la formación de educadores y educadoras que la Universidad Pedagógica Nacional ofrece en el campo de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, e integra algunos derivados de la orientación específica de este programa:

- La práctica educativa objeto de análisis y transformación

Considerando que el punto de partida y de llegada en un proceso de formación y de desarrollo social es la multiplicidad de prácticas socioeducativas que se realizan con la población adulta, éstas se convierten en objeto de análisis y por lo tanto de mejoramiento continuo y de transformación.

La práctica es fuente infinita de conocimientos, habilidades y actitudes ya que nos brinda las múltiples facetas de una realidad social determinada en la que se actúa. Dicha realidad, en última instancia, está determinada por diversos factores de tipo económico, político y sociocultural.

Ampliar el horizonte de las prácticas y profundizar sobre los diversos factores que inciden en ellas, es una tarea que es constitutiva de la formación que se pretende desarrollar.

Contrastar y precisar nuestras miradas con las de otras y otros en torno a lo que se ha dicho y escrito acerca del campo de la educación de las personas adultas y del desarrollo y bienestar social, nos sitúa ante la posibilidad de recrear e innovar nuevas alternativas socioeducativas que respondan a las necesidades y demandas concretas de los sujetos que participan en un proceso educativo concreto.

- Ubicación socio histórica de las prácticas

Otro principio pedagógico se refiere a la intencionalidad de las prácticas educativas. Toda práctica socioeducativa está situada en un contexto histórico determinado, por lo que se erigen diversas intencionalidades y propósitos de acuerdo con el momento y las circunstancias en las que se desarrollan en el ámbito nacional, estatal, regional y local.

Este proceso se convierte en un continuo ir y venir del presente para interrogar el pasado, y así proyectar hacia el futuro nuevos retos y desafíos que responden a la realidad social cambiante. El contextualizar la práctica nos permite situarnos desde lo

local hacia lo global en la acción socioeducativa. Sólo de esta manera, se puede dar continuidad y trascendencia al cúmulo de experiencias e intencionalidades que existen en torno a la educación de las personas jóvenes y adultas, con el objeto de continuar enriqueciendo y construyendo este campo educativo.

- La diversidad y heterogeneidad, fuente de enriquecimiento personal y colectivo

Una característica fundamental de la educación de las personas jóvenes y adultas es la heterogeneidad de los grupos a los que dirige su atención, cuyas identidades, realidades geográficas y territoriales, edades, capacidades, intereses, necesidades, sexos, orientación sexual, etc., son distintos.

Esta diversidad se convierte en un principio más que enriquece el aprendizaje, dado que considerar dicha diversidad en todo proceso educativo es fuente de enriquecimiento personal y colectivo, y se asegura mediante el intercambio y el diálogo permanente entre los sujetos que participan en una experiencia de aprendizaje.

Reconocer las diferencias y ser capaces en consecuencia de incorporarlas a las dinámicas de los procesos socioeducativos, permite el cuestionamiento a una pretendida homologación de modelos y esquemas de pensamiento, comportamientos, habilidades, ideologías, anhelos y aspiraciones, propias de posiciones unilaterales que tratan de aniquilar la multiculturalidad, dado que dicha homologación es contraria a nuestra realidad nacional.

Las prácticas socioeducativas con la población joven y adulta deben ser incluyentes y tolerantes ante la diferencia de las y los sujetos partícipes, por lo que es condición y principio pedagógico de la formación en este campo educativo considerar enfoques y perspectivas tales como: la de género, la interculturalidad, y la personas con barreras para el aprendizaje y la participación.

Asumir estos enfoques y perspectivas no significa añadir nuevos conceptos a los ya existentes en el discurso de la EPJA, como un asunto meramente retórico, sino un profundo cambio simbólico para entender y desarrollar los procesos educativos con las personas jóvenes y adultas.

- La cultura de paz y los derechos humanos

Aprender a convivir sin violencia representa hoy en día un imperativo urgente que implica la valoración de las diferencias, mediante el desarrollo de diversas competencias psicosociales necesarias para resolver conflictos de manera pacífica con el objeto de arraigar una cultura de paz y no violencia.⁵

Los conflictos son parte de la vida misma, el hecho de que éstos no se resuelvan de manera adecuada provoca que estallen en violencia. Sin embargo, el conflicto no es sinónimo de violencia, por el contrario al resolverse de manera adecuada brinda infinitas posibilidades de enriquecimiento personal y colectivo.

⁵ La "no violencia" es un término que difundió Gandhi en el mundo occidental.

La resolución democrática de conflictos forma parte de las estrategias pedagógicas de la educación para la paz, siendo ésta un principio rector dentro del campo de la educación de las personas jóvenes y adultas.

Desde esta perspectiva, el respeto y la tolerancia dentro del proceso socioeducativo se convierten en una forma de pensar, vivir y actuar, al establecer relaciones más armónicas y humanas (Grupo de Educación Popular con Mujeres, 2009).

La integralidad del proceso educativo incluye también la consideración de que el aprendizaje no sólo es racional y conceptual, sino condensa además lo emocional, las habilidades prácticas y manuales, los valores universales y los derechos humanos, es decir, integra a la persona toda, su vida y las circunstancias que la rodean” (UPN, 2002: 36-40).

Asimismo, la promoción y difusión de los derechos humanos lleva a incorporar el principio de la democracia, puesto que vivir en una sociedad en la que se garantizan los derechos civiles y políticos, al igual que los derechos económicos y culturales, es sin duda una sociedad democrática (Grupo de Educación Popular con Mujeres, 2009). De igual forma supone el aprendizaje de ciertos conocimientos y desarrollo de valores, actitudes y habilidades relacionadas con el aprecio de la diferencia, con el compromiso con la justicia y los derechos humanos, con actitudes como la empatía y el cuidado de las y los otros (Tibbits, van Driel, Sganga, Kirchschräger y Sinclair, 2009).

Del mismo modo, tratándose en este caso de la formación de formadores y formadoras, el enfoque de derechos humanos debe suponer la promoción de una actitud crítica proactiva respecto al ejercicio de los derechos, lo cual implica la capacidad de informar y sensibilizar respecto a ellos, un compromiso con su cumplimiento, liderazgo y empoderamiento personales, uso de un lenguaje de derecho humanos, y la habilidad de describir, analizar y comprender las situaciones particulares de justicia o de injusticia en términos del discurso de los derechos humanos, respondiendo a ellas desde este mismo referente (*idem*).

- Las perspectivas de género e interculturalidad

Como se señaló, estas perspectivas son importantes en tanto contenidos y orientaciones de la formación, pero también en tanto principios metodológicos para el trabajo grupal. Además de ser indispensables para favorecer la integración de todas las personas en el proceso educativo, suponen una forma de trabajo integral que considera todas las facetas o dimensiones de quienes aprenden, que parta de y se arraigue en cada persona, sin olvidar que toda persona es un sujeto con una posición y condición específicas en donde el género, la etnia, la clase, la edad u otras condiciones son fundamentales y pueden suponer formas, recursos y obstáculos particulares, y muchas veces desiguales (Maceira, 2008).

El proceso educativo debe atender a la dimensión personal y colectiva de las y los sujetos. Requiere ser participativo, abierto, horizontal, basarse en la creación de un ambiente de libertad, respeto y compromiso en el que sea posible tanto la expresión individual, la escucha, la validación personal y colectiva, el intercambio y el diálogo.

Es importante que el punto de partida sea la recuperación y elaboración de la propia experiencia como objeto de conocimiento, así como en la experimentación, tanto de los valores, habilidades, actitudes, y conocimientos sobre los que se reflexiona y trabaja. Asimismo, requiere establecer continuas relaciones “de ida y vuelta” entre distintas dimensiones, espacios, niveles de reflexión y de acción, es decir, interrelacionar lo micro, lo meso y lo macro, la persona y la sociedad, las acciones y transformaciones individuales y las colectivas, la teoría y la práctica, lo emocional y lo racional, lo objetivo y lo subjetivo, la política y el conocimiento, la vivencia y la reflexión, lo inductivo y lo deductivo, etcétera (*ídem*).

Desde estas perspectivas resulta necesario favorecer el reconocimiento, el cuestionamiento y el cambio de las relaciones desiguales de poder entre personas y/o grupos; favorecer el desarrollo de la autonomía, y el aprecio de la diversidad; promover, la construcción de un pensamiento abierto a la otredad, a la especificidad (frente a las generalizaciones), a la desjerarquización, a la crítica. Esto supone basar el proceso educativo en operaciones como la deconstrucción-construcción, la concientización, la identificación de la semejanza y la diferencia, la expresión, entre otras.⁶

Estos procesos apuntalan tanto la solución no violenta de conflictos, la pedagogización del poder y del conflicto, así como el desarrollo de valores y actitudes tolerantes, solidarias, respetuosas de la diversidad y comprometidas con la defensa irrestricta de los derechos humanos de todas las personas por igual, en su diferencia.

- La educación para el desarrollo social

Como se señaló, el desarrollo social es la orientación fundamental de esta Especialización. En términos pedagógicos, éste se traduce en una formación dirigida al diseño de intervenciones socioeducativas que impacten en el desarrollo a partir de la ampliación de capacidades, de aprendizajes vinculados a éstas y/o a las oportunidades y condiciones que las aseguran. Más que una serie de principios metodológicos o didácticos, esto supone que la estructura temática de la propia Especialización incluye el abordaje de contenidos sobre el desarrollo social, y que cada uno de sus seminarios pretende abonar a los aprendizajes que demanda el desarrollo social en cada contexto particular.

Consideraciones curriculares y metodológicas de la especialización

En estrecha relación con los principios antes señalados se encuentran las siguientes consideraciones curriculares y metodológicas en las que se sustenta el diseño de la especialización. Estas consideraciones son:

⁶ Según la propuesta de pedagogía feminista, se busca deconstruir los discursos, los códigos culturales, las identidades genéricas, las relaciones de género y las formas de poder existentes para desnaturalizarlas y para desmontar de la subjetividad las formas de opresión y dominación asumidas. Deconstruir significa que para transformar algo se requiere reconocerlo, resignificarlo y eliminar o desmontar algunos de sus supuestos o condiciones, por lo que se requiere el desarrollo de una visión crítica y el desmontaje de valores, conceptos, normas, creencias, etc. para generar otros nuevos. Este trabajo se corresponde con otro constructivo, la creación de alternativas es parte de este proceso dialéctico. Por otro lado, la identificación de la semejanza y la diferencia es un proceso fundamental para reconocer la diversidad y especificidad, para reconocer la disparidad y también las posibilidades de identificación, y de alianza (Maceira, 2008).

1. *El currículum*. Dentro de la gran cantidad de definiciones que existen en torno al currículum, retomamos la de Gimeno Sacristán cuando afirma que “el currículum es una praxis antes que un objeto estático emanado de un molde coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios (...) que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural” (Sacristán, 2002: 18-25).

La idea central en esta Especialización en torno al currículum, es que éste es un instrumento de comunicación entre la teoría y la práctica, en la que participan activamente las personas adultas y los educadores que se involucran en un proceso educativo concreto, cuya capacidad reflexiva acerca de la práctica pedagógica se refleja en innovaciones, como un acto creativo y liberador, que logra incidir en las condiciones como nuevas prácticas culturales y sociales.

Este proceso conlleva el análisis y la reflexión del conocimiento socio pedagógico práctico recopilado a lo largo de la experiencia educativa, hasta convertirlo en una dimensión explícita que lo revalora y lo reestructura. Este conocimiento práctico debe ser examinado y valorado a la luz de los saberes tanto teóricos como prácticos, de tal manera que logren resignificarlo como un activo estratégico.

2. *La gestión del conocimiento*. La Especialización asume como parte de su diseño curricular la gestión del conocimiento, que implica que las y los participantes generarán procesos cognitivos, es decir, mediante diferentes estrategias didácticas se pretende favorecer la reflexión crítica acerca de lo que saben, de lo que quieren saber y de las formas de aplicar dichos aprendizajes a su vida diaria. Dicha reflexión permitirá hacer mejor uso de esos saberes y aprendizajes para el fortalecimiento de las acciones que realizan en su práctica educativa con las personas jóvenes y adultas, tanto en lo social como en lo pedagógico.⁷

Reflexionar acerca de cómo se piensa y se actúa implica “aprender a aprender”, es decir, que los aprendizajes son escudriñados a fin de que las y los participantes desarrollen de manera consciente la capacidad de aprender a la luz de los nuevos escenarios que plantea la sociedad del conocimiento. (Rodríguez, s/f).

Siguiendo a Schön (1992: 119-139), los procesos socioeducativos se constituyen en un espacio de comunicación, diseño y descubrimiento colaborativo en los que las personas jóvenes y adultas que participan se visualizan como sujetos y actores de sus propias vidas. De ahí que a lo largo de los diferentes unidades curriculares de la Especialización, el educador o la educadora, así como las y los participantes trabajarán en torno a una conversación autorreflexiva y co-reflexiva a partir de la cual

⁷ Peter Drucker (1995) habla del conocimiento como un activo significativo, que requiere esfuerzos para definir cómo adquirirlo, retenerlo y gerenciarlo. David B. Harris (1996) aclaró los niveles en que se encuentran los datos, la información y el conocimiento; para ello estableció las diferencias: los datos como primer nivel para ser ordenados, agrupados, analizados e interpretados; el segundo nivel está conformado por los datos organizados, que se convierten en información con un propósito. Cuando la información se utiliza y se coloca en un contexto específico, se transforma en conocimiento, en el tercer nivel. Es decir, el conocimiento es la combinación de información, contexto y experiencia. Posteriormente, Paul Quintas, Paul Lefrere y Geoff Jones, en “Knowledge Management: A Strategic Agenda” (1997), definen el conocimiento como las verdades y creencias, perspectivas y conceptos, juicios y expectativas, metodologías y el *know-how* que llevan a su aplicación.

podrán cuestionar sus premisas sobre el saber y el saber hacer, sobre sí, sobre el mundo y sobre el estar con el mundo.

A partir de este diálogo los aprendizajes se transforman en reflexiones críticas que producen ideas emergentes relacionadas con los sentidos que se dan al saber, al yo y al mundo, y así surge una nueva comprensión (Brockbank, 2002: 73) que posibilita una intervención socioeducativa más pertinente a las necesidades de la población con la que se trabaja.

En ese mismo tenor, retomamos a Philippe Perrenoud (2007) cuando señala que la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno.

Por todo ello, la figura del practicante reflexivo está en el centro del ejercicio de una profesión, por lo menos cuando la consideramos desde el punto de vista de la experiencia y de la inteligencia en el trabajo (ídem).

En resumen, la perspectiva que subyace al proceso de formación y profesionalización de las educadoras y los educadores de personas jóvenes y adultas que la Especialidad promueve, requiere de la participación y el compromiso de las y los participantes en la reflexión crítica de su quehacer cotidiano para traducirlo en estrategias de intervención pertinentes a las necesidades de la población joven y adulta.

Desde esta consideración la Especialización trasciende la mera comunicación de información y apunta a un nivel más complejo, en el cual cada educador y cada educadora es responsable de generar, en su contexto particular, acciones intencionadas que impliquen procesos para desarrollar en los grupos la capacidad de actuar de manera autónoma, flexible y eficaz en la resolución de problemas dentro de una situación determinada.

El objetivo del proceso cognitivo no es producir pensamientos, sino guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica. Una aproximación centrada en el proceso de resolución de problemas implica conceder primacía a los intentos de la gente de negociar el curso de su vida, trabajar en ello o transformar los problemas que surgen en el camino para conseguir las diversas metas de la vida (Rogoff, 1993: 32).

3. Enfoque de competencias. El diseño curricular de esta Especialización lo constituye el enfoque por competencias, entendidas como el conjunto de conocimientos, valores, habilidades y actitudes que, articulados de varias maneras, sirven para desempeñar una actividad. Dicha articulación o integración de elementos de la competencia constituyen el capital cultural de un sujeto situado en un contexto que durante su formación poco a poco va formando o recuperando su voz como actor y protagonista de su propia acción, y particularmente en este caso, de su proceso educativo.

Pero antes de profundizar en este enfoque, cabría señalar que existe una controversia con relación al concepto y el dispositivo de *la competencia*, debido a que, como señala Jesús Marín-Barbero, tal concepto “que, venido del campo de la lingüística y de las teorías de la comunicación, hegemoniza cada vez con más fuerza el ámbito educativo; aparece en la academia –y no por casualidad– al mismo tiempo que hacía su entrada en el ámbito de la empresa, en la reingeniería de las empresas”.⁸

Desde el campo de la lingüística la competencia está asociada a la idea de destreza intelectual, es decir, de la competencia comunicativa y de la innovación, por tanto de la creatividad, mientras que en el mundo laboral tiene un sentido totalmente distinto, dado que se vincula con la capacidad o destreza del saber-hacer, es decir, de ganarles a los otros competidores en la carrera de generar rentabilidad y competitividad, por lo que, desde el punto de vista hegemónico, la competencia es o se entiende de manera contraria a la solidaridad. “Si queremos recuperar el concepto de competencia en su sentido cognitivo, habría que asociarlo a otros dos: el de *hábitus* en el pensamiento de P. Bourdieu⁹, y el de *práctica* de Michel de Certeau. (...). Es decir, la competencia cultural del *hábitus*, que es la que nos interesa en términos educativos, hace parte del sistema de disposiciones que hay en el sujeto del aprendizaje, en el que se integran sus experiencias, su trayectoria cultural, o los modos de adquirir esas disposiciones .

Así como, el concepto de *práctica* de Michel de Certeau, que “al tratar de entender la cultura cotidiana de la mayoría, toma como claves de su definición los saberes que contienen y posibilitan nuevos haceres y lo conceptualiza a través de dos caracterizaciones: la primera, los *esquemas de operación*, dado que en el fondo de toda operación hay un esquema mental sin el cual dicha operación no es posible, (...) y la segunda, los *operadores de apropiación*, que responden a cuestiones tales como ¿cómo hace la gente del campo para saber moverse en la ciudad? (...) Sólo un concepto de competencia arrancado a la obsesión competitiva de la sociedad de mercado, y redefinido desde las competencias culturales del *hábitus* y de la práctica, podrá ayudarnos a transformar nuestros modelos de enseñanza poniéndolos en una densa relación con las competencias de aprendizaje que los nuevos sujetos llevan a la escuela”.¹⁰

Las competencias profesionales que habrán de desarrollar o adquirir las educadoras y los educadores de personas jóvenes y adultas en esta Especialidad, se entienden como la posesión y construcción conjunta de conocimientos, habilidades y actitudes que permitirán el diseño de proyectos socioeducativos cuya instrumentación permitirá la adquisición de aprendizajes que promoverán no sólo la construcción, recuperación o fortalecimiento de su propia voz, sino también la de las personas con las que trabaja, hasta asumirse como sujetos sociohistóricos.

⁸ Jesús Martín-Barbero. Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades, Revista Iberoamericana de Educación No. 32, Mayo-Agosto 2003.

⁹ Para Bourdieu, el concepto de *hábitus* se define como competencia cultural, o sea, como “un sistema de disposiciones durables que, integrando las experiencias pasadas, funciona como matriz de percepciones y de acciones posibilitando tareas infinitamente diferenciadas”. El *hábitus* tiene que ver con la forma en que adquirimos los saberes, las destrezas y las técnicas artísticas: la forma de adquisición se perpetúa en las formas de los usos.” en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, núm. 64.

¹⁰ *Ibidem*.

En este sentido, Lucía Rodríguez McKeon señala que “la finalidad de un enfoque centrado en competencias se encuentra ligada a la búsqueda de la autonomía, entendiendo que sólo cuando el sujeto educativo se reconozca a sí mismo como autor y actor de su propia formación, cuando sea capaz de nombrar sus deseos, sus necesidades y anhelos, se hará cargo de darles cauce y de ser responsable en la construcción de un orden de cosas más digno y justo para todos y todas” (Rodríguez, s/f).

La Especialidad considera la capacidad de las educadoras y los educadores de personas jóvenes y adultas para desarrollar las competencias necesarias para hacerle frente a la complejidad de las acciones que se requieren para intervenir en los contextos en los que desarrolla su práctica, pues una característica fundamental de las competencias es que, al ser transferibles de un contexto a otro, permite a las educadoras o educadores integrar el saber, saber hacer, saber convivir y saber ser, tal como señalaba Jacques Delors (1996), como elementos indispensables de su práctica socioeducativa cotidiana; además, pueden anticipar y detectar problemas, evaluar y reflexionar sobre las acciones y su práctica social, política y educativa, dándose la oportunidad de participar activamente en su propia formación y actualización permanente, al mismo tiempo que toman postura respecto a las condiciones sociales y políticas dirigidas a la población con la cual trabajan.

La adquisición o el desarrollo de competencias necesarias para el diseño de proyectos socioeducativos, supone, a su vez, el desarrollo de la capacidad de la selección y uso del conocimiento, a fin de que las educadoras y los educadores sean capaces de analizar e interpretar la realidad, así como de utilizar la información que le proporciona el medio para la resolución de problemas y de reconocer, apropiarse y problematizar su contexto cultural y social.

Phillipe Perrenoud (2007) señala que la competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales para hacer frente a diferentes situaciones, lo que implica que las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes; aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se le pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.

Por otro lado, es necesario reconocer que la puesta en juego de una competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por un capital cultural y por esquemas de pensamiento (Perrenoud, 2002), los cuales permiten determinar la acción pertinente a una situación y a un contexto específico hacia la satisfacción de las necesidades de los sujetos. Este proceso lleva a las personas involucradas a compartir sus experiencias y de esta manera se crea una colectividad en donde se aprende a convivir, en un sentido amplio, con las y los demás para hacerle frente a los desafíos y la incertidumbre de un mundo en constante cambio.

Para Francisco Imbermón, el concepto de competencia se aplica al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto. La competencia no implica homogeneidad sino aplicación diversa según la situación y el

saber escoger u organizarse según las capacidades y conocimientos adquiridos (Imbermón, 2004). La solución de una situación no es homogénea, por tanto, estas nuevas formas de explicar y entender los hechos serán versátiles de acuerdo con los avances sociales, culturales, tecnológicos, científicos y educativos.

Concluyendo, la competencia es una capacidad que tiene el individuo de emplear los recursos con los que cuenta (habilidades, conocimientos, actitudes, entre otros), y en interacción con otras y otros construye alternativas de solución eficaces y eficientes a diversas situaciones. En la educación de personas jóvenes y adultas la determinación de la competencia se construye a partir de las necesidades reales que derivan dentro de cada campo determinado de acción social, y se orienta hacia una formación integral para la acción técnica, académica, social, cultural y ciudadana (Rojas, 2005).

4. El contexto grupal. La Especialización toma en cuenta el contexto sociocultural en el que se desarrolla la práctica educativa, al comprender el significado que encierra “aprender de y con otras y otros” (Freire, 1996), en un ambiente colectivo y solidario que supera las capacidades individuales y potencia la creatividad, la inventiva y las posibilidades de mejoramiento de las condiciones de vida personal y social. Es decir, pasar de lo individual a lo colectivo implica aprender en grupo a crear múltiples alternativas para resolver diversas problemáticas. El grupo, como el espacio idóneo de aprendizaje, representa la instancia educativa en donde las personas jóvenes y adultas recrean sus necesidades de aprendizaje y trascienden sus acciones para el beneficio común.

Desde la perspectiva del aprendizaje grupal es posible trabajar las resistencias y los obstáculos que impiden, en muchas ocasiones, la adquisición de nuevos saberes, nuevos esquemas referenciales y nuevas actitudes para enfrentar de manera exitosa los retos y desafíos del entorno social en el que se desarrolla la práctica socioeducativa. En otras palabras, pasar de las percepciones, las vivencias y los conocimientos individuales a un saber colectivo en donde prima el trabajo cooperativo, la solidaridad y el enriquecimiento mutuo, representan ensayos permanentes de democracia y participación activa.

Por ello, el trabajo grupal se convierte en un principio más, mediante el cual se pretenden desarrollar las competencias y las habilidades necesarias para que las personas, puedan asumir sus responsabilidades laborales, sociales, familiares y ciudadanas de una manera digna, íntegra y plena.

La propuesta de la Especialidad pretende constituirse en un espacio para el desarrollo profesional, por lo que se considera de vital importancia la generación de redes de colaboración y ayuda mutua que permita a las y los participantes intercambiar ideas, argumentos y experiencias sobre problemáticas compartidas y otras nuevas, de tal manera que se conciban como parte de un equipo de trabajo que construye propuestas y promueve aprendizajes pertinentes para los contextos, organizaciones e instituciones a las que pertenecen.

En este tenor se reconoce la imperiosa necesidad de potenciar el trabajo grupal como eje de la Especialización, de tal suerte que se favorezcan de manera colectiva procesos tales como:

- Aprender de otro modo: En donde se ponen en juego la creatividad y la inventiva que posibilitan el desarrollo de habilidades sociales y mentales para solucionar problemas con tolerancia, respeto a las diferencias cualesquiera que éstas sean.
- Aprender con las y los otros: Bajo la premisa de que “nadie educa a nadie, sino todos nos educamos mediados por el mundo” (Freire, 1975), es requisito indispensable elaborar las estrategias que potencien aprendizajes colectivos y significativos que trasciendan a los ámbitos de la familia, la comunidad y las instituciones las que trabajan las y los participantes.
- Aprender en la acción: Acción y reflexión se alternan y/o se producen simultáneamente. Las y los participantes provienen de diferentes ámbitos y áreas de la EPJA, de manera que los aprendizajes que se construyan bajo el programa de la especialización, serán producto de la resignificación para crear nuevos referentes de acción individual y colectiva.

5. *El uso de las tecnologías de la informática y la comunicación (TICs) será incorporado en la Especialización no sólo como una modalidad para allegarse de nueva información y saber acerca de un tópico relativo al tema o a los temas de los proyectos socioeducativos que se desarrollarán, sino que se incorpora al reconocer las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación para democratizar el conocimiento y ampliar las posibilidades de interacción.*

Como señala Gloria Bonder “los entornos virtuales de aprendizaje son aliados estratégicos” en los procesos formativos, “liberan las constricciones espacio-temporales y remueven las marcas de estatus, jerarquía y unidireccionalidad en los vínculos” en la relación educativa (docente-alumno), pero, “sobre todo, porque se inscriben en un nuevo paradigma social, tecnológico, económico y cultural que potencia las habilidades cognitivas y expresivas de las personas al reconocerlos como sujetos capaces de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida” (Bonder, 2008). Esto representa un cambio para concertar nuevas formas y modalidades educativas que deberán diseñarse de acuerdo con las expectativas y necesidades educativas de los sujetos que se involucren en un proceso educativo concreto.

Cabe señalar que imponer las TICs como la solución a las desigualdades educativas es un error, pues pretender lanzar de manera general un programa diseñado en línea, sin tomar en cuenta las condiciones, los contextos y los sujetos, es como tirar una piedra al vacío sin saber cuál será su trayectoria y su destino final. Por esto, y para los fines de esta especialización, se busca la generación procesual y graduada de herramientas para el aprendizaje a través de las TICs en donde éstas se consideran recursos clave en una parte importante del proceso educativo, más no la única ni en todo, al menos de manera inicial.

Así, se combinarán las herramientas tecnológicas para la educación en línea, con espacios de trabajo grupal, pues como se refirió, la interacción cara a cara, el diálogo directo, y la construcción colectiva del conocimiento son principios de esta Especialización que no conviene erradicar ni sustituir por encuentros virtuales. De igual manera, el trabajo que pueda hacerse en el entorno virtual debe de apoyarse de la experiencia, trabajo en campo, etcétera.

No obstante, la opción inicial de no centrar la Especialización en una modalidad en línea, se reconoce que el entorno virtual de aprendizaje puede favorecer la cooperación transfronteras y transdisciplinaria; el intercambio de experiencias entre sujetos con intereses y objetivos comunes; la creación de nuevos escenarios de diálogo y formación; e incluso la formación de comunidades virtuales en las cuales favorecer la creación de redes de profesionistas, colegas, personas expertas y de aprendizaje permanente, trascendiendo una definición de las TICs como simples herramientas didácticas (Bonder, 2008). Esto supone que quienes participan se asuman como integrantes de una comunidad virtual dispuesta al encuentro y al diálogo, así como un tutor o tutora con capacidad de favorecer dicho foro de intercambio así como de guiar el proceso de aprendizaje en determinadas temáticas y/o de acuerdo a cierta estructura, metas y competencias. Ambas partes aliadas en la creación de un espacio de trabajo colaborativo, flexible y también riguroso para alcanzar sus objetivos.

V. Propósito general de la Especialización

Con base en lo anterior, la Especialización pretende:

Que las educadoras y los educadores de personas jóvenes y adultas y demás personas que trabajan en este campo educativo, adquieran y fortalezcan las competencias para el diseño, instrumentación y evaluación de proyectos socioeducativos desde las perspectiva de género e interculturalidad en el marco del desarrollo social, con miras al ejercicio de los derechos humanos de las personas, los grupos y comunidades participantes.

VI. Propósitos específicos

Como propósitos específicos, la Especialidad se plantea que las y los educadores al egresar hayan desarrollado las siguientes competencias:

1. Conoce, para fundamentar los proyectos socioeducativos con personas jóvenes y adultas, distintas perspectivas del desarrollo social, su aplicación y sus implicaciones, con una actitud ético-política congruente con el respeto a la dignidad humana, la democracia, la equidad y la justicia social.
2. Caracteriza a los sujetos educativos y sus contextos desde el punto de vista cultural, político y social acordes al grupo o comunidad en que se interviene, tomando como referente las perspectivas de género e interculturalidad para el ejercicio pleno de los derechos humanos a partir del desarrollo de las capacidades.
3. Diseña y aplica proyectos desde una perspectiva integral conducentes al desarrollo social, que contengan elementos de formación/capacitación, seguimiento y asesoría, difusión, y/o elaboración de materiales educativos.
4. Diseña y desarrolla procesos de enseñanza y de aprendizaje con personas jóvenes y adultas, a partir del trabajo colaborativo, que respondan a la diversidad de los sujetos y grupos con los que se interviene, considerando su origen étnico, sexo, preferencia sexual, edad y otras condiciones particulares.
5. Diseña un plan de evaluación de proyectos socioeducativos que permitan la toma de decisiones, el acompañamiento, así como la medición de la

efectividad y eficiencia con relación a los propósitos establecidos, considerando en todo momento su orientación hacia el desarrollo social.

VII. Participantes

Esta Especialización está dirigida a personas que cuentan con estudios superiores concluidos en cualquier área o campo del conocimiento, con experiencia o interés en el campo de la EPJA en instituciones públicas, privadas, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, movimientos sociales desarrollando trabajo frente a grupo, atención a grupos vulnerables en situación de exclusión, coordinando y/o diseñando políticas, proyectos o programas, diseñando materiales o realizando investigación en cualquiera de las siguientes áreas: Educación básica, Capacitación en y para el trabajo, Desarrollo social, Ciudadanía y Participación Política, Derechos Humanos y Educación para la Paz, Promoción cultural, Promoción de la Salud, Desarrollo Sustentable, entre otras.

Asimismo, la Especialización está dirigida a aquellas personas que deseen participar o profundizar en su formación específica sobre alguna de las áreas mencionadas en el campo de la EPJA desde una visión articulada y amplia sobre el desarrollo social y la educación, así como fortalecer sus habilidades para el diseño de proyectos con dicha orientación.

VIII. Perfil deseable de ingreso

Podrán cursar esta Especialización: educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, así como aquéllas que están vinculadas a este campo educativo y/o al desarrollo social que:

- Que se encuentren trabajando en algún proyecto o institución relacionada con la EPJA.
- Cuenten con título o acta de examen profesional de educación superior.
- Sepan el manejo de los programas básicos de cómputo (Word, Excel, Power point e internet). En el caso de quienes cursen la modalidad en línea, es requisito contar con las condiciones necesarias para el ingreso constante de la plataforma virtual, y la utilización de los recursos disponibles.
- Tengan disponibilidad de 12 horas de estudio a la semana y disposición para trabajar en grupo.

IX. Proceso para la selección y evaluación de aspirantes

Para el ingreso de las y los aspirantes se requiere de los siguientes insumos:

- Una carta de exposición de motivos.
- Un anteproyecto socioeducativo en algunas de las áreas específicas del campo de la EPJA: Educación Básica, Capacitación en y para el Trabajo, Desarrollo Social (salud, medio ambiente, desarrollo comunitario), Participación y Organización Ciudadana, Derechos Humanos, Promoción Cultural. Cabe señalar que en la convocatoria que emita cada Unidad de la UPN que imparta dicha Especialización especificará las áreas priorizadas en cada ciclo de estudios.
- Una entrevista personal.

- Currículo Vitae (especificando si tiene alguna experiencia en el campo de la EPJA y/o proyectos socioeducativos).
- Haber participado en el seminario introductorio a la Especialización (Curso propedéutico).

Con base en los insumos anteriores, se establecen los siguientes criterios de selección:

- Que la persona trabaje con personas jóvenes y adultas de sectores populares y/o grupos en situación de exclusión o vulnerabilidad social.
- La calidad del anteproyecto, y que éste responda a una de las áreas de la EPJA del plan de estudios y/o en la oferta que se abra en la convocatoria correspondiente.
- Que el proyecto planteado tenga posibilidades de incidencia o impacto entre las comunidades o grupos priorizados.
- Que la persona sepa defender su trabajo y anteproyecto, demostrando interés, compromiso, y una actitud y competencias argumentativas para sustentar su quehacer.
- Que tenga una visión amplia sobre la educación, sus espacios y funciones, más allá de los procesos escolarizados, así como interés en vincular su trabajo con la comunidad.
- Que tenga respaldo institucional y/o condiciones suficientes para desarrollar el proyecto.
- Para garantizar un mayor enriquecimiento del proceso educativo e impacto en el campo de educación para jóvenes y adultos el ingreso del personal docente de las unidades de la UPN a la especialidad se limitará a un máximo del 25%; siempre y cuando cubran los requisitos de ingreso.

X. Contenido

La Especialización constituye un programa educativo de posgrado, con un carácter profesionalizante, de ahí que sea una condición el título de licenciatura o equivalente y el estar inserto en el mercado laboral, específicamente en alguna área de la EPJA.

La Especialización se compone de seis seminarios teórico-prácticos, más un seminario propedéutico. Este último es la introducción a la Especialización y requisito indispensable para que las y los interesados en cursarla puedan conocer el contenido de la misma, se familiaricen con el campo de la EPJA, y logren construir con mayores elementos el anteproyecto con el que ingresarán al programa.

Este espacio es útil para determinar el encuadre grupal en el que no sólo se iniciará el proceso de conformación del grupo, sino que además las y los participantes serán parte de la firma de un contrato pedagógico¹¹ derivado de la puesta en común de su anteproyecto y también del programa de la Especialización, los deseos y conocimientos y experiencias de cada uno y cada una de las participantes.

¹¹ Principales acuerdos que se celebran entre las y los participantes y el cuerpo de docentes responsables de la especialización.

En cuanto al personal docente, este espacio constituye el punto de partida para la planeación específica del seminario que impartirá, así como para elegir a sus posibles asesorados o asesoradas.

Entre los elementos a indagar en este espacio propedéutico están los siguientes aspectos de los anteproyectos de las y los participantes:

- a) Conocimientos teóricos. Referidos a los saberes previos y las concepciones sobre el desarrollo social y la educación de personas jóvenes y adultas.
- b) Procedimentales. Circunscritos al proceso y herramientas en torno a la construcción y diseño del anteproyecto.
- c) Actitudinales. Referidos fundamentalmente a la práctica de valores acordes a los principios de esta Especialización y a las actitudes en torno al trabajo colaborativo.

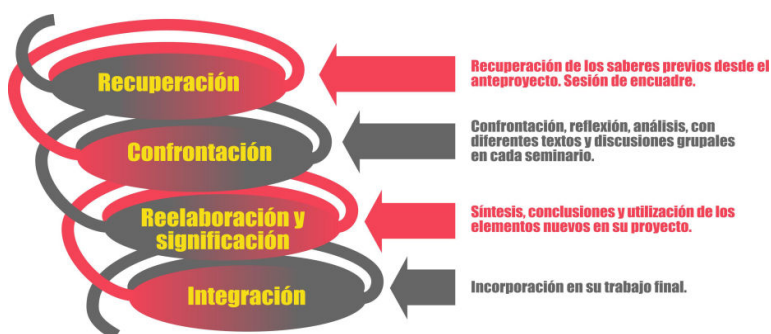
Este seminario tiene una duración de 18 horas divididas en tres sesiones.

Los seis seminarios que forman el mapa curricular están concatenados, en tanto cada uno constituye el punto de partida para el siguiente, no sólo en el sentido del producto que se construye en cada uno de ellos (evidencia y concreción de la competencia trabajada), sino también en la perspectiva del desarrollo de procesos y logros del aprendizaje, de ahí que los seminarios estén secuenciados.

Para su desarrollo se prevén los siguientes momentos:

1) Una vez identificados, en el propedéutico, los saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que cada uno y cada una de las participantes tienen respecto a los diferentes contenidos de la Especialización, el cuerpo docente retomará los antecedentes que corresponden a su seminario como punto de partida.

2) Durante los seminarios se pretende que las y los participantes construyan paulatinamente su propio proyecto (que además constituye su trabajo de titulación y obtención del grado), mismo que sería recomendable estuviera inserto en una organización y/o institución. Para ello, será importante que en cada seminario se trabaje conforme a la metodología siguiente:



3) Para la conclusión de la Especialización, se realizará una evaluación en dos sentidos: uno referido a los aprendizajes de las y los participantes, donde presentan sus propios proyectos al grupo y en otro sentido, la evaluación se realiza con el propósito de analizar el desarrollo y la pertinencia de los propios seminarios y la

Especialización en general, conforme a los criterios de desempeño de la Unidad y del personal docente.

Estructura del programa

Semestre	Seminarios		
1	I. Desarrollo social y educación de las personas jóvenes y adultas	II. Sujetos y contextos socio-culturales	III. Áreas de la educación de personas jóvenes y adultas
	40 horas teóricas Créditos 5	40 horas teóricas Créditos 5	40 horas teóricas Créditos 5
2	IV. Diseño de proyectos socioeducativos	V. El aprendizaje grupal y la mediación pedagógica	VI. Evaluación de proyectos socioeducativos
	48 horas (32 teóricas y 16 prácticas) Créditos: 5	48 horas (32 horas teóricas y 16 prácticas) Créditos 5	40 horas teóricas Créditos 5
Documento de titulación: Proyecto socioeducativo, 20 créditos			

Total de créditos: 50¹²

Total de horas: 256

El primer semestre dará a las y los participantes un marco de carácter teórico relativo al desarrollo social y a la EPJA. En particular se enfocarán los planteamientos centrales del enfoque de desarrollo social desde la teoría de las capacidades, conceptos para abordar la diversidad social y cultural de los sujetos y sus contextos, algunos planteamientos conceptuales, metodológicos y políticos relativos a áreas de la EPJA. Respecto a este último seminario, las áreas a trabajarse pueden ser: Educación básica, Capacitación en y para el trabajo, Desarrollo social, Ciudadanía y participación política, Derechos humanos y educación para la paz, Promoción cultural, Promoción de la salud, Desarrollo sustentable, entre otras.

Para cada generación se definirán en la convocatoria una o dos áreas a ser ofertadas. Hay posibilidades de cambiar las áreas que se ofrecen en cada generación. La decisión sobre las áreas a abrirse cada año radicará en las necesidades insatisfechas en términos de desarrollo social de la región, en la posibilidad de contar con docentes especialistas (internos o externos) para el desarrollo del seminario que se abra. Otro factor a considerar para la apertura de áreas será la demanda potencial que exista en cada Unidad y/o región.

¹² El total de créditos cumple con el artículo 65 del Reglamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Dudas con el Licenciado Gabriel Flores, jefe de Servicios Escolares, tel. 01555309700 ext. 1221 ó 1590.

No se recomienda abrir más de dos áreas a la vez, a fin de hacer un uso eficiente de los recursos, evitar la atomización de los grupos y posibilitar la óptima coordinación y desarrollo de los seminarios.

En el segundo semestre se combinan aspectos conceptuales con otros de carácter más práctico. Se pretende ahondar en los aspectos particulares del diseño del proyecto, tanto en su contenido y estructura; brindar elementos para fortalecer la dimensión formativa de dichos proyectos; así como para proponer instrumentos de evaluación de los proyectos.

Con el propósito de ofrecer alternativas de formación flexibles, esta Especialización se podrá impartir bajo dos modalidades: semiescolarizada y en línea. Cabe sin embargo señalar, que la modalidad en línea es posible que se desarrolle, siempre y cuando se haya previamente realizado cuando menos una vez en la modalidad presencial.

De igual manera, es posible que de acuerdo con las condiciones institucionales esta Especialización se imparta de manera regional, al contar con la participación de varias Unidades de la UPN, con propósito es potenciar los recursos humanos ya especializados con los que cuentan las Unidades, así como enriquecer el intercambio entre quienes la cursen.

Modalidad semiescolarizada

Esta modalidad implica 12 horas semanales de trabajo por parte de las y los participantes durante los dos semestres que dura la Especialización: 6 horas de trabajo en grupo y 6 de trabajo individual. Otra opción bajo esta modalidad puede ser sesiones intensivas cada dos semanas, en las que se tendrán que cubrir el número de horas correspondiente a todos los seminarios. Durante ese tiempo se realizarán las siguientes actividades académicas:

- Trabajo individual. Consiste en la realización de las actividades de lectura y estudio de los textos que conforman los seminarios y otras actividades que ayudarán al desarrollo autónomo del proceso de formación de las y los participantes, tales como la búsqueda de información, la realización de trabajos parciales y finales, etcétera.
- Trabajo colectivo mediante la participación en discusiones y debates grupales de acuerdo con la orientación de una maestra o maestro de la Especialización.
- Elaboración de productos en los cuales las y los participantes integren los aprendizajes logrados a lo largo de cada seminario.
- Actividades complementarias recomendadas por cada docente en función de los proyectos específicos de cada estudiante.

En esta modalidad cada participante contará con un asesor o asesora, que tendrá la responsabilidad de orientarle en su recorrido del proceso de formación y, en particular, durante la elaboración del trabajo recepcional.

Modalidad en línea y con grupos presenciales de estudio

El programa de la Especialidad está diseñado para ajustarse a las necesidades de las y los participantes, al flexibilizar el tiempo y el proceso de aprendizaje según sus

necesidades e intereses, de tal manera que la modalidad en línea permite la realización de actividades en los tiempos que logre organizar con el asesor o asesora que se le asigne.

Asimismo, quienes cursen este programa en línea deben formar grupos de estudio con un mínimo de cuatro participantes quienes deberán establecer un horario y espacio para reunirse de manera presencial para realizar las actividades grupales establecidas en la guía de trabajo correspondiente a cada seminario a fin de garantizar espacios de diálogo y de trabajo grupal, elementos fundamentales del planteamiento educativo de la Especialización.

Las y los participantes ingresarán de forma constante a la plataforma virtual, a través de ésta:

- Recibirán información acerca de las actividades a realizar en cada unidad temática. Las actividades, tareas y características de los productos solicitados se harán llegar a través de un espacio de la plataforma diseñado para ello.
- Encontrarán los documentos de apoyo para llevar a cabo las actividades solicitadas, ya sea a través de textos depositados en la plataforma, o a través de instrucciones para el acceso a otros documentos en línea.
- Registrarán sus productos y evaluaciones, con el fin de dar cuenta de los avances y aprendizajes obtenidos, así como para efectos de control escolar y acreditación.
- Podrán establecer comunicación en línea con otras y otros estudiantes. Para ello, la plataforma contará con espacios para el desarrollo de foros y discusiones virtuales, que permitan abordar colectivamente temas que resulten propicios para el intercambio de experiencias.

A cada participante se le proporcionará un número de usuario y contraseña que será intransferible.

En esta modalidad se cuenta con las siguientes actividades académicas:

Tutoría virtual. Por tratarse de una modalidad a distancia, las y los estudiantes contarán con un tutor permanente con quien establecerán contacto virtual a través de la plataforma, cuyas principales funciones académicas son:

- Mantener contacto con las y los participantes bajo su asesoría durante todo el desarrollo de las actividades de aprendizaje, a fin de orientar sus reflexiones, apoyar en la resolución de problemas y sugerir líneas de indagación en tareas que así lo requieran.
- Recibir y evaluar los productos de cada seminario y el producto final de la especialización.
- Asesorar el trabajo recepcional.

Foros virtuales. Son espacios diseñados ex profeso para la interacción grupal de las y los participantes en foros temáticos y de discusión que amplíen y retroalimenten el trabajo colectivo.

Trabajo individual. Consiste en la lectura y estudio independiente de los textos que conforman los seminarios, la realización de aquellas actividades que la o el participante realizará con la guía de su asesora o asesor y que incidirán en el desarrollo autónomo de su proceso de formación. Estas actividades académicas incluyen consulta en línea, búsqueda de información en distintas fuentes, realización de lecturas y de trabajos parciales y finales a entregar a la asesora o asesor.

Trabajo colectivo. Incluye actividades presenciales y en línea a realizarse en colaboración con otras y otros participantes de la Especialización para la discusión, búsqueda, organización y análisis de información sobre temas o problemáticas comunes y/o la generación en equipo de propuestas de intervención en sus contextos específicos.

Actividades de campo. Esta actividad permite a las y los participantes analizar problemáticas específicas de la educación de las personas jóvenes y adultos.

XI. Egreso

Como se señaló en los propósitos de la Especialización, al egresar, las personas vinculadas a la educación de personas jóvenes y adultas y al desarrollo social muestran las siguientes competencias:

1. Conoce, para fundamentar los proyectos socioeducativos con personas jóvenes y adultas, distintas perspectivas del desarrollo social, su aplicación y sus implicaciones, con una actitud ético-política congruente con el respeto a la dignidad humana, la democracia, la equidad y la justicia social.
2. Caracteriza a los sujetos educativos y sus contextos desde el punto de vista cultural, político y social acordes al grupo o comunidad en que se interviene, tomando como referente las perspectivas de género e interculturalidad para el ejercicio pleno de los derechos humanos a partir del desarrollo de las capacidades.
3. Diseña y aplica proyectos desde una perspectiva integral conducentes al desarrollo social, que contengan elementos de formación/capacitación, seguimiento y asesoría, difusión, y/o elaboración de materiales educativos.
4. Diseña y desarrolla procesos de enseñanza y de aprendizaje con personas jóvenes y adultas, a partir del trabajo colaborativo, que respondan a la diversidad de los sujetos y grupos con los que se interviene, considerando su origen étnico, sexo, preferencia sexual, edad y otras condiciones particulares.
5. Diseña un plan de evaluación de proyectos socioeducativos que permitan la toma de decisiones, el acompañamiento, así como la medición de la efectividad y eficiencia con relación a los propósitos establecidos, considerando en todo momento su orientación hacia el desarrollo social.

XII. Programas sintéticos

Curso propedéutico

La Educación de las Personas Jóvenes y Adultas desde la perspectiva del desarrollo social

María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo

UPN, Ajusco

malugem@prodigy.net.mx

Introducción

La apertura a la Especialización representa la oportunidad para que, además de que se logre establecer un encuadre grupal, se creen las condiciones de escucha, comunicación y empatía necesaria para la conformación del grupo de participantes, quienes a lo largo de un año trabajarán de manera conjunta en la elaboración de sus proyectos de intervención socioeducativa en función de la temática que elijan o en la que en ese momento se encuentren trabajando.

Competencia

Que las y los participantes logren elaborar un bosquejo del proyecto socioeducativo en el que trabajarán en su diseño e implementación a lo largo de la Especialización, en torno a algunas de las problemáticas de carácter social que afectan a la población joven y adulta en el entorno de intervención, a partir de dilucidar el amplio panorama de la Educación de las personas Jóvenes y Adultas y la orientación del desarrollo social.

Contenido temático

1. Presentación de las y los participantes y expectativas
 - 1.1. Las y los participantes: Historia y trayectoria de las y los participantes
 - 1.2. Las y los docentes: Historia y trayectoria de las y los docentes
 - 1.3. Expectativas acerca de la Especialización: Punto de partida y de llegada.
Una sesión de 6 horas

2. Presentación del contenido temático y metodológico de la Especialización
 - 2.1. Presentación de las características fundamentales de la Especialización, particularmente del mapa curricular.
 - 2.2. Encuadre, condiciones de trabajo y participación.
 - 2.3. Acreditación y Evaluación de la Especialización.
Una sesión de 6 horas

3. El campo de la EPJA y los proyectos a desarrollar
 - 3.1. Panorama sobre perspectivas, retos y desafíos de la EPJA.
 - 3.2. Las áreas y los ámbitos de la EPJA.
 - 3.3. Delimitación contextual y referencial de las problemáticas vinculadas al desarrollo social, objeto de la intervención socioeducativa.
Una sesión de 6 horas

Estrategia metodológica

Considerando que las y los participantes podrán ser personas con diversas trayectorias profesionales e intereses diversos respecto al proyecto que pretenden desarrollar a lo largo de la Especialización, es necesario crear un ambiente de confianza, respeto y escucha atenta, por lo que se dará un espacio para que las y los aspirantes se presenten, al igual que quienes fungirán como docentes, de tal suerte que se inicie un proceso para crear una comunidad de aprendizaje y que haya en todo momento la posibilidad de diálogo, discusión y enriquecimiento colectivo. Se realizarán algunas actividades cuyo objetivo será la integración grupal.

De igual manera, se considera de suma importancia que las y los interesados en cursar este programa conozcan el contenido, la metodología y las características fundamentales de la Especialización, así como las condiciones del trabajo individual y grupal que se propone seguir. También se establecerá de manera conjunta el encuadre y las condiciones bajo las cuales se realizará el programa, además de los aspectos que comprenderán la evaluación y la acreditación de los seminarios y de la Especialización en su conjunto.

Asimismo se trabajará el anteproyecto presentado a partir de revisar algunos documentos que presenten un panorama general de la EPJA, de discutir las problemáticas y aspectos del desarrollo social en los que pretenden incidir.

Bibliografía:

- Plan de Acción de la CONFINTEA V.
- Plan de Acción de la CONFINTEA VI.
- Freire, Paulo. Pedagogía de la Esperanza, 2ª. Edición, Siglo XXI Editores, México, 1996. Primeras palabras, pp. 7-47.

Seminario I Desarrollo social y educación de las personas jóvenes y adultas

Luz Maceira Ochoa
UPN, Ajusco
luz@maceira.com.mx

Presentación

La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) es un campo amplio y complejo que de acuerdo a las V y VI Conferencias Internacionales de Educación de Adultos comprende “la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural”. Ésta busca fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. La educación de las personas jóvenes y adultas puede configurar la identidad y dar significado a la vida, implica el desarrollo y la mejora de capacidades, conocimientos y competencias técnicas o profesionales para la atención de las propias necesidades y las de la sociedad (Declaración de Hamburgo, 1997). Desde esta perspectiva, la EPJA abarca procesos asociados a la alfabetización y educación básica, la capacitación en y para el trabajo, al desarrollo social, a la promoción de la cultura, a la conservación ambiental, a la organización y la participación ciudadanas, entre otros. Asimismo, estos procesos son componentes que apuntalan o que constituyen la respuesta a necesidades de aprendizaje vinculadas a los satisfactores del desarrollo.

En nuestro país, se cuenta con una larga historia de trabajo en EPJA, y en los últimos años las acciones en este campo han sido emprendidas por diversos actores: instituciones públicas y privadas, movimientos y organizaciones sociales, organismos civiles, y sindicatos, entre otros, con múltiples intencionalidades y destinadas a diferentes sujetos.

Se ha enfatizado que la educación de personas jóvenes y adultas es la puerta al ejercicio de otros derechos y factor de justicia social, así como 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 productividad; 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 social, cultural y económico de las personas, de los grupos y del país en su conjunto.

Más allá de reconocer el impulso potencial del desarrollo social vía la EPJA, hay que considerar que el desarrollo puede enfocarse desde distintas ópticas, la manera de concebir el desarrollo y las maneras de lograrlo varían considerablemente. Interesa aquí destacar un paradigma del desarrollo social vinculado a la teoría de las capacidades (Sen 1987 y 2000), un paradigma que liga desarrollo y democracia, en el que ésta es condición del progreso, y en el que son las necesidades vitales y humanas (y no meramente las económicas o tecnológicas), las fuentes y metas del desarrollo.

De igual manera, importan el grado, la forma y los recursos de satisfacción de esas necesidades en la medición o valoración del desarrollo. El desarrollo así entendido se concreta en alternativas democratizantes, “que reparen los daños y resuelvan los problemas ocasionados a los pueblos, a los grupos sociales y a las personas por el orden social dominante, explotador, opresivo y violento, como lo es el neoliberalismo” (Lagarde, 2001; 91, 94).

Este tipo de desarrollo implica valores y principios como la sustentabilidad, la igualdad, la equivalencia entre personas, el reconocimiento y respeto de las “capacidades y derechos para vivir y hacerlo cada vez mejor” (*idem*, 97), reconociendo la diversidad y complejidad de las necesidades humanas y también de los medios para satisfacerlas.

Este desarrollo se basa en la persona como objeto y como sujeto del desarrollo, en la participación de la sociedad civil, en la cooperación, y en la construcción democrática de un nuevo pacto social. En dicho pacto, la justicia y la igualdad de género son principios y objetivos que no pueden soslayarse, y son por tanto ejes del desarrollo social.

Entendido así, el desarrollo debe partir, acompañarse y llegar a procesos educativos de diversa índole, con distintos sentidos y abarcando diversas áreas o dimensiones de la persona y organización social. La educación es una condición para eliminar la pobreza y para fomentar el desarrollo económico, para la participación política, para el ejercicio de derechos, para la cohesión social, entre otras metas del desarrollo, si ésta se basa en estrategias globales que de manera complementaria aborden las dimensiones productiva, sanitaria, ambiental, política, cultural, social, etc. de la sociedad.

Por la riqueza y complejidad del campo de la EPJA, y por su relevancia para el desarrollo social, es fundamental que los educadores y las educadoras de personas jóvenes y adultas cuenten con un panorama de los estudios del desarrollo y del campo educativo de EPJA, que permita identificar qué lugar ocupa éste respecto a los procesos de desarrollo, así como del potencial educativo de diversos programas, proyectos e iniciativas para el desarrollo social, para ubicar y enriquecer su trabajo socioeducativo con el fin de favorecer procesos de desarrollo basados en los principios y valores de un paradigma con rostro humano como el antes descrito.

La pertinencia de este seminario dentro de la especialización radica en su aportación de elementos para que los y las participantes construyan y/o definan la visión de desarrollo social que fundamentará la orientación de sus acciones socioeducativas en general, y del proyecto que realizarán a lo largo del proceso de formación en la especialización, por lo que facilita el desarrollo de los productos o evidencias de los siguientes tres seminarios de la especialización (diagnóstico, justificación y diseño). Este seminario tendrá una duración de treinta y seis horas de carácter teórico.

Competencia

Elaborar un marco de referencia sobre desarrollo social y EPJA que oriente el proyecto socioeducativo, con una actitud reflexiva, crítica y propositiva que favorezca el ejercicio de los derechos humanos y la democracia.

Estructura temática

Unidad 1: Análisis y posicionamiento respecto a las perspectivas del desarrollo social

- Comparación y valoración de dos grandes paradigmas del desarrollo: neoliberalismo y *desarrollismo* vs. sustentabilidad y promoción social
- Apropiación de los componentes centrales del paradigma del desarrollo desde la teoría de las capacidades
- Sensibilización sobre perspectivas transversales del desarrollo social (género, derechos humanos, interculturalidad).

2.5 sesiones

Unidad 2: Discusión conceptual de las iniciativas internacionales sobre desarrollo social

- Conocimiento de distintas dimensiones o áreas en las instancias internacionales desde las que se impulsa el desarrollo social: conferencias de la década de 1990 a la fecha: Río, 1992; Viena, 1993; Cairo, 1994; Copenhage 1995; Beijing, 1995; Kioto, 1998; Cumbre del Milenio, 2000; Ginebra, 2000; Durban, 2001; Johannesburgo, 2002.
- Análisis de las conferencias internacionales vinculadas con la educación: Jomtiem, 1990; CONFINTEA: V-1997, seguimiento-2008 y VI-2009; Dakar, 2000; y establecimiento de relaciones con las otras conferencias asociadas al desarrollo social.

1.5 sesión

Unidad 3: Problematicación de las relaciones entre EPJA y el desarrollo social

- Reconocimiento de los beneficios potenciales de la educación al desarrollo social.
- Análisis de las condiciones y requisitos de la EPJA para aportar al desarrollo social.
- Evaluación del estado de la situación de la EPJA en México y América Latina y su contribución al desarrollo social.

3 sesiones

Estrategia metodológica

En congruencia con los principios que dan sustento al programa de la especialidad -la práctica educativa objeto de análisis y transformación,¹³ la ubicación socio-histórica de las prácticas,¹⁴ y la diversidad y heterogeneidad como fuentes de enriquecimiento personal y colectivo¹⁵-, la cultura de paz y los derechos humanos, y las perspectivas

¹³ Considerando que el punto de partida y de llegada en un proceso de formación y de desarrollo social es la multiplicidad de prácticas socioeducativas que se realizan con la población adulta, éstas se convierten en objeto de análisis y por lo tanto de mejoramiento continuo y de transformación.

¹⁴ Se refiere a la intencionalidad de las prácticas educativas. Toda práctica socioeducativa está situada en un contexto histórico determinado, por lo que se erigen diversas intencionalidades y propósitos de acuerdo con el momento y la circunstancia en las que se desarrollan, tanto en el ámbito nacional, como estatal, regional y local.

¹⁵ Considerar la diversidad de personas y contextos en todo proceso educativo, como es fuente de enriquecimiento personal y colectivo, se asegura mediante el intercambio y el diálogo permanente entre los sujetos que participan en una experiencia de aprendizaje.

de género e interculturalidad como principios metodológicos,¹⁶ este seminario tiene como punto de partida la construcción colectiva del conocimiento a partir del diálogo entre las y los integrantes del grupo sobre los enfoques de sus propios proyectos, la identificación de las orientaciones sobre el desarrollo social y la EPJA, y su revisión crítica para reconsiderar o ampliar la perspectiva desde la que parten la experiencia y los proyectos de intervención socioeducativa de cada integrante.

El camino para lograr esto es partir de la reflexión de las concepciones del grupo de las y los participantes sobre el desarrollo social y EPJA y del análisis de los anteproyectos presentados para ingresar a la especialidad.

A través de lecturas y discusión se hace la articulación entre los derechos humanos y la democracia como paradigma del desarrollo social, reconociendo, entre sus principales componentes, las y los sujetos, sus intereses y necesidades, y sus derechos en los procesos de desarrollo individual y colectivo. En este proceso se hace una contrastación, valoración y síntesis de los aportes, alcances y/o limitaciones de distintas visiones sobre el desarrollo, incluida la propia.

En un segundo momento, se realiza un ejercicio de sensibilización mediante el cual se reconocen perspectivas transversales del desarrollo social, así como de algunas de sus implicaciones conceptuales y metodológicas, con lo cual se da paso al análisis de las diversas dimensiones del desarrollo social y la manera en que se han pretendido trabajar desde diversas iniciativas internacionales en los últimos años.

Finalmente, mediante la revisión de diversos documentos y a la luz de la propia experiencia se problematizan las relaciones entre la EPJA y el desarrollo, estableciéndose así un espacio para la reflexión crítica sobre las posibilidades y condiciones para aportar al desarrollo social desde la intervención socioeducativa.

A partir de esta secuencia de conocimiento y reflexión, se pretende que las y los participantes puedan elaborar el marco de referencia de sus proyectos, habiendo desarrollado una comprensión y un posicionamiento ético y político respecto a las grandes orientaciones y principios de un proyecto socioeducativo.

La estrategia sugerida incluye tanto el trabajo individual como el grupal apoyado principalmente en guías de reflexión, en la lectura y análisis de documentos, así como en la elaboración colectiva mediante discusiones plenarias.

Evaluación y acreditación

¹⁶ Referidas al desarrollo de habilidades y actitudes como el respeto, la tolerancia, la empatía, el aprecio por la diferencia, la convivencia democrática, el compromiso con la justicia y los derechos humanos, la autonomía; y al desarrollo de un lenguaje y una mirada críticos y propositivos sobre la complejidad de la realidad y la desigualdad social. Basadas en el diálogo, la pedagogización del conflicto, la concientización, la deconstrucción-construcción, entre otras herramientas pedagógicas. Así mismo aluden a la integralidad del proceso educativo, atendiendo a su dimensión individual y colectiva, emocional y racional, teórica y práctica, experiencial, micro y macro, etc., considerando en todo momento que toda persona es un sujeto con una posición y condición específicas en donde el género, la etnia, la clase, la edad u otras condiciones son fundamentales y pueden suponer formas, recursos y obstáculos particulares, y muchas veces desiguales.

Al concluir el seminario se realizará una evaluación cualitativa sobre el desarrollo, alcances y valoración de éste, así como sobre el desempeño docente y del grupo. Para *acreditar* el seminario, se requiere asistir al 80% de las sesiones mínimo, ya que la asistencia es indispensable para poder participar, comentar las lecturas, desarrollar las actividades y productos, etc.

También es indispensable el cumplimiento de tareas y entrega de las siguientes evidencias:

Unidad 1: Análisis y posicionamiento respecto a las perspectivas del desarrollo social

- Apartado de fundamentación y justificación del anteproyecto, particularmente la formulación de la visión de desarrollo social que lo sustenta.

Unidad 2: Discusión conceptual de las iniciativas internacionales sobre desarrollo social

- Contextualización del objeto del anteproyecto con relación a los planteamientos de políticas internacionales y problematización del mismo, a partir del análisis de la interrelación del tema, área u objeto principal del proyecto con el desarrollo social. Como parte de este análisis es fundamental identificar las causas estructurales del objeto o problemática que se desea abordar.

Unidad 3: Problematización de las relaciones entre EPJA y el desarrollo social

- Definición de los sujetos, necesidades de aprendizaje y capacidades que se desean atender o potenciar mediante el proyecto.
- Argumentación sobre el enfoque o abordaje del proyecto y cómo y por qué éste aporta al desarrollo social.

Evidencia final:

Marco de referencia con los siguientes apartados:

- Concepción de desarrollo que fundamenta el proyecto
- Objeto del proyecto: área de la EPJA, sujetos y principales situaciones o satisfactores del desarrollo que se desea atender o trabajar mediante el proyecto
- Justificación: contextualización del objeto del proyecto con relación a las tendencias sobre el desarrollo social, y articulaciones entre EPJA y desarrollo social, en particular, con relación al objeto del proyecto y en este marco, la importancia del mismo y la estrategia para su abordaje.

Autoevaluación.

Duración:

40 horas /7 sesiones de seis horas aprox. cada una.

Bibliografía básica

Unidad 1: análisis y posicionamiento respecto a las perspectivas del desarrollo social

- Anand, Sudhir y Sen, Amartya (1997). *Concepts of human development and poverty: a multidimensional perspective*. Human Development Papers. Nueva York: PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990). *Informe de desarrollo humano*. Cap. "Definición y medición del desarrollo humano". Nueva York: Oxford University Press. pp. 31-45.
- Lagarde, Marcela (2001). *Género y feminismo, desarrollo humano y democracia*. 3ª ed. Madrid: Horas y horas. pp. 89-112.
- Martínez Román, María Asunción (2001). "Género, pobreza y exclusión social diferentes conceptualizaciones y políticas públicas" en *Pobreza y Perspectiva de Género*. Tortosa Blasco, José María (coord). Barcelona: Icaria. pp. 65-83.
- Tomasevski, Katarina (2001). *Human Rights obligations: making education available, accesible, acceptable and adaptable*. Gotenburgo: Swedish International Development Agency.

Unidad 2: Discusión conceptual de las iniciativas internacionales sobre desarrollo social

- UNESCO (1997). *Declaración de Hamburgo*. V Conferencia Internacional de Educación de Adultos.
- UNESCO (2009). *Marco de acción Belem*. VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos.
- UNESCO (2003). *La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos. Informe síntesis sobre el Balance Intermedio, CONFINTEA V*. Bangkok. pp. 15-17 y 21 – 23.
- UNESCO (2008). *Documento Final: Compromiso renovado para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Propuesta de la Región de América Latina y el Caribe, México*. Disponible en: <http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/docs/Conferencia%20regional%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%20sobre%20alfabetizaci%C3%B3n%20y.pdf>
- INEA,-CREFAL-CEAAL (1998). *Hacia una educación sin exclusiones: Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA.
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. *Declaración sobre el Derecho al Desarrollo*. Ginebra, 1986. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/desarrollo.htm>
- Organización de Estados Americanos (1988). *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador"*. San Salvador, Disponible en: <http://www.oas.org/juridico/spanish/Tratados/a-52.html>
- ONU (1999). *Declaración y Objetivos del Desarrollo del Milenio*. Nueva York. Disponible en: <http://www.undp.org/spanish/mdg/basics.shtml>.

Unidad 3: Problematicación de las relaciones entre EPJA y el desarrollo social

- UNESCO (2007). *Educación para Todos: La alfabetización un factor vital. Informe de seguimiento 2006*. Capítulo 5. París: UNESCO. pp. 142-154.
- Torres, Rosa María (2000). "¿Mejorar la educación para aliviar la pobreza o aliviar la pobreza para mejorar la educación?". *Itinerarios por la educación*

Latinoamericana: Cuaderno de viajes. Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México.
Disponible en:
http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/texto_mejorar_la_educacion_para_aliviar_la_pobreza.pdf

- Caruso, Arlés y otras (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*. CREFAL: Pátzcuaro. pp. 23-33.

Bibliografía complementaria

- AAVV (2002). *Documento general de la Licenciatura en Intervención Educativa, línea en Educación de las personas jóvenes y adultas*. México: Universidad Pedagógica Nacional. pp. 36 -40
- AAVV (1997). "Chile Potencia Alimentaria". *Dimensiones de la Pobreza*. Disponible en:
<http://www.chilepotenciaalimentaria.cl/content/view/1787/Dimensiones-de-la-pobreza.html>
- Arévalo Guízar, Gabriela (2009). "Hacia CONFINTEA VI", Conferencia magistral, X Reunión Nacional de la Red EPJA, Aguascalientes.
- Campero Carmen (2006). "El campo de la educación de las personas jóvenes y adultas: avances y retos". *Caminemos juntos. Trabajo y proyección social de la red en educación de personas jóvenes y adultas*. México: Universidad Pedagógica Nacional. pp. 105 – 132.
- Documentos de las Reuniones Preparatorias a CONFINTEA VI de otras regiones del mundo: África, ASIA, Medio Oriente y Europa.
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (1997). *Directrices de Maastricht para las violaciones de los derechos económicos, sociales y culturales*. Ginebra. Disponible en: <http://190.41.250.173/guia/mat4.HTM>
- Páez, Ricardo, Francisco Ferreira, José Molines y Jaime Saavadra (2008). *Midiendo la desigualdad de oportunidades en América Latina*. México: Banco Mundial. pp. 14-78.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990). *Informe de desarrollo humano*. Cap. "Desarrollo humano desde 1960". Nueva York: Oxford University Press. pp. 47-97.
- Reygadas, Rafael (1998). *Abriendo veredas. Iniciativas públicas y sociales de las redes de organizaciones civiles*. México: Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia. pp. 9-41, 127-150.
- UNESCO (2007). *Educación para Todos: La alfabetización un factor vital. Informe de seguimiento 2006*. Capítulo 1: 29-37. París: UNESCO.

Seminario II Sujetos y contextos socioculturales

María del Pilar Sánchez Ascencio

UPN, Cuernavaca

pilars25@hotmail.com

Presentación

De acuerdo a la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, que se llevó a cabo en la ciudad de Hamburgo, Alemania, en 1997, se reafirmó que sólo un desarrollo centrado en el ser humano y una sociedad con participación basada en el pleno respeto de los derechos humanos, podría conducir a un desarrollo social sostenible y equitativo. Así mismo se puntualizó que la humanidad podrá sobrevivir y hacer frente a los desafíos del futuro, siempre y cuando su participación sea consciente y efectiva, tanto por parte de las mujeres como de los hombres y en todas las esferas de la vida. En este sentido se señaló que la Educación de Adultos deberá ser entendida como una actividad educativa para toda la vida¹⁷. Con base en estas declaraciones y acuerdos, se entiende que la EPJA tiene como propósito en diversos lugares, priorizar el trabajo hacia los grupos en condición de pobreza y excluidos de los beneficios sociales. En esta Especialización, y por medio de proyectos socioeducativos, se intentará impactar, a partir del conocimiento de las demandas y expectativas de los distintos sujetos y grupos, favorecer la gestión del desarrollo individual y social de todos y cada uno de los individuos que forman parte de los distintos grupos socio-culturales.

Con base en esta necesidad, el seminario II proporcionará las herramientas necesarias para que se acceda a los mecanismos de decodificación del significado que las distintas culturas otorgan a la diferencia de sexo, derechos humanos y la interacción entre grupos pluriculturales, es decir, que los enfoques de género, derechos humanos e interculturalidad se podrán abordar a partir y con base en los referentes sociales y culturales que el grupo socioeducativo nos ocupe.

El darle peso e importancia al contexto socio-cultural del que son parte los sujetos con los que trabajarán, depende el éxito de la intervención dado que resulta decisiva la participación activa de todas las personas,¹⁸ y para lograrlo hay que estar claros de la diversidad de visiones y perspectivas culturales que existen sobre una misma realidad.

Partiendo de esta idea, el enfoque de cultura con el que se trabajará es el simbólico (cfr. Geertz), ya que permite “ver” la cultura, en el caso del espacio educativo, como escenario de conflictos culturales y como lugar de cambio, de transformación cultural, que puede analizarse a partir de investigar los símbolos significativos de cada grupo,

¹⁷ CONFITEA. V Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda del futuro. <http://www.education.unesco.org/confitea>

¹⁸ Clifford Geertz señala que para entender al ser humano y su medio, hay que ubicarlo en un tiempo y en un espacio. Para él no hay más ser humano que aquél que pertenece a una tradición, a una cultura; por lo que la sugerencia es trabajar con la recreación y contextualización del presente, sin dejar de ver las formas de vida que en el pasado permitieron a nuestros mayores, resolver su vida diaria.

expresados de manera tangible en ideas, experiencias, etcétera¹⁹. Se considera clave la concepción amplia del concepto de cultura para la elaboración posterior de un diagnóstico, pues es lo que permitirá, como se mencionó, buscar los referentes culturales propios de cada grupo socioeducativo con el que se trabaja. Dichos referentes pueden sustentar una mejor comprensión de los síntomas de la situación problemática que afectan a la comunidad en su conjunto y/o a algunos miembros de la misma, así como de sus necesidades de acuerdo a la realidad de los sujetos educativos y no desde un horizonte cultural de necesidades externo.

El otro concepto a trabajar será el de **diversidad cultural**. Si bien se sabe que no es un concepto nuevo como tampoco tema, sí lo es en cuanto a la atención y propuestas que se han puesto en la mesa con el fin de mitigar enfrentamientos culturales que han emergido ante la intolerancia de la diferencia. Esto ha sido a la luz y desde el momento en que tienen que coexistir los diversos grupos socio-culturales en un mismo hábitat y que muchos de estos por sus condiciones de pobreza tienen que competir más que compartir, los recursos y los bienes diversos. Por ejemplo, en la actualidad uno de los problemas más severos que debemos encarar es el de la migración por los efectos colaterales que ha traído a la sociedad en general. Con los movimientos migratorios, se han constituido sistemas sociales más complejos, conformados por una multiplicidad de configuraciones culturales, organizadas bajo un mismo sistema político y económico y dentro de una estructura jerarquizada. La diversidad aparece ahora en el seno de una misma sociedad y asume tintes ya no sólo de carácter cultural o étnico, sino que enfrenta problemas de género y de los derechos humanos tanto de los individuos como de los grupos socio-culturales.

El gran desafío ahora es concebir a la diversidad, ya no sólo como un problema sino como fuente de riqueza que es, lo que implica un diálogo permanente a través del cual se llegue a un espacio de mayor democracia, donde todos sean escuchados sin caer en estereotipos ni en aislamientos. La diversidad es una construcción y ejercicio constante de pluralidad.

A partir de estas concepciones, y problemas sociales que nos aquejan, en este seminario se trabajarán como referentes culturales, las perspectivas de: *género, derechos humanos e interculturalidad*. Dado que cada uno de estos supone un sistema de símbolos, organizaciones, relaciones y prácticas, cambiantes en cada grupo, en cuanto a tiempo y espacio, por lo que es necesario entender qué contienen y cómo funcionan cada uno de estos enfoques en cada grupo o situación particular. Asimismo, y desde esta mirada, es posible identificar la diversidad de los sujetos y de sus situaciones y condiciones, favoreciendo el análisis de su problemática y necesidades, y la propuesta socioeducativa pertinente a sujetos y grupos heterogéneos.

La pertinencia de este seminario dentro de la especialización radica en dos sentidos: uno en el reconocimiento de la diversidad cultural ya que “ninguna cultura es una entidad herméticamente cerrada, dado que todas las culturas están influenciadas por

¹⁹ Ibid., p. 24

otras, y a su vez ejercen influencia sobre éstas²⁰, y que este intercambio es lo que posibilita la confrontación y el contraste, la autorrevisión y la crítica tanto a nuestra propia cultura, como a las culturas ajenas ya que es lo que da paso al enriquecimiento y al desarrollo social; y el otro sentido del seminario es abreviar recursos para la posterior realización del diagnóstico. El seminario contribuirá a ubicar las características del contexto socio-cultural de los actores sociales, en cuanto a sus condiciones, situaciones e interacciones, ubicando sus fortalezas y debilidades, así como sus necesidades e intereses, desde los enfoques de género, derechos humanos e interculturalidad, partiendo del manejo del concepto de **cultura**.

Este seminario tendrá una duración de cuarenta horas teóricas.

Competencia

Elabora tesis a partir del concepto de cultura, de los problemas sociales y de las necesidades de los sujetos, grupos y comunidades en las que trabaja, que refleje el reconocimiento de la diversidad cultural y oriente de manera creativa las propuestas de intervenciones socioeducativas basadas en una perspectiva de equidad, respeto a los derechos humanos y solidaridad que promuevan al desarrollo social.

Estructura temática

Unidad 1

Reflexión, análisis y asimilación del concepto de cultura y diversidad cultural

- Comprensión del concepto de cultura de acuerdo a Clifford Geertz.
- Comprensión del concepto de diversidad cultural
- Discusión conceptual de cultura y educación.

3 sesiones

Unidad 2

Elementos metodológicos para la identificación de conflictos y prácticas socio-culturales en torno de: género, derechos humanos e interculturalidad

- Reflexión sobre el concepto de diversidad cultural
- Discusión sobre los enfoques de: Género, derechos humanos e interculturalidad como referentes culturales que sirven para ubicar y proponer caminos para resolver problemas de la comunidad de intervención, desde lo socioeducativo.
- Analizar los elementos metodológicos para la identificación de conflictos y prácticas socio-culturales

3 sesiones

²⁰ Pedro Ortega Ruiz. "El reto de la educación intercultural" en: Revista Especializada de Pedagogía Vasija. Oaxaca, Oax. Publicación Trimestral del Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca. Año 2/Número 3 Febrero-Abril de 1998., pp. 69-80-

Estrategia metodológica

Este seminario, en congruencia con los principios que dan sustento al programa de la especialidad: la práctica educativa objeto de análisis y transformación,²¹ la ubicación socio-histórica de las prácticas,²² y la diversidad y heterogeneidad como fuentes de enriquecimiento personal y colectivo,²³ la cultura de paz y los derechos humanos, y las perspectivas de género e interculturalidad como principios metodológicos,²⁴ tiene como objeto la construcción colectiva del conocimiento a partir del diálogo entre las y los integrantes del grupo sobre algunos textos, sobre sus propios referentes, y también entre ellas y ellos y los sujetos y grupos de las comunidades u organizaciones en los que desarrollarán su proyecto, así como la realidad social en la que pretenden intervenir.

El camino para lograr esto es partir de la reflexión de las concepciones de las y los participantes sobre la cultura, y sobre la manera en que se manifiestan en la propia cultura referentes como el género, la interculturalidad y los derechos humanos, y la confrontación con otras maneras de significación u organización respecto a esos referentes y algunos otros temas más, con lo cual se podrá favorecer la apertura hacia la identificación y respeto de necesidades, demandas, expectativas, etcétera, de los grupos con los que se trabajará.

Evaluación y acreditación

Para *acreditar* el seminario, se requiere asistir al 80% de las sesiones mínimo, ya que la asistencia es indispensable para poder participar, comentar las lecturas, desarrollar las actividades y productos.

También es indispensable el cumplimiento de tareas y entrega de las siguientes evidencias:

Unidad 1: Reflexión, análisis y asimilación del concepto de cultura y diversidad cultural

²¹ Considerando que el punto de partida y de llegada en un proceso de formación y de desarrollo social es la multiplicidad de prácticas socioeducativas que se realizan con la población adulta, éstas se convierten en objeto de análisis y por lo tanto de mejoramiento continuo y de transformación.

²² Se refiere a la intencionalidad de las prácticas educativas. Toda práctica socioeducativa está situada en un contexto histórico determinado, por lo que se erigen diversas intencionalidades y propósitos de acuerdo con el momento y la circunstancia en las que se desarrollan, tanto en el ámbito nacional, como estatal, regional y local.

²³ Considerar la diversidad de personas y contextos en todo proceso educativo, como es fuente de enriquecimiento personal y colectivo, se asegura mediante el intercambio y el diálogo permanente entre los sujetos que participan en una experiencia de aprendizaje.

²⁴ Referidas al desarrollo de habilidades y actitudes como el respeto, la tolerancia, la empatía, el aprecio por la diferencia, la convivencia democrática, el compromiso con la justicia y los derechos humanos, la autonomía; y al desarrollo de un lenguaje y una mirada críticos y propositivos sobre la complejidad de la realidad y la desigualdad social. Basadas en el diálogo, la pedagogización del conflicto, la concientización, la deconstrucción-construcción, entre otras herramientas pedagógicas. Así mismo aluden a la integralidad del proceso educativo, atendiendo a su dimensión individual y colectiva, emocional y racional, teórica y práctica, experiencial, micro y macro, etcétera, considerando en todo momento que toda persona es un sujeto con una posición y condición específicas en donde el género, la etnia, la clase, la edad u otras condiciones son fundamentales y pueden suponer formas, recursos y obstáculos particulares, y muchas veces desiguales.

-Esquema de los elementos que componen la cultura

Unidad 2: Elementos metodológicos para la identificación de conflictos y prácticas socioculturales en torno de: género, derechos humanos e interculturalidad

-Esquema o cuadro en el que se expongan prácticas socio-culturales y conflictos en el grupo o comunidad donde se trabajará, desde las perspectivas de género, derechos humanos e interculturalidad

Evidencia final:

Ensayo en el que se apliquen los conceptos de cultura y diversidad cultural, así como las perspectivas de género, derechos humanos e interculturalidad en relación a los problemas sociales y contextos de los sujetos, grupos y/o comunidades con las que van a trabajar.

Autoevaluación.

Bibliografía:

Unidad 1: Reflexión, análisis y asimilación del concepto de cultura y diversidad cultural

- Arizpe, Lourdes (2006). "La cultura como sitio de negociación", en: *Interactividad cultural y procesos globales*. México, CRIM-UNAM-Porrúa. pp. 69-76.
- Geertz, Clifford (1996). "Descripción densa la cultura: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en: *La interpretación de la Cultura*. México, Gedisa. pp. 21-29.
- Schmelkes, Silvia (2008). "El papel de la cultura en la educación popular", en: *La Educación de adultos y las cuestiones sociales*. México, CREFAL. pp. 71-78.
- Arizpe, Lourdes (2006). "Sin diversidad no hay alternativas", en: *Interactividad cultural y procesos globales*. México, CRIM-UNAM-Porrúa. pp. 117-124.
- Arizpe, Lourdes (2006). "El río de diversidades culturales de México", en: *Interactividad cultural y procesos globales*. México, CRIM-UNAM-Porrúa. pp. 151-154.

Unidad 2: Elementos metodológicos para la identificación de conflictos y prácticas socioculturales en torno de: género, derechos humanos e interculturalidad

Género:

- Dalton, Margarita (2004). "Democracia y equidad de género. La voz de las presidentas municipales zapotecas", en: Arizpe, Lourdes (Coord.) *Los retos culturales de México*. México, CRIM-UNAM-Porrúa. pp. 215-237.
- Arizpe, Lourdes (2006). "Mujeres y conflictos culturales en un mundo cambiante", en: *Interactividad cultural y procesos globales*. México, CRIM-UNAM-Porrúa. pp. 155-166.
- Arizpe, Lourdes (2006). "Género, confianza y desarrollo", en: *Interactividad cultural y procesos globales*. México, CRIM-UNAM-Porrúa. pp. 179-192.
- Damián, Araceli (2006). "Tendencias recientes de la pobreza con enfoque de género en América Latina", en: Ordoñez Barba, Gerardo, Rocío Enríquez

Rosas, Ignacio Román Morales y Enrique Valencia Lomelí (Coordinadores). *Alternancia, políticas sociales y desarrollo regional en México*. El colegio de la Frontera Norte-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente-Universidad de Guadalajara. pp. 299-344.

- López Estrada, Silvia (2006). "Pobreza y Género en Tijuana" en: Ordoñez Barba, Gerardo, Rocío Enríquez Rosas, Ignacio Román Morales y Enrique Valencia Lomelí (Coordinadores). *Alternancia, políticas sociales y desarrollo regional en México*. El colegio de la Frontera Norte-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente-Universidad de Guadalajara. pp. 345-366.

Derechos Humanos

- Jusidman de B., Clara (2006). "Derechos humanos y Derechos sociales", en: Ordoñez Barba, Gerardo, Rocío Enríquez Rosas, Ignacio Román Morales y Enrique Valencia Lomelí (Coordinadores). *Alternancia, políticas sociales y desarrollo regional en México*. El colegio de la Frontera Norte-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente-Universidad de Guadalajara. pp. 147-156.
- Montemayor, Carlos (2004). "El mundo globalizado y el respeto a los derechos humanos" en: Ingrid van Beuren y Oscar D. Soto Badillo (coords.) *Derechos humanos y globalización alternativa: una perspectiva Iberoamericana*. México, Colección Separata. pp. 35-58.
- Stavenhagen, Rodolfo (2004). "Pluriculturalismo y Derechos Colectivos. Los derechos culturales y los derechos colectivos en tiempo de globalización", en: Ingrid van Beuren y Oscar D. Soto Badillo (Coords.) *Derechos humanos y globalización alternativa: una perspectiva Iberoamericana*. México, Colección Separata. pp. 127-145.

Interculturalidad

- Molinos Tejada, Ma. del Coro y Ma. Luisa Durán Los Arcos. (2001). "Proyecto de investigación y formación pedagógica para la educación intercultural" en: Sipán Compañé, Antonio (Coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. España, Editores Mira. pp. 459-466.
- Badesa, Sara de Miguel (2001). "Educar para la diversidad: intervención con minorías étnicas", en: Sipán Compañé, Antonio (Coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. España, Editores Mira. pp. 489-500.
- Siles Rojas, Carmen (2001). "La educación compensatoria ¿una respuesta a las diferencias socio-culturales?" en: Sipán Compañé, Antonio (Coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. España, Editores Mira. pp. 519-526.
- Arizpe, Lourdes (2006). "La cultura es interactividad", en: *Interactividad cultural y procesos globales*. México, CRIM-UNAM-Porrúa. pp. 45-51.
- Arizpe, Lourdes (2006). "Pluralismo cultural y gobernabilidad", en: *Interactividad cultural y procesos globales*. México, CRIM-UNAM-Porrúa. pp. 139-144.
- Arizpe, Lourdes (2006). "Interculturalismo y convivencialidad", en: *Interactividad cultural y procesos globales*. México, CRIM-UNAM-Porrúa. pp. 241-252.

Complementaria:

- Ziauddin Sardar-Boris Van Loon (2005). *Estudios Culturales para todos*. España: Paidós

Seminario III: Áreas de la educación de personas jóvenes y adultas

Carmen Campero Cuenca
ccampero@upn.mx

Luz Maceira Ochoa
luz@maceira.com.mx

UPN-Ajusco

Presentación

La educación de personas jóvenes y adultas tiene como objeto los procesos socioeducativos con personas jóvenes y adultas que se realizan en diversos espacios y con diferentes intencionalidades; se reconoce como un campo educativo amplio y complejo, que se entrecruza con múltiples prácticas que integran la realidad socioeducativa de nuestro país, por lo mismo sus fronteras resultan difíciles de precisar.

En esta especialización se parte de una visión amplia de la educación de las personas jóvenes y adultas acorde con los planteamientos de las V y VI Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA V y VI), que incluyen diversas áreas de acción como son la educación básica, la capacitación en y para el trabajo, el desarrollo social, la promoción de la salud, la promoción cultural, la ciudadanía y la participación política así como los derechos humanos y la educación para la paz, entre otras. Los programas y acciones correspondientes a dichas áreas se concretan en los ámbitos –familiar, laboral, escolar y comunitario- donde las personas jóvenes y adultas se desenvuelven cotidianamente, prestando particular atención a las singularidades de los y las participantes por razones de sexo, edad, ubicación geográfica, ocupación o pertenencia a un grupo social, entre otros; y, de sus rasgos y contextos se desprenden necesidades e intereses de formación. En México, todas estas experiencias han sido emprendidas por diversos actores: instituciones públicas y privadas; movimientos y organizaciones sociales; organismos civiles y sindicatos, con múltiples intencionalidades y destinadas a diferentes sujetos.

Una particularidad de este campo es que constituye un objeto de conocimiento y de transformación. Es *objeto de conocimiento* ya que se requiere sistematizar las prácticas y generar investigaciones para acumular conocimientos que permitan apoyar la toma de decisiones sobre políticas, programas y acciones así como plantear nuevas líneas de investigación. Es *objeto de transformación* porque su quehacer no se limita a los sujetos que participan y a los procesos educativos en sí, sino que su finalidad es coadyuvar al desarrollo basado en los principios de respeto a la dignidad del ser humano, justicia social, equidad y democracia; su finalidad es social. Es así que se habla de un campo socioeducativo que trasciende los aspectos académicos de los procesos.

La orientación transformadora de la práctica de muchos educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas se vincula con el interés central de esta especialización en formar para el impulso de proyectos socioeducativos orientados al desarrollo social,

considerando tanto elementos compartidos como particulares de diferentes áreas de acción de este campo educativo, que constituyen el centro del presente seminario.

Los retos que se enfrentan para avanzar en la EPJA son de distinto orden; destacan por su importancia la consolidación de una orientación en y para la vida, la amplia demanda potencial y la calidad de los programas -pertinentes, relevantes e integrales-; la ausencia de políticas y/o la distancia entre éstas y su concreción, la operación de los programas, la articulación de instituciones, programas y actores, y el financiamiento.

Para contribuir en el avance de la EPJA en su conjunto, y también de alguna o varias de las muchas áreas de acción que la integran, el presente seminario se orienta a que las personas que participan en la especialización conozcan los principales debates de carácter teórico-metodológico sobre el campo de conocimiento, los temas y/o el área particular de la que se trate, y los principales resultados de investigaciones realizadas en México o América Latina relativos al área de la EPJA en cuestión. Así como la ubicación de los marcos jurídicos y políticos existentes correspondientes y/o los principales rasgos de programas y experiencias en la materia que se reconozcan como buenas prácticas. El fin de dichos análisis es la consolidación de conocimientos conceptuales, político-jurídicos, metodológicos e institucionales/organizativos relativos al campo o área de trabajo en la que se inserta el proyecto socioeducativos que sirvan como referente para afinar y completar el propio proyecto.

En virtud de la amplitud de la temática, para cada generación, se profundizará en el área o las áreas en las cuales se inscriben los proyectos de los y las personas que cursan la especialización cabiendo la posibilidad de abrir hasta dos seminarios cada generación.

Entre las áreas que podrían ofrecerse, se encuentran: Educación básica, Capacitación en y para el trabajo, Desarrollo social, Ciudadanía y participación política, Derechos humanos y educación para la paz, Promoción cultural, Promoción de la salud, Desarrollo sustentable, entre otras áreas de la EPJA, de acuerdo a la demanda, a las posibilidades de cada Unidad y/o de cada región, y a la pertinencia de cada dicha selección de acuerdo al contexto social y a sus niveles y procesos de desarrollo social. Este seminario es de 36 horas teóricas. Se relaciona con los seminarios cursados previamente porque se profundiza en aspectos específicos correspondientes al área de la EPJA en la que se inscribe el proyecto de cada participante, con lo cual se complementan la fundamentación y análisis sobre los sujetos y sus contextos, y la perspectiva de desarrollo social; asimismo, se vincula con el seminario de diseño de proyectos, por los insumos que aporta para la integración del mismo. Dichos insumos, nutren también el análisis y el diseño de componentes pedagógicos y para la evaluación, que son el foco de seminarios subsiguientes.

Competencia

Define o elige orientaciones conceptos y criterios para fundamentar con actitud crítica y propositiva su proyecto, considerando elementos jurídico-políticos, conceptuales, metodológicos y organizativos de acuerdo a discusiones vigentes, a orientaciones jurídico-políticas e institucionales, y a programas relevantes en el área de EPJA.

Estructura temática

Unidad 1: Definición del área y relaciones con el desarrollo social

- Identificación del área, de los conceptos y/o temáticas claves para su abordaje
- Identificación de las interrelaciones del área y el desarrollo social.

1 sesión

Unidad 2: Debates socioeducativos en el área

- Conocimiento de las aportaciones de las investigaciones respecto a los nudos, alcances y limitaciones del área de la EPJA en relación con las orientaciones, conceptos y metodologías desarrollados.
- Identificación y conocimiento de los distintos acercamientos y debates en el área específica.
- Discusión sobre enfoques teóricos y/o metodológicos para el trabajo dentro del área.

2 sesiones

Unidad 3: Relaciones de los enfoques con las perspectivas de género, derechos humanos e interculturalidad

- Discusión sobre cómo se cruzan las distintas temáticas, problemáticas, enfoques teóricos, etc. relativos al área con las perspectivas de género, derechos humanos e interculturalidad.

1 sesión

Unidad 4: La ubicación del propio proyecto en el marco de las políticas nacionales e internacionales y de las normas jurídicas

- Identificación de los principales planteamientos de política nacional e internacional que se vinculan con el área de la EPJA en que se inscribe el proyecto socioeducativo.
- Conocimiento y análisis de las normas jurídicas nacionales, estatales y municipales relacionadas con el área de la EPJA.
- Valoración de alcances y limitaciones de las políticas existentes respecto a las perspectivas de derechos humanos, interculturalidad y género.

1 sesión

Unidad 5: Identificación de programas gubernamentales y/o de buenas prácticas existentes del área de la EPJA

El contenido de esta unidad puede variar de acuerdo al área de la EPJA de la que se trate, de la existencia de programas gubernamentales dentro del contexto cercano o más pertinente para el proyecto, y/o de la existencia de información relativa a las buenas prácticas. Asimismo, el propio nivel y conocimiento por parte del grupo de los programas o experiencias de EPJA dentro del área en cuestión, pueden ser un buen indicador para elegir la revisión de programas gubernamentales o de buenas prácticas. Otra opción más, en caso de ser necesarias ambas revisiones, es trabajar a manera de seminario, organizando equipos que trabajen unas u otras informaciones.

En el caso de que se trabajaran los programas gubernamentales, los contenidos serían:

- Identificación de los programas existentes en el municipio o entidad relacionados con el área de intervención del proyecto socioeducativo.
- Comparación de los elementos centrales de los programas.
- Análisis de problemáticas relacionadas con la pertinencia y relevancia, con la operación/organización de los programas, con los componentes educativos-académicos de los procesos
- Identificación de experiencias exitosas y análisis de éstas a partir de los criterios relacionados con la calidad de la educación desde la perspectiva de los derechos humanos: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.
- Consideración/omisión de las perspectivas de derechos humanos, interculturalidad, y género.
- Aportes para la construcción del desarrollo social.

En el caso de que se trabajara el análisis de buenas prácticas de EPJA relacionadas al área, los contenidos serían:

- Identificación de políticas o de proyectos o experiencias exitosos.
- Análisis de éstos a partir de los criterios relacionados con la calidad de la educación.
- Análisis de problemáticas relacionadas con la pertinencia y relevancia, con la operación/organización de los programas, con los componentes educativos-académicos de los procesos.
- Alcances y limitaciones respecto a las perspectivas de derechos humanos, interculturalidad, y género.
- Aportes para la construcción del desarrollo social.

2 sesiones

Estrategia metodológica

En congruencia con los principios que dan sustento al programa de la Especialidad: la práctica educativa objeto de análisis y transformación,²⁵ la ubicación socio-histórica de las prácticas,²⁶ y la diversidad y heterogeneidad como fuentes de enriquecimiento personal y colectivo,²⁷ la cultura de paz y los derechos humanos, y las perspectivas de género e interculturalidad como principios metodológicos,²⁸ en este seminario se

²⁵ Considerando que el punto de partida y de llegada en un proceso de formación y de desarrollo social es la multiplicidad de prácticas socioeducativas que se realizan con la población adulta, éstas se convierten en objeto de análisis y por lo tanto de mejoramiento continuo y de transformación.

²⁶ Se refiere a la intencionalidad de las prácticas educativas. Toda práctica socioeducativa está situada en un contexto histórico determinado, por lo que se erigen diversas intencionalidades y propósitos de acuerdo con el momento y la circunstancia en las que se desarrollan, tanto en el ámbito nacional, como estatal, regional y local.

²⁷ Considerar la diversidad de personas y contextos en todo proceso educativo, como es fuente de enriquecimiento personal y colectivo, se asegura mediante el intercambio y el diálogo permanente entre los sujetos que participan en una experiencia de aprendizaje.

²⁸ Referidas al desarrollo de habilidades y actitudes como el respeto, la tolerancia, la empatía, el aprecio por la diferencia, la convivencia democrática, el compromiso con la justicia y los derechos humanos, la autonomía; y al desarrollo de un lenguaje y una mirada críticos y propositivos sobre la complejidad de la realidad y la desigualdad social. Basadas en el diálogo, la pedagogización del conflicto, la concientización, la deconstrucción-construcción, entre otras herramientas pedagógicas. Así mismo aluden a la integralidad del proceso educativo,

analiza el área de acción en la que se inscriben los proyectos socioeducativos desde cuatro ángulos complementarios e interrelacionados: 1) las aportaciones de la investigación, sistematizaciones y evaluaciones realizados en el área de la EPJA, 2) el debate académico general respecto a conceptos o temas asociados a dicha área, 3) el marco jurídico, político e institucional y, 4) programas y buenas prácticas existentes en el ámbito local, estatal y/o nacional, para que los y las participantes ubiquen, justifiquen y enriquezcan la perspectiva teórica y metodológica de su proyecto socioeducativo, así como los referentes normativos, políticos y/o institucionales que pueden sustentarlo, en consonancia con discusiones vigentes del campo y con los principios fundamentales de esta especialización.

Este propósito tiene que ver no sólo con la necesidad de aportar a las y los participantes insumos conceptuales, normativos, políticos, metodológicos u operativos que sustenten mejor sus intervenciones, sino también de consolidar el mismo campo de la EPJA al favorecer tanto la reflexión y debate en los seminarios de aspectos teóricos como el desarrollo de prácticas cuyo andamiaje conceptual sea claro, explícito, y por tanto, susceptible de ser revisado con el fin de construir conocimientos a partir de la experiencia.

El seminario tiene como punto de partida la recuperación de las concepciones que tienen los y las estudiantes, en lo individual y como grupo, sobre el área de acción en la que se inscriben su práctica y proyecto socioeducativo, para ser revisadas a la luz de debates referidos a ésta y a sus relaciones con el desarrollo social.

Dicha revisión partirá del análisis de discusiones, enfoques y textos de carácter académico y también de resultados de investigaciones, sistematizaciones o evaluaciones de experiencias realizadas en la región. Posteriormente se nutrirá con documentos jurídicos y de política internacional, nacional y/o local así como de casos particulares (programas gubernamentales y/o buenas prácticas).

Los principales ejes de la revisión tendrán que ver con problematizar los supuestos de tipo epistemológico, filosófico, político, metodológico y/o los temas centrales de cada área para dimensionar sus alcances y pertinencia. Asimismo, se plantea que los diversos enfoques o desarrollos del área de la EPJA en cuestión sean contrastados desde las perspectivas de género, interculturalidad y derechos humanos para identificar la elección adecuada de conceptos, principios, acercamientos teóricos y metodológicos de acuerdo a un enfoque de desarrollo social sensible a las perspectivas referidas.

Como se señaló, en función de la valoración que se haga del grupo, de sus proyectos, de la información disponible y recursos sobre el área particular, se seleccionará la revisión de programas gubernamentales o de buenas prácticas. En ambos casos, el grupo identifica y enlista proyectos o programas (regionales, federales, estatales, municipales y/o locales), se seleccionan los de mayor interés para el grupo, y se

atendiendo a su dimensión individual y colectiva, emocional y racional, teórica y práctica, experiencial, micro y macro, etc., considerando en todo momento que toda persona es un sujeto con una posición y condición específicas en donde el género, la etnia, la clase, la edad u otras condiciones son fundamentales y pueden suponer formas, recursos y obstáculos particulares, y muchas veces desiguales.

realiza una matriz con sus rasgos principales²⁹ y se infieren criterios que sirvan para ubicar la calidad de los proyectos o programas, los cuales servirán como insumo para el diseño y evaluación del propio proyecto socioeducativo.

Este trabajo se orienta a que cada participante pueda ubicar su proyecto en el marco teórico-metodológico de dicha área, enriquecer su orientación e inferir aspectos que favorecen procesos socioeducativos viables, factibles y con calidad desde una perspectiva de intervención claramente explicitada.

La estrategia sugerida incluye tanto el trabajo individual como el grupal apoyado principalmente en guías de reflexión, en la lectura y análisis de documentos, así como en la elaboración colectiva mediante discusiones plenarios.

Dada la amplitud de los temas así como de la bibliografía para cada una de las unidades, se recomienda dividir el análisis de la misma entre las y los participantes, trabajando en las sesiones con ejes temáticos o modalidades que permitan la socialización de información y análisis compartidos entre el grupo.

De igual forma, para este seminario se sugiere que en diferentes momentos del proceso, se integren grupos de estudio de acuerdo por afinidad temática relativa al tipo de intervenciones o de instituciones en las que trabajan los y las participantes a fin de favorecer la profundización en la reflexión y el enriquecimiento de los proyectos.

Asimismo se contempla como posibilidad la discusión con personas expertas del área de la EPJA en cuestión para favorecer la formación a partir del intercambio de experiencias, información, etc. Esta discusión puede tomar la forma de una simple entrevista, de un proceso de reuniones o asesorías individuales, o de sesiones colectivas de trabajo si fuera necesario en función del número de participantes con interés en el área, así como de la disponibilidad de las personas expertas.

Se recomienda realizar, de ser posible, fuera de los horarios de la especialización, visitas de campo a instituciones u organizaciones en las que haya posibilidades de conocer aspectos institucionales, organizativos, temáticos, metodológicos, etc. de los proyectos que desarrollan y puedan dar pistas para la reflexión grupal de acuerdo al propósito y contenidos de este seminario.

Evaluación y acreditación

Al inicio del seminario se realizará una *evaluación diagnóstica* sencilla a fin de identificar los conocimientos previos de los participantes sobre la temática. Más adelante, a mitad del seminario, el grupo de participantes junto con el coordinador/a realizarán una *evaluación cualitativa* sobre el desarrollo del mismo a fin de hacer los ajustes necesarios, y al concluirlo, con relación a los alcances y límites respecto al desarrollo de las competencias, los contenidos, la estrategia metodológica, la utilidad

²⁹ Instituciones que los ofrecen, destinatarios/as, referentes conceptuales/políticos/normativos, enfoques, objetivos, metodologías, contenidos, materiales, rasgos del personal educativo, alcances y límites, entre otros.

para el desarrollo del proyecto socioeducativo, la coordinación del seminario y el desempeño del grupo.

Para *acreditar* el seminario, se requiere asistir al menos al 80% de las sesiones, ya que la asistencia es indispensable para poder participar, realizar las lecturas, las actividades y productos; estos últimos constituyen las evidencias y son las siguientes:

Unidad 1: Definición del área y relaciones con el desarrollo social

- Ensayo sobre la concepción del área de la EPJA que orienta el proyecto socioeducativo y sus vínculos con el desarrollo social.

Unidad 2: Debates socioeducativos en el área

- Ensayo en el que se explica y argumenta la propia postura teórico-metodológica respecto al área de la EPJA, considerando los diversos acercamientos y debates vigentes.

Unidad 3: Relaciones de los enfoques con las perspectivas de género, derechos humanos e interculturalidad

- Ensayo en el que se articula la posición teórico-metodológica del proyecto con las perspectivas de género, derechos humanos e interculturalidad.

Unidad 4: La ubicación del proyecto en el marco de las políticas nacionales e internacionales y de las normas jurídicas

- Cuadro donde se ubique el marco político, jurídico e institucional del proyecto (desde lo local hasta lo regional, según sea el caso), explicando cómo favorecen dichos marcos su viabilidad y factibilidad, así como la de criterios para la calidad y el desarrollo social.

Unidad 5: Identificación de programas gubernamentales y/o de buenas prácticas existentes del área de la EPJA

- Matriz de los principales programas gubernamentales o buenas prácticas existentes relacionados con el área y en su caso, con el proyecto socioeducativo individual.
- Identificación de criterios, rasgos educativos y metodológicos, elementos organizativos, temáticos u operativos, entre otros, derivados de las buenas prácticas o programas gubernamentales revisados y que se consideran pertinentes para favorecer proyectos de calidad y orientados al desarrollo social.

Evidencia final:

- Fundamentación del proyecto: conceptualización teórica y metodológica del área que orienta el proyecto vinculada con la calidad de los procesos, las perspectivas de género, interculturalidad y derechos humanos; así como del marco normativo-político que le brinda viabilidad y factibilidad.
- Justificación: aportaciones del proyecto al desarrollo del área, de la institución y de los sujetos que participan, dentro del marco amplio del desarrollo social.
- Propuesta de criterios, estructuras, herramientas, acciones, contenidos o materiales para incorporar posteriormente en el proyecto (planeación pedagógica, diseño del monitoreo, seguimiento y evaluación, etc.).

- Autoevaluación.

Duración

40 horas /7 sesiones de seis horas aprox. cada una.

Bibliografía básica

Dependiendo del área que se imparta se especificará la bibliografía adecuada para cada unidad. Se incluyen aquí algunas sugerencias generales que hacen referencia a varias áreas de la EPJA.

Unidad 1: Definición del área y relaciones con el desarrollo social

- Campero, Carmen (coord.) (2006). *La Educación de Adultos Frente al Cambio de Gobierno. Memoria del III Foro Nacional EPJA*. México: UPN, CREFAL, Rostros y Voces, ICE y Red – EPJA.
- Campero, Carmen y Luz Maceira (coords.) (2009). *Hacia el fortalecimiento de la EPJA. Memoria de la Mesa de Trabajo Por Una Educación de Calidad de las Personas Adultas*. México: H. Cámara de Diputados, Fracción Parlamentaria del PRD y Red – EPJA.
- Caruso Arlés y otras (2008). Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL. pp. 49 -63.
- Hernández Flores, Gloria (2006). *Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe*. México: CREFAL.
- Torres, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Tendencias, temas desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Informe regional Preparado para la VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Belém-Pará, Brasil, 19-22 mayo 2006). Una contribución de CREFAL a CONFINTEA VI. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL).
- Pieck, Enrique (coord.) (2003). “Educación de jóvenes y adultos”. En Bertely, María (coord.) *Educación, equidad y derechos sociales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- AAVV (2008). *El Desarrollo y el Estado de la Cuestión sobre le Aprendizaje y la Educación de Adultos. Documento Complementario de México*. Pátzcuaro: CREFAL. en: <http://www.unesco.org/uil/en/nesico/confintea/confinteacountries.htm>

Unidad 2: Debates socioeducativos en el área

- Misma bibliografía que para unidad 1, más la específica del área.

Unidad 3: Relaciones de los enfoques con las perspectivas de género, derechos humanos e interculturalidad.

- Arizpe, Lourdes (2006). *Interactividad cultural y procesos globales*. México: CRIM-UNAM-Porrúa.
- Campero, Carmen (coord.) (1999). *Abriendo Espacios. Un proyecto Universitario desde la perspectiva de género*, Colección Archivos N° 8, México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Instituto Nacional de las Mujeres (2006). *Elaboración de proyectos de desarrollo social con perspectiva de género*. Cap. 2 y 3. México: Inmujeres. pp. 19-26 y 27 -54.
- Schmelkes, Sylvia, 2005. La interculturalidad en la educación básica. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana. Ciudad de México, 21 y 22 de enero.
- Ziauddin Sardar-Boris Van Loon (2005). *Estudios Culturales para todos*. Barcelona: Paidós.

Unidad 4: La ubicación del proyecto en el marco de las políticas nacionales e internacionales y de las normas jurídicas

A este listado sugerido deben agregarse documentos normativos relacionados con el área objeto de estudio.

Políticas internacionales:

- Arévalo Guízar, Gabriela (2009). “Hacia CONFINTEA VI”, Conferencia magistral, X Reunión Nacional de la Red EPJA, Aguascalientes.
- Foro Internacional del a Sociedad Civil,(FISC) (1dic,2009).*De la retórica a ala acción coherente. Brasil: FISC*. Documento disponible en www.fisc.org.
- UNESCO (1997). *Declaración de Hamburgo*. V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos.
- UNESCO (2009). *Declaración de Belem*. VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos.
- UNESCO (2003). *La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos*. Informe síntesis sobre el Balance Intermedio de CONFINTEA V. Bangkok. pp. 15-17 y 21 – 23
- UNESCO (2008). *Documento Final: Compromiso renovado para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Propuesta de la Región de América Latina y el Caribe, México*.

Políticas nacionales:

- Hernández Flores Gloria (2009). *Asegurando el derecho universal a la calidad y a la educación básica de las personas adultas*. Ponencia presentada en el Panel de Hamburgo a Belem realizado en la X Reunión Nacional de la Red – EPJA. Aguascalientes, México, 11 de octubre.
- Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Poder Ejecutivo Federal (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Poder Ejecutivo Federal. *Ley General de Educación*. Diario oficial. México.
- Programas sectoriales, estatales y locales.

Unidad 5: Identificación de programas gubernamentales y/o de buenas prácticas existentes del área de la EPJA

Al listado sugerido deben agregarse documentos normativos relacionados con el área objeto de estudio, así como relativa a programas gubernamentales y/o a buenas prácticas.

- AAVV, 2008. Documento *El Desarrollo y el Estado de la Cuestión sobre le Aprendizaje y la Educación de Adultos (AEA) Documento Complementario* de México, CREFAL, abril 2008, publicado en <http://www.unesco.org/uil/en/nesico/confintea/confinteacountries.htm>
- FERNÁNDEZ G. Saravia, Ana María y SAFA Barraza, María Cristina. *Desarrollo Local e Incidencia en Política con Enfoque de Género. Sistematización: El proceso vivido en la construcción del empoderamiento*. GEM. Documento interno. Abril 2007.
- AAVV, 2008. Documento *El Desarrollo y el Estado de la Cuestión sobre le Aprendizaje y la Educación de Adultos (AEA) Documento Complementario* de México, CREFAL, abril 2008, publicado en <http://www.unesco.org/uil/en/nesico/confintea/confinteacountries.htm>
- Neirotti, Neiro y Margarita Poggi (2004). *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa “Comunidades de Aprendizaje”. Fundación W.K. Kellog. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo IPPE-UNESCO, sede regional Buenos Aires. Formato
- Promotores de la Autogestión para el Desarrollo Social, S.C. “Construyendo bajo el ala del sombrero una vía para el desarrollo local”. En Rafael Reygadas Robles Gil y Carlos Zarco Mera (coords.). *Participación ciudadana y organización social. Experiencias de desarrollo local en México*. INDESOL. México. 2005. pp. 407-466.
- Reygadas Rafael y Carlos Zarco, Coord. (2005). *Horizontes del desarrollo local. Aportes de las organizaciones civiles en México*. Consejo De Educación De Adultos De América Latina, México. pp. 339 -361.

Bibliografía complementaria

- Campero, Carmen (2008). *Una perspectiva Integral de la educación de las personas jóvenes y adultas*. Conferencia presentada en el marco del Seminario Investigación participativa y vinculación comunitaria. México, D.F. UPN, DGIB y Fundación Ford, Noviembre.
- Mendoza, Ma. del Carmen (2003). *Programa de Seguimiento a los Acuerdos de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. México, enero del 2003.
- Pieck, Enrique (coord.). (2004). *Aprendizaje de los adultos en México. Reporte nacional*. México: CONEVyT – OCDE.
- Schmelkes, Sylvia y Judith Kalman (1994). *La educación de adultos: estado del arte*. México, CEE.
- Schmelkes, Sylvia (2004). “La política de la educación bilingüe intercultural en México”, en Ignacio Hernaiz (org.). *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa “Comunidades de Aprendizaje”. Buenos Aires: Fundación W. K. Kellog.- Instituto Internacional de Planeamiento Educativo IPPE-UNESCO.
- INEA,-CREFAL-CEAAL (1998). *Hacia una educación sin exclusiones: Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA.
- Valenzuela y Gómez Gallardo, Ma. de Lourdes y otros (1998). “Elementos constitutivos de la educación de las personas adultas” en *Documento Base de la Reunión Nacional de Seguimiento a la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Hamburgo 1997)*, Capítulo 3. Pátzcuaro: CREFAL.

- Impulsora de Alternativas Regionales, S.C. "Mujeres artesanas ñähñús de la Cooperativa *Ya munts'i b'ehña* en el Valle del Mezquital en Hidalgo". En Rafael Reygadas Robles Gil y Carlos Zarco Mera (coords.). *Finanzas sociales y comercialización. Experiencias de desarrollo local en México*. INDESOL. México. 2005. pp. 357-394.
- Innovación Educativa, A.C. *Aprendiendo a participar: el caso del Consejo Municipal de Participación Social en la Educación. Las Margaritas, Chiapas*. (Documento interno, sin fecha).

Seminario IV Diseño de proyectos socioeducativos

Carmen Campero

UPN, Ajusco

ccampero@upn.mx

Presentación

Muchos educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas buscan coadyuvar a la transformación de la realidad social en la cual se desenvuelven; por lo mismo, es fundamental favorecer en los procesos formativos la apropiación de elementos teórico-metodológicos vinculados con el desarrollo de proyectos socioeducativos, ya que mediante éstos se concretan las finalidades de las instituciones y de los grupos y, además, es a partir de la presentación de proyectos que se obtiene financiamiento de agencias nacionales e internacionales, para llevarlos a cabo.

Entre los enfoques existentes para el desarrollo de proyectos, en los últimos años, la cooperación para el desarrollo internacional ha priorizado el Enfoque del Marco Lógico (EML); enfoque que se ha incorporado paulatinamente en la mayoría de las instituciones públicas del país para el desarrollo y financiamiento de proyectos, por lo que el conocimiento y análisis de este enfoque se aborda en el presente seminario, enriquecido con planteamientos teóricos sobre desarrollo social y educación de personas jóvenes y adultas (EPJA).

Este seminario, se orienta a realizar la planificación del proyecto de intervención socioeducativa que desarrollarán los y las participantes, por lo que se trabajan los planteamientos metodológicos y las herramientas de las fases de identificación o diagnóstico, diseño, negociación, ejecución y evaluación, considerando, por una parte, las perspectivas de género e interculturalidad con miras al ejercicio de los derechos humanos y el desarrollo social y, por otra, los insumos de los seminarios previamente cursados y algunos ejemplos de proyectos realizados en este campo educativo.

Se pretende que los proyectos sean innovadores, que movilicen a las personas y propicien una actitud crítica propositiva en los y las participantes, ya que se pretende que los proyectos den respuesta a problemáticas previamente identificadas en los diagnósticos.

A partir de la consideración de su anteproyecto, de la fundamentación del objeto de su proyecto – primer seminario -, del análisis de los sujetos y contextos en que éstos se desenvuelven – segundo seminario- y de la justificación de su proyecto, -tercer seminario - los y las participantes concluirán el diseño de éste. Cabe señalar que algunas de las acciones socioeducativas que lo integran serán profundizadas y ampliadas en el espacio de formación subsecuente de la especialización, a la vez que se iniciará su puesta en práctica, y, en el siguiente seminario, se aportarán los elementos teórico – metodológicos para realizar el plan de acompañamiento y la propuesta de evaluación de las mismas así como del proyecto en su conjunto.

Este seminario, tendrá una duración de 48 horas, de las en las que 32 son horas teóricas y 16 prácticas.

Competencia

Aplica de manera creativa los planteamientos metodológicos y herramientas del diseño de proyectos, tales como las fases de identificación, diseño, negociación, ejecución y evaluación que propone el marco lógico para desarrollar proyectos de intervención en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, orientados al desarrollo social.

Estructura temática

Unidad 1. Elaboración del diagnóstico

- Diversas perspectivas para la elaboración de diagnóstico
- Análisis de conjunto de las características y fases del proyecto, de acuerdo al ML.
- Herramientas del ML para la elaboración del diagnóstico
 - Delimitación del área de actuación
 - Análisis de participación
 - Análisis de problema
 - Análisis de objetivos
 - Análisis de alternativas

2 sesiones

Unidad 2. El diseño del proyecto

- Definición de la matriz considerando las interrelaciones y la coherencia entre la lógica horizontal - fin, propósito, resultados esperados y actividades – y la lógica vertical - indicadores, medios de verificación y supuestos -.
- Análisis de oportunidades y alternativas así como de los criterios de éxito del proyecto: pertinencia, viabilidad, sostenibilidad.
- Establecimiento de la concordancia de la orientación del proyecto con los planteamientos de desarrollo social y de EPJA que se desean propiciar.

2.5 sesiones

Unidad 3. La negociación de los proyectos

- Instituciones que promueven Y FINANCIAN el desarrollo de proyectos socioeducativos en el nivel federal, estatal y local/municipal y requisitos que plantean.
- Elementos comunes de convocatorias de financiamiento de proyectos.

1 sesiones

Unidad 4. La ejecución y el seguimiento

- Definición de los recursos, de la organización y procedimientos.
- Elaboración la planeación detallada: actividades, metas, medios de verificación recursos (humanos financieros y materiales) y responsable, así como de los mecanismos de seguimiento del proyecto.
- Costos y plan de financiación,

1.5 sesiones

Unidad 5. La evaluación del proyecto

- Definición de la evaluación de resultados del proyecto.
- Conocer en qué consiste la evaluación de impacto y establecer algunos elementos a considerar en la del proyecto.

1 sesión

Estrategia metodológica

En congruencia con los principios que dan sustento al programa de la especialidad: la práctica educativa objeto de análisis y transformación,³⁰ la ubicación socio-histórica de las prácticas,³¹ y la diversidad y heterogeneidad como fuentes de enriquecimiento personal y colectivo,³² la cultura de paz y los derechos humanos, y las perspectivas

³⁰ Considerando que el punto de partida y de llegada en un proceso de formación y de desarrollo social es la multiplicidad de prácticas socioeducativas que se realizan con la población adulta, éstas se convierten en objeto de análisis y por lo tanto de mejoramiento continuo y de transformación.

³¹ Se refiere a la intencionalidad de las prácticas educativas. Toda práctica socioeducativa está situada en un contexto histórico determinado, por lo que se erigen diversas intencionalidades y propósitos de acuerdo con el momento y la circunstancia en las que se desarrollan, tanto en el ámbito nacional, como estatal, regional y local.

³² Considerar la diversidad de personas y contextos en todo proceso educativo, como es fuente de enriquecimiento personal y colectivo, se asegura mediante el intercambio y el diálogo permanente entre los sujetos que participan en una experiencia de aprendizaje.

de género e interculturalidad como principios metodológicos,³³ - este seminario inicia con la recuperación de las evidencias de los seminarios anteriores que son la fundamentación, la justificación, el análisis de los sujetos y contextos en que éstos se desenvuelven, que son insumos centrales para realizar las fases del proyecto: identificación o diagnóstico, diseño, negociación, ejecución y, seguimiento y evaluación.

Para la definición de cada una de éstas, se parte de la recuperación de los conocimientos y experiencias que tienen los y las integrantes del grupo las cuales serán enriquecidas con el análisis de las características y los planteamientos metodológicos del enfoque de marco lógico, a partir de textos y ejemplos de proyectos desarrollados desde este enfoque, a fin de que los y las participantes puedan realizar el análisis de las herramientas y de los elementos a considerar en cada una de las fases, poniendo especial atención en las interrelaciones y coherencia de los aspectos de cada una, así como de la que debe existir entre las fases.

En este proceso los y las participantes prestarán atención para que sus visiones sobre desarrollo social y EPJA, así como las perspectivas de género, interculturalidad y derechos humanos, orienten y estén presentes en el desarrollo del proyecto en todas sus fases.

Al concluir el seminario los y las integrantes del grupo contarán con un proyecto, del cual seleccionarán uno de los resultados y sus actividades que serán objeto de trabajo del siguiente seminario de la especialización, en donde realizarán la planeación pedagógica e iniciarán la puesta en marcha de la misma. Finalmente, en el Seminario de Evaluación del Proyecto, harán el plan de evaluación de todo el proyecto e iniciarán la aplicación de la parte que corresponde a las acciones que están desarrollando; de igual manera diseñarán los instrumentos de evaluación y, aplicarán y codificarán, los relativos a la parte del proyecto que han desarrollado.

Esta estrategia combina el trabajo individual y grupal mediante un camino apoyado principalmente en guías de reflexión, en la lectura y análisis de textos sobre la metodología y ejemplos de proyectos elaborados desde el enfoque de marco lógico, en la aplicación de las herramientas de este enfoque al diseño de su proyecto socioeducativo y en la retroalimentación y la construcción colectiva en plenaria y en pequeños grupos.

³³ Referidas al desarrollo de habilidades y actitudes como el respeto, la tolerancia, la empatía, el aprecio por la diferencia, la convivencia democrática, el compromiso con la justicia y los derechos humanos, la autonomía; y al desarrollo de un lenguaje y una mirada críticos y propositivos sobre la complejidad de la realidad y la desigualdad social. Basadas en el diálogo, la pedagogización del conflicto, la concientización, la deconstrucción-construcción, entre otras herramientas pedagógicas. Así mismo aluden a la integralidad del proceso educativo, atendiendo a su dimensión individual y colectiva, emocional y racional, teórica y práctica, experiencial, micro y macro, etc., considerando en todo momento que toda persona es un sujeto con una posición y condición específicas en donde el género, la etnia, la clase, la edad u otras condiciones son fundamentales y pueden suponer formas, recursos y obstáculos particulares, y muchas veces desiguales.

Evaluación y acreditación

Al inicio del seminario se realizará una *evaluación diagnóstica* sencilla a fin de identificar los conocimientos previos de los participantes sobre la temática. Más adelante, a la mitad del seminario, el grupo de estudiantes junto con el coordinador o coordinadora, realizarán una *evaluación cualitativa* sobre el desarrollo del mismo a fin de hacer los ajustes necesarios, y al concluirlo, con relación a los alcances y límites respecto al desarrollo de las competencias, los contenidos, la estrategia metodológica, la coordinación del seminario y el desempeño del grupo.

Para *acreditar* el seminario, se requiere asistir al 80% de las sesiones ya que ésta es indispensable para poder participar, realizar las lecturas, las actividades y productos; estos últimos constituyen las evidencias que son las siguientes:

Unidad 1: Elaboración del diagnóstico

- Identificación de actores
- Árbol de problemas
- Árbol de objetivos
- Estrategia seleccionada y su viabilidad

Unidad 2. El diseño del proyecto

- Elementos del proyecto:
 - Fin - Objetivo general
 - Propósito - Objetivo específico
 - Resultados (especificando el que se desarrollará en los siguientes 2 seminarios)
 - Actividades correspondientes al resultado seleccionado
 - Indicadores y medios de verificación
 - Supuestos: situaciones, hechos y elementos del contexto que son importantes para la realización el proyecto y el logro de su objetivo.
 - Riesgos y flexibilidad

Unidad 3. La negociación de los proyectos

- Financiadoras o instituciones que pueden apoyar/financiar el proyecto
- Principales requisitos que solicitan
- Estrategia para negociar el proyecto

Unidad 4. La Ejecución y el seguimiento del proyecto

- Ejecución del proyecto:
 - Organización, procedimientos y modalidades de ejecución
 - Planeación detallada: actividades, metas, medios de verificación, (recursos humanos financieros y materiales) tiempos y responsables
 - Costos de financiamiento
- Seguimiento del proyecto:
 - Acciones para realizar el seguimiento del proyecto: reuniones, visitas, instrumentos, entre otros.
 - Indicadores de seguimiento

Unidad 5. La evaluación del proyecto

- Evaluación:
 - Criterios de la evaluación
 - Evaluación de resultados y sus indicadores
 - Evaluación de impacto y sus indicadores

Evidencia final

Proyecto con los siguientes apartados:

Contextualización

Planeación de la intervención

Planeación detallada

Negociación

Seguimiento y evaluación

Estos elementos del proyecto serán integrados a los elaborados en los seminarios previos para contar con el proyecto completo.

Autoevaluación

Bibliografía

Unidad 1. Elaboración del diagnóstico

- Aguilar Idáñez, María José y Ezequiel Ander-Egg (2001). *Diagnóstico Social. Conceptos y Metodología*. Buenos Aires, Grupo Editorial Lumen.
- Gómez Galán, Manuel y Héctor Sainz Ollero (2008). *El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo. El marco lógico en programas y proyectos de la identificación a la evaluación*. Madrid, CIDEL. pp. 21-33, 49-55, 135-168, 219-230.

- Safa M. C., Coord., (2008) *Formulación de proyectos sociales*. México: Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM) – Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL). Pp. 38 -52

Unidad 2. El diseño del proyecto

- Gómez, M. y Sainz H. (2008). *El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo* (7ª Ed.). Madrid: CIDEAL. Pp. 57 -65, 169-204 y 219-230
- Camacho, H. y otros (2001). *El enfoque del marco lógico. Diez casos prácticos*. Madrid: CIDEAL. (Selección y edición a cargo de Rautenberg, E. México: UPN, 2005). Pp. 1-25. Documento no publicado.
- Safa M. C., Coord., (2008) *Formulación de proyectos sociales*. México: Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM) – Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL).Pp. 53 -67 y 106-125.
- Ejemplos de Proyectos sobre EPJA que se orientan al desarrollo social y que se relacionan con el área de intervención de los y las participantes

Unidad 3. La negociación de los proyectos

- Gómez, M. y Sainz H. (2008). *El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo* (7ª Ed.). Madrid: CIDEAL. Pp. 67 -72
- Búsquedas en internet de convocatorias de fundaciones, instituciones públicas y privadas que financian proyectos socioeducativos; algunos ejemplos son:
 - www.indesol.gob.mx
 - www.oxfammexico.org
 - <http://www.pfizer.com.mx/>
 - <http://www.corresponsabilidad.gob.mx/>
 - <http://www.imjuventud.gob.mx/>
 - http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1&clang=3

Unidad 4. La Ejecución y el seguimiento del proyecto

- Gómez, M. y Sainz H. (2008). *El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo* (7ª Ed.). Madrid: CIDEAL. Pp. 73 -90
- Camacho, H. y otros (2001). *El enfoque del marco lógico. Diez casos prácticos*. Madrid: CIDEAL. (Selección y edición a cargo de Rautenberg, E. México: UPN, 2005). Pp. 1-25. Documento no publicado.
- Safa M. C., Coord., (2008) *Formulación de proyectos sociales*. México: Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM) – Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL).Pp. 53 -67

- Ejemplos de Proyectos sobre EPJA que se orientan al desarrollo social y que se relacionan con el área de intervención de los y las participantes.

Unidad 5. La evaluación del proyecto

- Gómez, M. y Sainz H. (2008). *El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo* (7ª Ed.). Madrid: CIDEAL. Pp. 91-128
- Camacho, H. y otros (2001). *El enfoque del marco lógico. Diez casos prácticos*. Madrid: CIDEAL. (Selección y edición a cargo de Rautenberg, E. México: UPN, 2005). Pp. 1-25. Documento no publicado.
- Safa M. C., Coord., (2008) *Formulación de proyectos sociales*. México: Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM) – Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL).
- Ejemplos de Proyectos sobre EPJA que se orientan al desarrollo social y que se relacionan con el área de intervención de los y las participantes.

Bibliografía complementaria

- Ander – Egg E. (2002). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Tomo III Aspectos operativos y proyectos específicos* (33ª Ed.). Buenos Aires: Lumen - Humanitas. Pp. 217 -233
- Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) (2004). *Innovación para la educación y capacitación*. México: José María Porrúa – CONEVyT. <http://www.bibliotecadigital.conevyt.org.mx>
- Martinic, S. (1997). *Diseño y evaluación de proyectos sociales. Herramientas para el aprendizaje*. México: Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez / Centro Juvenil de Promoción Integral A.C. P. 67.
- Patronato Pro Educación Mexicano A.C. (2005). *Fortalecimiento de la Red de pequeños productores de café, mexicanos*. México. Documento no publicado.
- Manuales diversos del Centro de Investigaciones y Cooperación para el Desarrollo, en http://www.cideal.org/libros_descargas.php

www.marcologico.com

http://www.cideal.org/libros_catalogo.php

Seminario V El aprendizaje grupal y la mediación pedagógica en los proyectos socioeducativos con personas jóvenes y adultas

María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo

UPN, Ajusco

malugem@prodigy.net.mx

Presentación

Durante muchos años se ha hecho énfasis en la diferencia entre el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas y el aprendizaje de los infantes, dando primacía a la edad como factor fundamental de maduración que permite a las y los adultos aprender a partir de actuar de manera consecuente ante las exigencias del medio en el que viven, particularmente en el ámbito del trabajo, y de manera propositiva en su entorno.

Sin embargo, debemos considerar que existen además de la edad, otros factores de carácter social y cultural que determinan el aprendizaje, dado que su significado para las personas jóvenes y adultas está íntimamente relacionado con las circunstancias de su vida, en la familia, en el trabajo y en la comunidad. De ahí que el aprendizaje no se da aislado de las exigencias del entorno que rodea a las personas ni de las formas ideológicas, políticas y sociales imperantes en el medio en el que se desenvuelven.

Toda acción educativa se realiza dentro de un contexto, cualquiera que éste sea y conlleva una intencionalidad determinada que puede ser implícita o explícita; intencionalidad que orientará el proceso de aprendizaje. Por ello debemos plantear la importancia de establecer con claridad las expectativas de los grupos al desarrollar un proceso educativo y definir el punto de partida, así como lo que se pretende lograr, es decir, el punto de llegada que permitirá a los sujetos, conservar la intencionalidad con la que dinámicamente participan en el proceso de aprendizaje.

Para que los y las personas jóvenes y adultas logren su autonomía, entendida como la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, aprender significa empoderamiento individual y grupal, toma de conciencia de su ser social como sujeto que construye historia en forma significativa para su comunidad de origen y la búsqueda del bien colectivo.

Frente a las nuevas realidades que vive el mundo en la actualidad, ante el fenómeno de la globalización, se ha hecho particular énfasis en la necesidad de adecuar los programas y las políticas educativas para formar y capacitar personas altamente competentes que respondan a las exigencias cambiantes del sistema productivo y de los mercados laborales. Si bien tales exigencias deben ser atendidas, se alienta la capacidad crítica y creativa de las personas ante los nuevos desafíos de la época contemporánea, la educación no puede ni debe orientarse preferentemente a las demandas del aparato productivo o la capacitación para la adquisición de ciertas habilidades y destrezas manuales o técnicas, sino promover la construcción de nuevos referentes de pensamiento y organización social que pongan acento en el desarrollo de competencias para la promoción ética social y cultural, así como la seguridad de la calidad de vida de las personas, es decir, formar ciudadanas y ciudadanos capaces y responsables de enriquecer su vida personal, familiar, comunitaria y de su país.

Construir las estrategias para el desarrollo de estas competencias (de promoción ética social y cultural), implica reconocer en primera instancia que son los sujetos educativos quienes seleccionan los caminos y los procedimientos bajo los cuales desarrollar su propio proceso, sólo así podrán ir construyendo su autonomía. Se parte de la idea de que el sujeto requiere aprender a aprender.

Estas competencias no se desarrollan bajo formas tradicionales o burocráticas en las que impera la imposición, sino a través de procesos de mediación que diseñan y realizan quienes fungen como educadores o educadoras a lo largo del proceso educativo con las personas jóvenes y adultas en los grupos con los cuales trabaja.

En la medida en que un grupo humano produce su realidad es en la medida en que puede conocerla, por lo tanto, puede transformarla porque la realidad así concebida es propiamente su experiencia cotidiana, que le plantea desafíos ante los cuales su proactividad es, en parte, aprendizaje colectivo para transformar la vida y el mundo.

La autogestión del conocimiento es resultado de este proceso colectivo humano, de apropiación y recreación del mundo para encontrar y descubrir nuevas formas de vida con mayor calidad y poder de realización y logro en el desarrollo social. La libertad para gestionar el conocimiento necesario para la transformación es un derecho humano inalienable y por lo tanto permanentemente exigible para que se dé el desarrollo social.

La mediación pedagógica, concepto acuñado por la perspectiva sociocultural del aprendizaje, es una forma de gestión de la vida social y, por lo tanto, es una transformación cultural. Implica recuperar o incentivar, en un proceso, la participación activa de los sujetos educativos para potenciar su capacidad de aprendizaje mediante la confrontación de ideas, experiencias y la re-significación de saberes para lograr nuevos referentes de pensamiento y acción, es decir, potenciar la autonomía en el aprendizaje.

La mediación pedagógica supone la interlocución permanente de las educadoras y los educadores con las personas jóvenes y adultas durante el proceso educativo. Por esto, la mediación no propone difíciles caminos; propone un recorrido de compromiso simple pero de cumplimiento difícil, en donde nadie se queda fuera, donde se respetan tiempos, necesidades e intereses. Para ello es necesario salvar resistencias, sin imposiciones, en un constante ir y venir, corrigiendo y rompiendo esquemas, recuperando lo andado, pero abriendo siempre el horizonte de la capacidad de asombro, propuesta y cambio.

El aprendizaje es resultado de la interacción entre iguales, que mediatizados por el mundo y sus desafíos, responden creativamente en una espiral de desarrollo social que califica el bienestar colectivo.

Por lo tanto, es necesario considerar que las estrategias se eligen en función de las competencias que se desean desarrollar. Cada área o ámbito en el que se trabaje se deberán tener en cuenta los tipos de estrategias a diseñar, de tal suerte que la educadora o educador pueda efectivamente cumplir con su papel de mediación y los sujetos educativos logren transitar hacia el terreno de la metacognición, es decir,

explicitar qué saben y cómo lo aprendieron como insumo para precisar aprendizajes futuros.

Dado que los procesos educativos y el desarrollo de competencias son un hecho social y colectivo, el desarrollo de este propósito sólo se logra en grupo, sin embargo, es muy frecuente que se privilegie la relación entre un educador o educadora y un o una joven o persona adulta, reduciendo de esta manera a los integrantes de un grupo en objetos pasivos de una dinámica real y sin que puedan participar, ante este hecho el educador o educadora deben retomar una dinámica grupal y participativa, para no perder de vista la gestión de la autonomía de los sujetos educativos, así como proyectarse o actuar de manera colectiva sobre su realidad concreta.

En el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas es condición indispensable considerar el trabajo en grupo, dado que no sólo es necesario tomar en cuenta la dinámica que se establece en los pequeños colectivos que se reúnen para desarrollar o adquirir ciertas competencias, sino además de estas formas de trabajo, es necesario considerar que en ocasiones los procesos educativos se desarrollan en espacios más amplios, en los que se involucran grandes grupos o incluso en los que participan comunidades enteras.

Así como se considera indeseable que unos pocos tomen las decisiones que afectan a muchos, también es igualmente indeseable que el aprendizaje de las competencias necesarias para la solución de problemas socioeducativos colectivos, solamente las tengan desarrolladas unas pocas personas, subrepticamente funcionando como líderes, que al paso del tiempo, se transforman en caciques culturales del nuevo conocimiento. Este riesgo debe ser advertido y constantemente desalentado en el aprendizaje grupal.

Este seminario tiene vital importancia en el diseño de los proyectos educativos, en tanto que se vinculan con el principio de la formación: La práctica educativa, objeto de análisis y transformación, que señala que el punto de partida y de llegada en un proceso de formación y de desarrollo social es la multiplicidad de prácticas socioeducativas de aprendizaje que se realizan con la población joven y adulta, éstas se convierten en objeto de análisis y por lo tanto de mejoramiento continuo y de transformación. Además, en este seminario, es necesario analizar y diseñar aquellas acciones educativas que serán la base para el aprendizaje que lleve al desarrollo de las competencias o capacidades para lograr alcanzar los satisfactores relacionados con la problemática del proyecto.

Este seminario resulta indispensable en la medida en que responde a la exigencia para desarrollar de manera coherente un proceso de aprendizaje pertinente, significativo y relevante con los fines y propósitos del proyecto socioeducativo que se pretende realizar. De tal suerte que los sujetos asuman la responsabilidad individual y colectiva de que lo que aprenden, efectivamente está en función de sus necesidades e intereses, y logran comprender la necesidad de seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. Porque un aspecto de la realidad social está relacionado con todos los demás y aprender a ser implica una visión integral del desarrollo social.

Así este seminario no sólo se articula con alguna de las áreas que comprende la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, sino además con todos los componentes anteriores del diseño de un proyecto socioeducativo; fases comprendidas en los seminarios precedentes, dándole así coherencia y sentido a la intervención y la evaluación educativa en una situación concreta.

Competencias

- Diseña y desarrolla procesos de aprendizaje grupal bajo el enfoque de competencias que favorecen la equidad de género, la interculturalidad y el ejercicio de los derechos humanos desde los intereses y necesidades de los y las participantes para generar aprendizajes que permiten la incidencia en la transformación de sus condiciones de vida personal y social.
- Asume una actitud de mediación pedagógica en el proceso educativo en el que interviene, de manera que el aprendizaje incida significativamente en la calidad de sus condiciones de vida.

Estructura temática

Unidad 1. El aprendizaje desde la concepción sociocultural

- Procesos de aprendizaje en distintos contextos y ámbitos desde la concepción sociocultural.
- Las estrategias del aprendizaje sociocultural en función de un proyecto socioeducativo.

(Dos sesiones)

Unidad 2. La definición y construcción de las competencias

- El concepto de competencia en la EPJA.
- Los cuatro pilares de la educación y el proyecto socioeducativo.
- Definición de las competencias cognitivas y psicosociales en el proyecto socioeducativo.
- La transferencia de aprendizaje a la vida cotidiana de los sujetos educativos.

(Dos sesiones)

Unidad 3. La mediación pedagógica en los procesos de aprendizaje con personas jóvenes y adultas

- Comprensión del concepto y los elementos de la mediación pedagógica.
- Definición del punto de partida y de llegada de un proceso de aprendizaje concreto.

- Asunción del diálogo en un proceso de aprendizaje cooperativo.
- Promoción de la participación de los sujetos educativos como condición indispensable para el aprendizaje significativo.

(Dos sesiones)

Unidad 4. La dimensión grupal en el aprendizaje

- Concepto de grupo en la EPJA.
- Implicaciones del aprendizaje como proceso grupal.
- Coordinación y liderazgo en los grupos de aprendizaje.
- El diálogo como proceso de aprendizaje cooperativo, significativo, intersubjetivo.

(Dos sesiones)

Duración del seminario 48 horas teóricas y 16 prácticas

Estrategia metodológica

En congruencia con los principios que dan sustento al programa de la Especialidad: la práctica educativa objeto de análisis y transformación,³⁴ la ubicación socio-histórica de las prácticas,³⁵ y la diversidad y heterogeneidad como fuentes de enriquecimiento personal y colectivo,³⁶ la cultura de paz y los derechos humanos, y las perspectivas de género e interculturalidad, como principios metodológicos³⁷ en este seminario para abordar el análisis de las implicaciones de los procesos de aprendizaje con jóvenes y

³⁴ Considerando que el punto de partida y de llegada en un proceso de formación y de desarrollo social es la multiplicidad de prácticas socioeducativas que se realizan con la población adulta, éstas se convierten en objeto de análisis y por lo tanto de mejoramiento continuo y de transformación.

³⁵ Se refiere a la intencionalidad de las prácticas educativas. Toda práctica socioeducativa está situada en un contexto histórico determinado, por lo que se erigen diversas intencionalidades y propósitos de acuerdo con el momento y la circunstancia en las que se desarrollan, tanto en el ámbito nacional, como estatal, regional y local.

³⁶ Considerar la diversidad de personas y contextos en todo proceso educativo, como es fuente de enriquecimiento personal y colectivo, se asegura mediante el intercambio y el diálogo permanente entre los sujetos que participan en una experiencia de aprendizaje.

³⁷ Referidas al desarrollo de habilidades y actitudes como el respeto, la tolerancia, la empatía, el aprecio por la diferencia, la convivencia democrática, el compromiso con la justicia y los derechos humanos, la autonomía; y al desarrollo de un lenguaje y una mirada críticos y propositivos sobre la complejidad de la realidad y la desigualdad social. Basadas en el diálogo, la pedagogización del conflicto, la concientización, la deconstrucción-construcción, entre otras herramientas pedagógicas. Así mismo aluden a la integralidad del proceso educativo, atendiendo a su dimensión individual y colectiva, emocional y racional, teórica y práctica, experiencial, micro y macro, etc., considerando en todo momento que toda persona es un sujeto con una posición y condición específicas en donde el género, la etnia, la clase, la edad u otras condiciones son fundamentales y pueden suponer formas, recursos y obstáculos particulares, y muchas veces desiguales.

personas adultas durante la primera Unidad, es necesario en primera instancia revisar en forma crítica las concepciones educativas tradicionales que se encuentran arraigadas en las prácticas, así como las diversas formas de discriminación por razones de sexo, raza o etnia, edad, discapacidad, etc. que se reproducen dentro de los procesos educativos.

La crítica, en este caso, debe trastocar la propia vivencia de quienes participan en la Especialización con el objeto de generar nuevas visiones y nuevas formas de posicionarse frente al aprendizaje y a la práctica educativa.

A la luz de la revisión de la práctica educativa, se propone analizar la concepción sociocultural acerca del aprendizaje, tratando de contextualizar las realidades en las que acontece el quehacer educativo. De igual manera se analizará el significado que adquiere para el aprendizaje, la incorporación de la perspectiva de género, la educación inclusiva e intercultural como elementos indispensables para valorar la diversidad de las personas que participan en un proceso educativo.

El análisis anterior servirá para diseñar y poner en práctica, durante la segunda unidad, un proceso concreto de aprendizaje con personas jóvenes y adultas, con el enfoque de competencias, desde la perspectiva de Perrenoud; se consideran las necesidades e intereses de los sujetos educativos, a partir de la relación que guarda el aprender a aprender, aprender a hacer, el aprender a convivir y aprender a ser, con una integralidad indisoluble y las formas de llevar a cabo tales principios a la práctica.

Además, es necesario integrar en el diseño de dicho proceso las competencias educativas que desarrollarán las personas jóvenes y adultas con quienes se trabajará, de tal suerte que puedan transferir lo aprendido a su realidad concreta, tomando en cuenta el punto de partida y de llegada que implica la capacidad de acción y transformación del entorno social de los sujetos educativos. Lo que supone la viabilidad del aprendizaje grupal para el éxito del proyecto.

Es necesario distinguir la dinámica de los estudiantes de la especialización de la que se diseña con un grupo humano de personas jóvenes y adultas, que son el grupo de referencia con el cual trabaja cada uno y una de las y los estudiantes de esta especialización. Esto supone que los estudiantes ya tengan experiencia de trabajo en el campo, por lo que no podrán cursar este seminario quienes no tengan grupos de personas jóvenes y adultas para incursionar con estas metodologías innovadoras en el desarrollo de competencias cuya naturaleza se define por el logro al que aspiran los usuarios de nuestra intervención socioeducativa.

Otro aspecto importante en este seminario es que las y los participantes puedan vivenciar la mediación pedagógica, temática de la tercera unidad, y los efectos que ésta trae consigo en el proceso educativo con los sujetos. Esto se logra en la medida en que se construyan comunidades de aprendizaje en las que el reconocimiento y la valoración de la experiencia de las y los demás se hagan visibles, y cada una, uno de los y las participantes, desarrolle la metacognición respectiva a su aprendizaje.

Componente indispensable de la práctica educativa con personas jóvenes y adultas, es la concepción grupal del aprendizaje, que se tratará en la cuarta unidad. La

contrastación de experiencias, formas de pensar y ver el mundo es en grupo, nadie aprende sólo, diría Paulo Freire, se aprende en comunidad, de ahí que poner en el centro del esfuerzo pedagógico el trabajo grupal, significa mirarse y mirar a las otras y a los otros, de tal suerte que seamos capaces de dirimir nuestras diferencias en forma creativa y valoremos la riqueza de la diversidad.

De ahí que se deben diseñar las estrategias para el aprendizaje grupal, así como la concatenación de acciones a realizar con base en las competencias que se hayan precisado alcanzar, de tal manera que con autonomía, los sujetos educativos logren elegir su propio camino de aprendizaje.

Durante las cuatro unidades además de leer la bibliografía sugerida, se trabajará en dos niveles, uno con los estudiantes de la materia y otro con el grupo de personas jóvenes y adultas con las que cada estudiante deberá desarrollar las competencias necesarias del Proyecto Socioeducativo y regresar al grupo de la Especialización con la experiencia así obtenida, que tiene dos escalas, una personal (la del discente) y otra grupal (de los usuarios del Proyecto), y las reflexiones que de ella se deriven.

Evaluación y acreditación

Al inicio del seminario se establecerán los acuerdos y las bases del trabajo individual y grupal, con el propósito de precisar el punto de partida del grupo y los intereses en torno a la temática del seminario, así como los aspectos centrales a desarrollar durante el seminario.

Para la acreditación las y los participantes deberán entregar todos los trabajos solicitados como evidencias tanto individuales como grupales. De igual manera deberá cubrir con el 80% de asistencia a las sesiones presenciales y mostrar una actitud de participación y colaboración en el trabajo colectivo.

Las evidencias que deberán entregar al finalizar las unidades del seminario son las siguientes:

Unidad 1. El aprendizaje desde la concepción sociocultural

- Recuento y análisis de experiencias bajo una mirada crítica en torno a las posiciones y concepciones sobre los procesos de aprendizaje con personas jóvenes y adultas.
- Definición del punto de partida y el punto de llegada en un proceso educativo concreto con personas jóvenes y adultas, en el marco de su proyecto, considerando las diferencias en torno a condición de género, origen étnico, edad, etc.

Unidad 2. La definición y construcción de las competencias

Precisar las competencias a desarrollar en un proceso educativo concreto.

- Definir las competencias que lograrán desarrollar las personas jóvenes y adultas que participan en el proyecto socioeducativo.

Unidad 3. La mediación pedagógica en los procesos de aprendizaje con personas jóvenes y adultas

- Sintetizar en un documento breve las experiencias que haya obtenido al aplicar la mediación pedagógica en algunas sesiones de trabajo con las personas que participan en el proyecto socioeducativo. Esta breve síntesis deberán compartirla con el grupo de la Especialización y de manera colectiva deberán escribir los aprendizajes obtenidos que hayan sido significativos.

Unidad 4. La dimensión grupal en el aprendizaje

- Definir en un escrito breve las estrategias grupales que se utilizarán durante el desarrollo del proyecto para fomentar el trabajo colectivo, considerando las diferencias y fortaleciendo el aprecio por la diversidad.

Bibliografía

Unidad 1. El aprendizaje desde la concepción sociocultural

- Frida Díaz-Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas. (2005) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 2ª. edición Mc Graw Hill, Capítulo 1 y 2, México. www.buscarpdf.net/.../estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo-diaz-barriga-frida-cap8
- Ramón Ferreiro, Margarita Calderón (2000). El ABC del aprendizaje cooperativo. Editorial Trillas, México.
- Frida Díaz Barriga. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Mc Graw Hill, México.
- Kozulin, Alex. (1994). La psicología de Vygotski. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (2000). Instrumentos Psicológicos: La Educación desde una perspectiva sociocultural. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Vygotski, Lev Semionovich. (1990). Pensamiento y Lenguaje. México, D.F.: Ediciones Quinto Sol.
- Vygotski, Lev Semionovich. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.
- Wertsch, James V. (1988). *Vigotski y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Paidós.

Complementaria:

- Barbara Rogoff (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Paidós, México.
- Gabriel Cámara (2008). *Otra educación básica es posible.* Editorial Siglo XXI, México.

Unidad 2. La definición y construcción de las competencias

- Martín-Barbero Jesús (2003), "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación* N° 32, mayo-agosto, OEI.
- Jacques Delors (1996). *La educación encierra un tesoro.* UNESCO.
- María Victoria Reyzábal, Ana Isabel Sanz. (1995) *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida,* Editorial Escuela Española, Madrid.
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* 3ª ed. Graó-Colofón, Barcelona.
- Perrenoud, P. (2002) *Construir Competencias desde la escuela.* Ed. Dolmen. Santiago de Chile. www.riic.unam.mx/.../29PERRENOUD-Philippe-cap3-Consecuencias-para-el-trabajo-del-profesor.pdf -

Complementaria:

- Rodríguez Mc Keon, Lucía Elena (s/f). "La formación por competencias en tiempos de incertidumbre y de cambio: apuntes para su conceptualización como herramienta de reinención de la escuela." Mimeo. UPN.
- María Josefa Cabello Martínez (coordinadora). (1997). *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular,* Capítulo I, II y VIII, Ediciones Aljibe, Madrid, España.
- Victoria Borrell (1999) *La educación de mujeres adultas,* Díada Editora, Andalucía, España.
- Ana María Saúl (coord.) (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas.* Siglo XXI, México.

Unidad 3. La mediación pedagógica en los procesos de aprendizaje con personas jóvenes y adultas

- Eduardo Corbo Zabatel. (1999). *Mediación: ¿cambio social o más de lo mismo?* en Florencia Brandoni (compiladora) *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias,* Paidós, México.

-

Unidad 4. La dimensión grupal en el aprendizaje

- Didier Anzieu. (2004). La dinámica de los grupos pequeños, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
 - Enrique Pichon-Riviére. El proceso grupal a la Psicología Social (1). Ediciones Nueva Visión, Argentina.
 - Otto F. Kernberg (1999). Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones, Paidós: España.
 - José Bleger (1999). Psicología de la conducta, Paidós, México.
- Pierre Mahieu. (2002). Trabajar en equipo, Editorial Siglo XXI, México.

Seminario VI Evaluación de proyectos socioeducativos

Gladys Añorve Añorve
UPN-Ajusco
gladysanorve@prodigy.net.mx

Presentación

La pobreza en nuestro país al igual que en muchos países latinoamericanos y africanos permanece sin resolver y sigue afectando a millones de personas en el mundo, pues se transmite de generación a generación, por ello, los organismos internacionales y los gobiernos, entre ellos el de México, tienen como objetivo su reducción, de ahí que las políticas de desarrollo social dirigidas a la población estén orientadas a asegurar los mínimos de bienestar social que permitan garantizar una cohesión social.

Ahora bien, para la implementación de las políticas sociales se precisa la instauración de mecanismos que permitan su instrumentación y acceso, es decir, de programas y proyectos sociales, entre otros, desarrollados por las propias instituciones gubernamentales o por la sociedad civil. Situación que ha hecho necesario la incorporación de nuevas técnicas para evaluar el desempeño y los resultados de los diferentes programas, con el propósito de maximizar el impacto generado por la Inversión social que hacen los gobiernos o las agencias.

Así la evaluación, el seguimiento y el monitoreo se constituyen como un eje de gestión de todo programa o proyecto de desarrollo social, la información que se obtiene al aplicar este eje cumple dos funciones: para los gobiernos les da la posibilidad de verificar sus hipótesis respecto a la instrumentación de ciertos modelos de combate a la problema, incide en la toma de decisiones y contribuye a una asignación del gasto público. Para el caso de la organizaciones de la sociedad civil, la evaluación como práctica continua posibilita monitorear la capacidad de las mismas para dar respuesta a las necesidades de la población a la cual se dirigen, valorar su calidad, pertinencia y relevancia; confirmar si las personas destinatarias son las adecuadas; aprender de las experiencias; además de tomar decisiones para la canalización y/o uso eficiente de los recursos.

Ciertamente la evaluación, como uno de los elementos del desarrollo de programas o proyectos sociales, pasa por una discusión entre los involucrados de un proyecto, (sea como financiadores, ejecutores o destinatarios) sobre los sentidos y significados de la misma, sobre la pertinencia de los modelos, de las técnicas e instrumentos que se adoptan, sobre quiénes participan y los momentos en que se realiza, entre otras cuestiones.

Ciertamente, existen experiencias de evaluación de programas y proyectos sociales, dichas evaluaciones se han realizado en congruencia con los modelos de desarrollo predominantes, en ese sentido, este seminario en congruencia con el enfoque de la capacidades para el desarrollo social, revisará de manera general algunos de ellos,

pero podrá especial atención en los que posibilitan valorar el desempeño y los aprendizajes de las propias instituciones u organizaciones.

En este espacio se pretende coadyuvar a la generación de propuestas de evaluación pertinentes a la diversidad de proyectos que se realizan en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, en una perspectiva por un lado, de rendición de cuentas a la sociedad y por otro, las posibilidades de aprendizaje que generan los procesos de autoevaluación que los involucrados en los proyectos. Su objetivo es que cada estudiante incluya la evaluación en las organizaciones o instituciones en que trabaja en esas dos perspectivas.

La evaluación es la valoración sistemática y objetiva de la eficiencia, eficacia, viabilidad y pertinencia de las acciones sociales emprendidas en función de los logros y resultados comparados con los objetivos propuestos. Dicha valoración se realiza a distintos niveles y con los diferentes actores involucrados, supone la reflexión sobre lo que ocurre a lo largo de la ejecución y finalización del proyecto en cuestión. Asumir esta concepción compromete, retomando las lecciones de la educación popular, a dialogar a los sujetos responsables de la dirección del proyecto sea entre los organismos financiadores, y sobre todo entre y con las personas jóvenes y adultas que participan en éste, en distintos momentos de su desarrollo (ex ante, ex post, de procesos y de impacto).

Incorporar la evaluación en la planeación y ejecución de los proyectos sociales tiene como ventajas no sólo la posibilidad de construir nuevas acciones para el cumplimiento de los objetivos del proyecto, sino también la modificación de éstos de acuerdo a las condiciones y al contexto en el que se desarrolla; posibilita dar seguimiento a ciertas acciones claves, jerarquizar las prioridades, y también involucrar a los actores de una manera más participativa.

A través de este seminario se profundizará, sobre los conceptos involucrados en el proceso de evaluación, en los diferentes modelos utilizados, así como las técnicas e instrumentos para la conformación de un plan de evaluación que será integrado al proyecto en cuestión. Por ello, se considera como insumo el proyecto construido durante todos los seminarios anteriores, al que se añadirá, al finalizar este seminario, un plan de evaluación.

Competencia

Diseña un plan de evaluación de proyectos socioeducativos que permitan la toma de decisiones, el acompañamiento, así como la medición de la efectividad y eficiencia con relación a los propósitos establecidos, considerando en todo momento su orientación hacia el desarrollo social

Estructura temática

Unidad 1. La evaluación y sus tipos

- La evaluación en la propia práctica.
- Conceptos de: evaluación, seguimiento y monitoreo.
- Tipos y características de evaluación de proyectos.
- Modelos de evaluación para la medición de la pobreza
- Funciones de la evaluación interna y externa.

- Actores de la evaluación de un proyecto social.
- Criterios de la evaluación: pertinencia, eficiencia, eficacia y viabilidad
- Lecciones aprendidas de la evaluación en la educación popular

2 sesiones

Unidad 2. Planeación de la evaluación de un proyecto

- Métodos de valoración del impacto
- Evaluación del desempeño
- Definición de los objetivos a evaluar.
- Indicadores para la evaluación del desarrollo
- El análisis de la evaluabilidad del proyecto.³⁸
- La rendición de cuentas.
- Diseño de la evaluación del proyecto.

2 sesiones de 6 horas y 1 de cuatro

Unidad 3. Instrumentos de evaluación del proyecto

- Indicadores cualitativos y cuantitativos.
- Instrumentos de evaluación de proyectos.
- Redición de cuentas
- Aprendizajes generados en los grupos.

2 sesiones

Estrategia metodológica

Este seminario, al ser el último tiene como punto de partida el proyecto en sí mismo, situación que coloca a las estudiantes y los estudiantes en una situación-problema: “diseñar un plan de evaluación para su proyecto”, para ello, se retoman los insumos de los seminarios previos. De ahí que la estrategia de aprendizaje para el desarrollo de la competencia del seminario, parte de la individualidad hacia la colectividad, mediada por el diálogo entre las y los integrantes del grupo y en congruencia con los principios que dan sustento al programa de la especialidad -la práctica educativa objeto de análisis y transformación³⁹ y la diversidad y heterogeneidad como fuentes de enriquecimiento personal y colectivo⁴⁰-, la cultura de paz y los derechos humanos, y las perspectivas de género e interculturalidad como principios metodológicos.⁴¹

³⁸ La evaluabilidad tiene que ver con una formulación adecuada del proyecto que permita su evaluación posterior.

³⁹ Considerando que el punto de partida y de llegada en un proceso de formación y de desarrollo social es la multiplicidad de prácticas socioeducativas que se realizan con la población adulta, en este caso el proyecto socioeducativo diseñado se convierte en el punto de partida y análisis para la construcción de un plan de evaluación.

⁴⁰ Considerar la diversidad de personas y contextos en todo proceso educativo, como es fuente de enriquecimiento personal y colectivo, se asegura mediante el intercambio y el diálogo permanente entre los sujetos que participan en una experiencia de aprendizaje.

⁴¹ Referidas al desarrollo de habilidades y actitudes como el respeto, la tolerancia, la empatía, el aprecio por la diferencia, la convivencia democrática, el compromiso con la justicia y los derechos humanos, la autonomía; y al desarrollo de un lenguaje y una mirada críticos y propositivos sobre la complejidad de la realidad y la desigualdad social. Basadas en el diálogo, la pedagogización del conflicto, la concientización, la deconstrucción-construcción, entre otras herramientas pedagógicas. Así mismo aluden a la integralidad del proceso educativo, atendiendo a su dimensión individual y colectiva, emocional y racional, teórica y práctica, experiencial, micro y macro, etc., considerando en todo momento que toda persona es un

Metodológicamente, para la construcción de nuevos saberes el punto de partida son los saberes y experiencias previas en torno a los ejercicios de evaluación que desarrollan los y las integrantes del grupo en sus instituciones y las expresadas en sus proyectos. Con ellos, mediante el diálogo, se orientará al grupo hacia la construcción de conflictos empíricos (reflexión de su experiencia) en torno a los alcances, metodologías, problemáticas, entre otros, a fin de crear la necesidad de arribar a un conjunto de elementos que les ayuden a resolverlos y a incursionar en elementos nuevos sobre la evaluación de proyectos sociales.

En ese sentido, las lecturas discutidas en el seminario tienen como propósito fundamental aportar elementos para posibilitar a cada estudiante a retomar aquellos que les sean útiles para comprender y asumir la evaluación en sus proyectos como un proceso de mejora en el que no sólo se rinde cuentas a la sociedad, sino que las personas involucradas en sus diferentes niveles obtienen aprendizajes transferibles a otras áreas de desarrollo personal, laboral y/o social.

En un primer momento, se pretende que el grupo diferencie los tipos de evaluación, y que a lo largo del seminario cada estudiante determine el carácter y función de la evaluación de acuerdo a su proyecto. El siguiente paso consiste en la realización de un plan de evaluación considerando los criterios de pertinencia, eficiencia, eficacia y viabilidad de las acciones sociales planeadas.

La estrategia sugerida incluye tanto el trabajo individual como el grupal apoyado principalmente en guías de reflexión, en la lectura y análisis de documentos, así como en la elaboración colectiva mediante discusiones plenarios.

Evaluación y acreditación

La evaluación de este seminario incluirá la evaluación inicial, formativa y final. La inicial versará sobre sus saberes respecto a la evaluación, la importancia de ésta en un proyecto, los elementos que la compone y sus participantes.

Posteriormente, a lo largo del seminario se utilizará, la evaluación formativa considerando los siguientes tipos:

- a) la autoevaluación donde cada estudiante evaluará su desempeño y aprendizaje -mediante un instrumento elaborado por el/la docente-.
- b) y la coevaluación, en la que los y los estudiantes evaluarán a sus compañeros -mediante un instrumento elaborado por el/la docente-, destacando, fortalezas, áreas de mejora y sugerencias, estos tres elementos, serán el punto de partida para una conversación entre pares para el enriquecimiento del proyecto.

Para *acreditar* el seminario, se requiere asistir al 80% de las sesiones mínimo, ya que la asistencia es indispensable para poder participar, comentar las lecturas, desarrollar las actividades y productos, etc.

sujeto con una posición y condición específicas en donde el género, la etnia, la clase, la edad u otras condiciones son fundamentales y pueden suponer formas, recursos y obstáculos particulares, y muchas veces desiguales.

Al concluir el seminario se realizará una evaluación cualitativa sobre el desarrollo, alcances y valoración de éste, así como sobre el desempeño docente y del grupo. También es indispensable el cumplimiento de tareas y entrega de las siguientes evidencias:

Unidad 1. La evaluación y sus tipos

Escrito en el que diferencia los conceptos señalados en la unidad y los identifica en su proyecto.

La evaluación de esta unidad será con las siguientes especificaciones:

Autoevaluación efectuada por él o ella mismo (a), bajo los parámetros especificados...15%

Coevaluación efectuada por él mismo y su tutor (a) o asesor (a), bajo los parámetros especificados 15%

Heteroevaluación efectuada por el docente del módulo y el tutor (a) o asesor (a), bajo los parámetros especificados 70%

Unidad 2. Planeación de la evaluación de un proyecto

Documento en el que se expresa claramente: los objetivos a evaluar, los criterios para el análisis de la evaluabilidad, la aplicación de los criterios de la evaluación, la forma en que se presenta la rendición de cuentas.

La evaluación de esta unidad será con las siguientes especificaciones:

Autoevaluación efectuada por él o ella mismo (a), bajo los parámetros especificados...15%

Coevaluación efectuada por él mismo y su tutor (a) o asesor (a), bajo los parámetros especificados 15%

Heteroevaluación efectuada por el docente del módulo y el tutor (a) o asesor (a), bajo los parámetros especificados 70%

Unidad 3: Instrumentos de evaluación del proyecto

Instrumentos para el proyecto de evaluación en el que se refleje la congruencia entre los criterios, indicadores y parámetros.

Evidencia final:

Plan de evaluación.

La evaluación de esta unidad será con las siguientes especificaciones:

Autoevaluación efectuada por él o ella mismo (a), bajo los parámetros especificados...15%

Coevaluación efectuada por él mismo y su tutor (a) o asesor (a), bajo los parámetros especificados 15%

Heteroevaluación efectuada por el docente del módulo y el tutor (a) o asesor (a), bajo los parámetros especificados 70%

Duración

6 sesiones de seis horas cada una.

1 sesión de cuatro horas

Bibliografía básica:

Unidad 1: La evaluación y sus tipos

- Bustelo Ruesta María (2001) La evaluación de las políticas públicas de igualdad de género de los gobiernos central y autonómicos en España, 1995 – 1999, Universidad Complutense de Madrid, pág. 109-130
- Cohen, E. y Franco F. (2006). *Tipos de evaluación en: Evaluación de proyectos sociales*. México: Editorial Siglo XXI, pp. 109-119.
- Espinoza C. L y Van De V. H (2007) *Monitoreo, seguimiento y Evaluación de Proyectos sociales*. Texto de referencia y de consulta. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica, Managua, pág. 23-59
- CONEVAL (2007) "*Lineamientos Generales para la Evaluación de los Programas Federales de la Administración Pública Federal*. Normatividad para la evaluación de programas federales. México, pág. 11-20
- Valdés, M. (1999). "La evaluación: definición y características". En: Marcos Valdés, *La evaluación de proyectos sociales: definiciones y tipología*. Disponible en la web: http://liataoe.files.wordpress.com/2007/11/evaluacion_proyectos_sociales2.pdf.

Unidad 2: Planeación de la evaluación de un proyecto

- CONEVAL (2007) *Lineamientos Generales para la Evaluación de los Programas Federales de la Administración Pública Federal* http://www.coneval.gob.mx/coneval2/htmls/evaluacion_monitoreo/HomeEvalMonitoreo.jsp
- Cohen, E. y Martínez R. (2006). Formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales, pp. 29-41 disponible en http://www.eclac.org/dds/noticias/paginas/8/15448/Manual_dds_200408.pdf
- Guzmán Marcela (2007) *Evaluación de Programas. Notas Técnicas* Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) Chile, pág. 9-33
- OEDPK (2010). *Seguimiento y Evaluación: Instrumentos, Métodos y Enfoques* consultado. E.U.A: Banco Mundial. Disponible en la web: [http://lnweb90.worldbank.org/OED/OEDDocLib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/722775D995F926AA85256BBF0064F019/\\$file/ME_Spanish.pdf](http://lnweb90.worldbank.org/OED/OEDDocLib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/722775D995F926AA85256BBF0064F019/$file/ME_Spanish.pdf) , pág. 6-26
- PNUD. (2002) *Manual de seguimiento y evaluación de resultados*, New York, disponible en www.ideas-int.org/documents/Document.cfm?docID=90, página 23-72

Unidad 3: Instrumentos de evaluación proyecto

- CEPAL Sistema integrado de formulación, evaluación y Monitoreo de programas y proyectos sociales disponible en [Www.eclac.cl/dds/sifem/index.asp](http://www.eclac.cl/dds/sifem/index.asp)
- Cohen, E. y Martínez R. (2006). Formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales, pp. 91-122 disponible en http://www.eclac.org/dds/noticias/paginas/8/15448/Manual_dds_200408.pdf
- Espinoza C. L y Van De V. H (2007) *Monitoreo, seguimiento y Evaluación de Proyectos sociales*. Texto de referencia y de consulta. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica, Managua, pág. 60-99
- Martínez, R. (2009). *Formulación, evaluación y monitoreo de programas sociales: la formulación*. Disponible en la web: <http://www.sica.int/busqueda/Noticias.aspx?IDItem=6455&IDCat=3&IdEnt=10&Idm=1&IdmStyle=1>

Peinador Ma. Del Rocío, Escalante Ana Cecilia(1999) Ojos que ven..corazones que sienten: Indicadores de calidad Unión Mundial para la Naturaleza, Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano, Instituto Nacional de la Mujeres. Pág. 9-25

Rodríguez, G Guiselle, Meléndez Narda, Velázquez E, Fuentes M.Alicia (1999) Tomándole el pulso al género. Sistemas de monitoreo y evaluación sensibles al género, serie hacia la equidad. Unión Mundial para la Naturaleza, Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano, Instituto Nacional de la Mujeres. Pág. 25-44

Bibliografía complementaria

Álvarez, R. C., Espinosa, F. J. y Fernández, L. J. (2006). *Manual de evaluación de programas y proyectos de desarrollo*. España: UOC y Cruz Roja Española.

Cardozo Brum Myriam Irma, *La evaluación de políticas y programas públicos. El caso de los programas de desarrollo social en México: Cámara de Diputados–Porrúa, México, 2006, 374 pp*

Cirera Ana (2006) La evaluación de la política de cooperación: el impulso desde los organismos internacionales. XI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Ciudad de Guatemala, 7 - 10 Nov. Disponible en <http://www.ijj.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20XI/documentos/cirera.pdf>

Cohen, E., Franco R., Medina A., y Tapia L. (2005). *Un sistema integrado de formulación, evaluación y monitoreo de programas y proyectos para la gestión social*, en “*Gestión social: cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales*”. México: Editorial Siglo XXI, pp. 277-296.

Espinosa F. J. (2006). *Evaluación de programas y proyectos en la perspectiva de género en la evaluación de programas de desarrollo internacional*. España: UCM. Tesis de doctorado.

Gallego, I. (2000). *El enfoque del Monitoreo y la Evaluación Participativa (MEP): batería de herramientas metodológicas*. Perú: PREVAL. Disponible en: <http://preval.org/documentos/00808.pdf>.

González M., J. A. y Osuna, LL. (2007). *Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española. Aprender para mejorar*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Universidad de Sevilla. Disponible en la web: **¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.**

Mackay K. (2006). Desarrollo de la capacidad de evaluación. Serie de documentos de trabajo sobre desarrollo de la capacidad de evaluación: *Institucionalización de los sistemas de seguimiento y evaluación para mejorar la gestión del sector público*. E.U.A.: Banco Mundial. Disponible en la web: [http://lnweb90.worldbank.org/oed/oeddolib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/7BDD0F48F3C6A0C18525710E006B676B/\\$file/monitoring_evaluation_psm_spanish.pdf](http://lnweb90.worldbank.org/oed/oeddolib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/7BDD0F48F3C6A0C18525710E006B676B/$file/monitoring_evaluation_psm_spanish.pdf).

Peixoto Calil Lucía *El seguimiento de proyectos como un proceso de cambio en la cultura institucional rescate de una experiencia en el proyecto gente de valor*. Disponible en <http://preval.org/documentos/00808.pdf>

XIII. Infraestructura y recursos materiales

Para el desarrollo de esta Especialidad, se requiere contar con la misma infraestructura que se tiene para los distintos programas educativos que se imparten en la Universidad; es decir, es un requisito que la Unidad disponga de retroproyectors, televisores, pantallas, proyectores de cañón, rotafolios, proyectores de transparencias, fotocopadoras, computadoras y servicio de internet. En cuanto a la biblioteca es necesario que cuente con la capacidad financiera para la adquisición de volúmenes que se señalan en el plan de estudios de la Especialización.

XIV. Recursos financieros

El desarrollo de la Especialización se llevará a cabo principalmente con los recursos propios de la Unidades donde se imparta, los rubros que requieren considerarse:

- Compra de material bibliográfico
- Capacitación o actualización de la planta docente
- Recursos para la consolidación del programa (contratación de especialistas en la materia si fuera necesario, entre otros).

XV. Apoyos administrativos

La puesta en marcha y desarrollo de la Especialización, requiere del apoyo del área de Servicios Escolares para la aplicación de los criterios de acreditación y obtención del grado que se enuncian a continuación:

Criterios de permanencia y obtención del grado

Los criterios para la permanencia y obtención del grado son:

- a) Cumplir con un mínimo de 80% de asistencia a cada uno de los seminarios.
- b) Acreditación de cada uno de los seminarios dado que éstos son seriados (calificación mínima de 7).

Para la obtención de diploma y grado de especialización se requiere:

- a) Asignar un asesor o asesora para que acompañe el desarrollo del trabajo recepcional a lo largo de la Especialización.
- b) Haber acreditado todos los seminarios.
- c) Presentar un proyecto socioeducativo (tesina) de acuerdo a los criterios establecidos en el Programa de Posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional.
- d) Obtener la firma de dos lectores o lectoras, más la del asesor o asesora, que avalen la calidad académica del proyecto presentado. Estos lectores o lectoras deberán estar vinculados con la temática del trabajo recepcional y en su caso con el campo de la EPJA:

El tiempo máximo de permanencia en la Especialidad será de dos años, con las siguientes opciones de recuperación en caso de no acreditar algún seminario:

- a) Elaboración junto con el tutor de un plan de recuperación para demostrar las evidencias correspondientes a la adquisición de la competencia del seminario no acreditado.
- b) Recursamiento. El o la participante podrá volver a cursar el seminario una vez que se abra la nueva generación.

Criterios de acreditación, reincorporación y revalidación

Acreditación

- a) Cumplir con un mínimo de 80% de asistencia a cada uno de los seminarios, en el caso de la modalidad semiescolarizada y, de las sesiones grupales, en la modalidad en línea con todos los trabajos semanales que se estipulen.
- b) Cumplir en tiempo y forma con las diferentes evidencias que se soliciten.

Reincorporación

El criterio para la reincorporación de participantes que se hayan dado de baja temporal es inscribirse al siguiente periodo en que se ofrezca la especialización.

Revalidación

Los criterios para la revalidación de estudios realizados en otras Unidades de la UPN son:

- a) Convalidación de cada uno de los seminarios consigo mismo, a excepción del seminario III referido las áreas de la EPJA.
- b) Para realizar la convalidación, la o el estudiante deberá haber obtenido la autorización del Consejo Técnico para el cambio de Unidad.

Dado que no existen programas educativos similares, a nivel de posgrados, no habrá equivalencia de estudios con otras instituciones.

XVI. Planta y gestión académicas

Para poder desarrollar esta especialización se requiere que la Unidad disponga por lo menos de cuatro docentes que cumplan con las siguientes características:

- a) Contar con mínimo un año de experiencia en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, de acuerdo a una visión ampliada de la EPJA correspondiente a la que sustenta este programa (*cf.* Justificación de este programa).
- b) Haber cursado y acreditado al menos algún programa educativo referido al campo de la EPJA y/o en diseño de proyectos (diplomado, especialización, maestría) o su equivalente en horas a través de cursos cortos en esos mismos campos.
- c) Contar con al menos el 100% de créditos de un posgrado.
- d) Tener al menos medio tiempo de trabajo, asignado a la Unidad.
- e) En el caso de la modalidad semiescolarizada: Posibilidad de dedicar 5 horas semanales, por lo menos, para atender a los y las estudiantes que asesora, durante toda la especialidad y, 10 horas más, cuando imparta algún seminario. Para la modalidad en línea: Posibilidad de dedicar 15 horas semanales para atender a sus asesorados.
- f) Participar y acreditar el curso de inducción.

- g) Tener y mantener una actitud congruente en relación con los objetivos de la Especialización: de respeto y de tolerancia, así como disposición para realizar trabajo colegiado tanto para la planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de esta propuesta y otras actividades o momentos que se identifiquen como necesarios.⁴²

En el caso de los seminarios de áreas de la EPJA, en donde se puede contar con el apoyo de personal externo especializado en los temas particulares de cada una de éstas, ya sea como responsable principal o como corresponsable del seminario, se aplicarán los criterios de los incisos a), c), y f). Para el criterio del inciso b), se podrá considerar la experiencia como requisito intercambiable con la formación en EPJA, y/o en caso de ser necesario, su participación en el seminario en colaboración con otra persona especialista en EPJA, en un esquema de corresponsabilidad del seminario. La planta docente de la Especialización debe de estar integrada por personal que cuente con título de maestría (50%) y el resto de la planta con diploma de especialización o estudios completos de maestría.

Como se señala en los requisitos, es indispensable para todo el personal que participe en la especialización, tomar el curso de inducción. Este criterio aplica tanto a personal docente interno o externo de la UPN, y tiene el fin de asegurar la comprensión y facilitar la apropiación de los distintos enfoques teóricos y pedagógicos que fundamentan y articulan, de manera compleja, esta propuesta educativa. En este curso de inducción se valorarán el compromiso, conocimientos y experiencia de las personas interesadas en participar en el equipo docente, y al final se hará una evaluación de cada una para decidir su incorporación. Dicha evaluación la realizará el equipo docente que imparta el curso, mediante una valoración cualitativa y fundamentada.

Para la primera ocasión en que se ofrezca este programa en el país, el curso de inducción será impartido por el equipo que diseñó esta especialidad. En ocasiones subsecuentes, el curso podrá estar a cargo de docentes de las UUPN que ya hayan ofertado el programa.

La permanencia del personal en el programa dependerá de la participación en los espacios de formación, seguimiento, evaluación de la especialización.

En los casos de nuevas solicitudes por parte de Unidades u otras instituciones de educación superior para la apertura de esta especialización, además de cumplir con todas las disposiciones que aquí se mencionan, es fundamental que los equipos docentes manifiesten su interés a la Secretaría Académica con un mínimo de seis meses de anterioridad a fin de llevar un proceso de formación específico que sienta las

⁴² Los casos específicos que no cumplan con todas las disposiciones señaladas, serán analizados por todo el equipo docente y quien coordine la especialización, para evaluar la pertinencia de su incorporación en la planta docente. Para esto se considerarán otros elementos que hagan equivalente su experiencia, formación, capacidades personales y compromiso a los requisitos aquí previstos. Su incorporación podrá ser temporal y sujeta a revisión.

condiciones mínimas para la implementación de la especialidad. En la conducción o acompañamiento de este proceso podrán participar docentes de las UUPN que ya hayan ofertado el programa y/o del equipo que la diseñó, así como especialistas en el campo, en función de cada situación particular.

Se sugiere, para la conformación de la planta docente y la asignación de seminarios, que además de revisar el cumplimiento de los criterios arriba especificados, se analice la correspondencia entre la formación y experiencia laboral en relación con las problemáticas y temas de cada seminario. Asimismo, un elemento orientador para estas decisiones puede ser: haber impartido seminarios o asesorado proyectos de intervención socioeducativa en otros programas que impartan las Unidades, particularmente en la LIE-EPJA.

El óptimo desarrollo de este programa requiere de un trabajo colegiado por lo que en cada Unidad se diseñarán mecanismos para su desarrollo, como reuniones periódicas, integración de comisiones, talleres o seminarios, espacios de retroalimentación y/o asesoría que aseguren la calidad, coherencia y eficiente desarrollo integral de la propuesta. El objetivo del trabajo colegiado será fortalecer la capacidad docente y la formación específica del personal que ahí labora, así como dar seguimiento a la implementación del programa para lograr sus objetivos, y eventualmente evaluarlo.

Debido a que esta especialización tiene un carácter colectivo y nacional, es posible y pertinente continuar o ampliar el trabajo colaborativo entre docentes de distintas Unidades involucradas, ya sea de manera presencial o en línea, para seguir fortaleciendo este programa.

El número total de participantes en cada grupo no será mayor a 30 personas. El criterio para definir el número total de estudiantes que se aceptará en cada generación está en estricta relación con el número de docentes que pueden asesorarlos en su proyecto, considerando que cada docente no debe tener más de cinco asesorados en la modalidad semiescolarizada. En el caso de la modalidad en línea es igual el número total de integrantes del grupo, y de diez asesorados por persona como máximo.

XVII. Evidencia de la observación de los criterios académicos establecidos

A cada estudiante, desde el comienzo de la especialidad se le asignara un tutor o tutora, asesor o asesora, ambos realizarán y aplicarán un plan de tutorías a lo largo del trayecto formativo de la especialización.

Una de las funciones de la tutoría es monitorear conjuntamente con la o el estudiante el desarrollo de su proyecto vinculado a su organización y/o institución, que realiza para acreditar la especialización.

Las evidencias que reflejan la observancia de la aplicación de los criterios académicos, son:

Participantes	Docentes
----------------------	-----------------

Presentan un anteproyecto circunscrito a un área del campo de la EPJA	Presenta una planeación didáctica del espacio curricular, acorde a los proyectos existentes en el grupo.
Realiza todas las actividades asignadas con calidad, en cada espacio curricular y lo acredita.	Utiliza diferentes tipos de evaluación a lo largo del curso, para evaluar los productos o evidencias de aprendizajes y desempeños.
Aplica plan de tutoría elaborado con su tutor	Aplica un plan de asesoría para los estudiantes asignados.
Concluye su proyecto como requisito para la acreditación de la especialización	El 100% de los estudiantes asignados para la tutoría obtienen el grado.

Para garantizar la observancia de los criterios académicos, la Especialización contempla básicamente los siguientes dos tipos de evidencias para las y los participantes:

- **Evidencias de desempeño:** Aluden a la acción manifiesta en situaciones reales o de simulación (escenarios imaginarios de intervención en su organización y o institución). Supone la aplicación de competencias en la solución de problemas, en situaciones o espacios relacionados con ámbitos de desempeño profesional. Se centra en la actuación reflexiva del sujeto. En ese sentido, al concluir cada espacio curricular habrá evidencias parciales y una final en las cuales se concretan los desempeños y aprendizajes.
- **Evidencias de conocimiento (conceptuales, procedimentales y actitudinales):** Se relacionan con la posesión de conocimientos, teorías, principios, metodologías, formas de hacer y actitudes que representan un punto de partida para la construcción de aprendizajes posteriores, por lo que la evidencia final de cada espacio curricular deberá contener los aprendizajes, logros y desempeños que cada estudiante ha alcanzado a lo largo de la especialidad.

Resulta importante recalcar que la ejecución/desempeño es lo más importante en la evaluación. La ejecución es lo directamente observable. La competencia se infiere de la ejecución, no es directamente observable por sí misma; es, por lo tanto, una idea más abstracta que la de ejecución. En ella se integra el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para el desempeño exitoso de un conjunto de actividades profesionales.

El tutor o tutora, asesor o asesora, conjuntamente con el docente responsable de cada espacio curricular y la o el participante deberán de asegurarse que la evidencia provista tiene los siguientes atributos:

- cubre las especificaciones de los requerimientos de la evidencia y corresponde a los resultados de aprendizaje.
- es suficiente en términos de cantidad y calidad para probar el nivel de desempeño del estudiante, de acuerdo a las evidencias señaladas en cada seminario.

- que la evidencia es válida para los propósitos para los cuales se presenta y es verificable.

Con objeto de contar con un seguimiento de las evidencias, será necesario que cada docente responsable de seminario:

- Registre, en función de los proyectos a desarrollar por las y los estudiantes, el proceso y las actividades claves que reflejan las evidencias, sean de aprendizaje o de desempeño, que cada estudiante va logrando.
- Utilice el portafolio como evidencia en sí misma de registro y sistematización de información. Este portafolio podrá ser digital o físico y deberá contener los productos finales de cada seminario. Obrará en poder del asesor o tutor o tutora. Los productos que reflejarán los logros y desempeños alcanzados por las y los estudiantes en cada espacio curricular se muestran en el siguiente cuadro:

XVIII. Definición del proyecto de seguimiento y evaluación del programa

El seguimiento y la evaluación de un programa de esta Especialización son considerados como aspectos estratégicos para la adecuada implementación, operación y eventual ajuste o rediseño del currículo. Son además, un proceso técnico

Cuadro de productos y evidencias			
Semestre	Seminarios		
1	I. Desarrollo social y educación de las personas jóvenes y adultas	II. Sujetos y contextos socioculturales.	III. Áreas de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
Productos	<i>Marco de referencia</i>	<i>Análisis teórico de los sujetos y los contextos</i>	<i>Fundamentación y justificación</i>
Semestre 2	IV. Diseño de proyectos socioeducativos	V. El aprendizaje grupal y la mediación pedagógica	VI. Evaluación de proyectos socioeducativos
Productos	<i>Proyecto</i>	<i>Planeación pedagógica</i>	<i>Plan de evaluación</i>

determinado por un marco teórico-instrumental congruente con el modelo pedagógico por competencias y, con los fundamentos de esta Especialización.

El seguimiento del programa implica un monitoreo del desarrollo curricular de la Especialización, a través del que se obtendrán evidencias sobre la calidad de los procesos empleados de conformidad con los propósitos de formación que se espera alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente.

Entre los principales referentes que guiarán la obtención de información de la Especialización se encuentran los siguientes:

Gestión de la UPN (escolar)	Desempeño docente	Desempeño estudiantil
1. La Dirección de la Unidad 2. Desempeño colectivo del equipo docente. 3. Gestión del aprendizaje. 4. Órganos oficiales de apoyo a la especialidad.	1. Planeación 2. Ejecución didáctica 3. Evaluación 4. Tutoría y/o asesoría	1. Anteproyectos 2. Competencias alcanzadas 3. Proyectos concluidos 4. Estudiantes admitidos 5. Estudiantes que concluyen 6. Estudiantes que obtienen el grado.

Estos serán sistematizados por el equipo docente a fin de hacer propuestas para mejorar la calidad de los procesos educativos y la gestión académica del programa. Al ser un programa nacional, se buscarán espacios –presenciales o en línea- para el intercambio y retroalimentación sobre el desarrollo de esta Especialización en las unidades que la ofrezcan.

Cabe señalar que al final del primer año de Implementación la Especialización se evaluará con base en la información que arroje el seguimiento. Asimismo a los cinco años se revisará el plan de estudios, se actualizarán los programas de los seminarios y se renovará, si esto fuese necesario, el plan curricular.

Otra acción para el seguimiento será la realización de espacios de formación de formadores en los que se puedan atender necesidades temáticas y metodológicas que surjan a lo largo del proceso a fin de consolidar este programa formativo. En este sentido el equipo de la Unidad Ajusco responsable de la elaboración de esta Especialización deberá contemplar un plan de acompañamiento a las Unidades que decidan impulsarla, así como brindar asesoría y apoyo cuando sea necesario y pertinente.

Respecto a la evaluación, en la literatura pedagógica habitualmente se distingue entre evaluación interna (autoevaluación) y evaluación externa (heteroevaluación). La primera se refiere a las situaciones donde los sujetos involucrados con el programa son los responsables de revisar críticamente las acciones efectuadas y la segunda se refiere aquellos casos en que uno o varios expertos independientes recogen las informaciones para emitir juicios sobre el problema analizado. En esta propuesta se consideran ambos tipos.

Se propone que los espacios curriculares se evalúen en tres momentos: implementación (inicio), desarrollo (transcurso) y resultados (fin):

1° El inicio de la especialización en cuanto a la misma selección de los estudiantes y la sesión de encuadre.

2° El desarrollo del proceso de aprendizaje (metodologías, instrumentos, recursos didácticos, actividades extracurriculares, etc.).

3° Los resultados del proceso de formación (aplicación en su vida profesional, proyecto concluido, etc.).

Se evaluará cada uno de los espacios curriculares para adecuar, corregir, mejorar y, en caso necesario, rediseñar, cada programa de estudios en cuestión. Ello obliga a aplicar un modelo de evaluación que sea sistemático, permanente, cíclico, autorregulador y abierto, aplicable tanto a las y los estudiantes y a la planta docente, como al desarrollo curricular y a la infraestructura, que cumpla con las siguientes características:

- Holística al considerar que cada participante cuenta con una serie de experiencias y conocimientos sobre el diseño y desarrollo de proyectos en las diferentes áreas de la EPJA, los cuales serán puestos en común, confrontados y reconstruidos para generar nuevos aprendizajes encaminados al desarrollo de competencias, por lo tanto se requiere evaluar la total integración de conocimientos, habilidades y actitudes en función del proyecto socioeducativo con el que se trabaja, considerando el contexto en el que se inserta y las personas a las que se dirige.
- Permanente porque a lo largo de los seminarios cada docente junto con las y los estudiantes, identifican los problemas y dificultades que se presentan a lo largo del proceso mismo de aprendizaje lo que posibilita tener un conocimiento más amplio de la situación en desarrollo.
- Participativa, porque integra tanto las valoraciones de las y los docentes como las de los estudiantes participantes en cada grupo de la especialización.
- Dual, puesto que se dirige tanto al proceso como a los resultados, puede ser cualitativa y cuantitativa, individual y grupal.
- Contextual, en dos niveles de concreción. El primero alude al programa de la Especialización en su conjunto porque se consideran los aspectos particulares de su desarrollo en cada Unidad de la UPN que lo imparta. Y el segundo, porque cada uno de los proyectos socioeducativos objeto de la Especialización está inmerso en un contexto en el que se despliegan las competencias adquiridas, de manera que, permite entender los resultados y tomar mejores decisiones post-evaluativas.
- Formativa, porque al realizarse a lo largo del proceso permite a las y los docentes diseñar las estrategias pedagógicas idóneas para apoyar a las y los participantes a alcanzar las competencias programadas.
- Comprehensiva, en referencia a la forma en que valora los aspectos de manera integral y flexible, con la participación de las y los involucrados en el proceso de formación de las competencias.
- Técnica, porque recurre a diversos métodos e instrumentos que den soporte a la emisión de juicios, de tal forma que pueda inferirse el desempeño esperado de las y los estudiantes.

- Confiable, en tanto implica el uso de métodos y procedimientos que permiten desprender juicios consistentes a partir de las evidencias recabadas.

El hecho de que el modelo de evaluación asuma las características señaladas, gesta la opción de que tanto las y los docentes como las y los estudiantes potencialicen sus aprendizajes en sus organizaciones, instituciones o comunidades al mismo tiempo que continúan con la formación de otras competencias profesionales.

Sobre la evaluación de la Especialización, ésta se basará en diversos insumos derivados del seguimiento realizado, de las evaluaciones de las y los participantes, de su desempeño académico, de la eficiencia terminal, de las evaluaciones del desempeño docente, entre otros elementos. En cada caso se pueden diseñar proyectos específicos para la evaluación, con medios de documentación de información variados, entre ellos: entrevistas, grupos focales, trabajo de observación, reuniones de análisis, revisión de expedientes, entre otros.

Los rubros a considerar para la evaluación, entre otros, son:

1. **Apropiación del programa por la Unidad UPN:** ubicación del programa dentro de la institución, relación de éste con el resto de la oferta educativa, respuesta y soporte por parte del personal, capacidad para desarrollar con calidad la Especialización, etc.
2. **Plan de estudios:** estructura, consideraciones metodológicas para el desarrollo y también para su evaluación, mapa curricular y programas de estudio.
3. **Gestión académico-administrativa:** modalidades de la Especialización, normatividad relativa a la acreditación y revalidación, perfiles y requisitos de ingreso y de egreso, selección de la planta docente.
4. **Vinculación con el entorno:** de la Especialización con otros programas afines (dentro y fuera de UPN) y con instituciones tanto académicas como públicas y/o de la sociedad civil (en tanto extensión y vinculación formal o informal como parte del programa formativo), y vinculación de la Especialización con el mercado de trabajo y campo de aplicación (en tanto oferta y demanda laborales).
5. **Infraestructura:** adecuación de las instalaciones para el desarrollo de la actividad académica, servicios de apoyo al proceso educativo (equipo de cómputo y audiovisual), acervo documental y bibliográfico, materiales de estudio, otros recursos.

Entre los criterios para el diseño y análisis de la información documentada para evaluar la Especialización:

Relevancia.-

- En relación con la orientación sobre el desarrollo social y EPJA que se pretende construir para dar respuesta al entorno socioeducativo.
- En relación con una visión ampliada de la EPJA que abarque diversas áreas de acción.
- En relación con el mercado laboral y la oferta educativa en la materia en la zona o región.
- En relación con el avance de la EPJA desde una perspectiva integral acorde con las políticas nacionales e internacionales.

Pertinencia.-

- De la formación en relación con la problemática socioeducativa de personas jóvenes y adultas de cada región.
- De la formación en relación con el mercado laboral y/o campo de aplicación de cada región.
- De la formación para la actualización de los educadores y educadoras en sus diferentes figuras institucionales.

Coherencia.-

- Articulación de los diferentes elementos que constituyen la propuesta.
- Traducción de una visión ampliada de la EPJA y del desarrollo social en la propuesta formativa.
- Congruencia de los diferentes componentes de la propuesta en relación con los propósitos.
- Secuencia de los seminarios del plan de estudios.

Solidez.-

- Cuenta con los elementos que requiere una propuesta formativa de especialización.
- Tiene sustento en un abordaje interdisciplinario para la comprensión de las problemáticas socioeducativas.
- Integra las perspectivas, los enfoques, los objetivos y los contenidos de la propuesta teórica, metodológica y pedagógicamente.
- Favorece una formación académica consistente en la materia.

Innovación.-

- Vigencia y actualidad de las perspectivas y contenidos del programa.
- Características de la estructura del programa.
- Características de la propuesta en su conjunto.

Sustentabilidad.-

- Viabilidad de la propuesta en términos pedagógicos (dimensionar sus posibilidades de concreción).
- Recursos humanos, económicos y materiales de que dispone.
- Demanda real y potencial en la región.
- Marco institucional y redes de soporte.

Gestión de la UPN (escolar)

La Dirección de la Unidad. En este aspecto se valorará el liderazgo del equipo directivo para el desarrollo de la especialización los indicadores con los cuales se evaluaría este aspecto son:

- El director o directora anima a los docentes de la especialidad para que trabajen en equipo.
- El director o directora resuelve adecuadamente los problemas que llegan a presentarse con o entre las y los docentes, o entre los estudiantes.
- El director o directora busca permanentemente recursos, proyectos, instituciones y/u organizaciones de la sociedad civil, además de materiales para que la especialidad funcione adecuadamente.
- El director o directora busca permanentemente que haya más comunicación entre los integrantes de la especialidad (docentes, estudiantes y el propio director).

- El director o directora se preocupa de que las y los docentes, junto con él, cooperen entre sí para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- El director o directora invita constantemente a las y los docentes para que intercambien sus ideas y se ayuden prestándose materiales entre sí con la finalidad de mejorar el aprendizaje.
- El director o directora busca permanentemente establecer en Unidad los valores de la convivencia, el respeto, la tolerancia a las opiniones diversas y la confianza entre todos.
- El director o directora solicita a las y los docentes que dediquen todo el tiempo necesario –dentro de su jornada de trabajo- a realizar actividades que ayuden a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.
- El director o directora motiva constantemente a las y los docentes para que mejoren su trabajo diario promover el aprendizaje.
- El director o directora está al tanto de que las y los docentes responsables de alguna actividad dentro de la planeación de la escuela, la cumplan o lleven a cabo en su tiempo.
- El director o directora motiva a las y los docentes para que se responsabilicen más para lograr que estudiantes aprendan mejor.
- El director o directora ha construido un ambiente de libertad en la escuela, de tal manera que todos –padres, docentes, estudiantes- puedan expresar con toda confianza sus puntos de vista.
- El director o directora pide a las y los estudiantes que le expresen aquello que piensen sobre la organización u otro aspecto de la escuela y pone a disposición los medios para que lo hagan (como buzones de cartas, citas para reuniones, invitaciones personales, por teléfono, etc.).
- El director o directora se asegura de que antes de poner en práctica algunas actividades, sean discutidas entre las y los docentes, con la finalidad de llegar a un acuerdo.
- En la Unidad se ha elaborado un sistema para registrar los progresos académicos de las y los estudiantes de la especialidad.
- En la Unidad el director o directora reúne a las y los docentes para saber si las y los estudiantes faltan a clases, si alguno o alguna ya abandonó la Especialidad, si el aprovechamiento es el adecuado, etc.
- Se revisa el funcionamiento global de la Unidad y se reflexiona en ello, para determinar las debilidades y las fortalezas que se tienen.
- Las y los docentes en sus reuniones analizan las diversas situaciones de la escuela y tratan de explicarse por qué se presentan aspectos no deseados.
- Los resultados de las y los participantes son analizados en reuniones con las y los docentes de la especialidad.
- Las y los docentes han establecido un sistema que permite darle seguimiento a los avances académicos de las y los estudiantes.
- Con el objeto de establecer estrategias para mejorar el aprendizaje, la unidad comparte con otras, sus resultados académicos.
- La Unidad recibe o da apoyo a otras Unidades para que se mejore en el aprovechamiento de las y los estudiantes.
- Existe intercambio de experiencias entre las y los docentes de la Unidad con los profesores de otras Unidades.

- Se hacen intercambios de materiales y recursos didácticos con otras escuelas (como libros, material recortable, rompecabezas, revistas, películas, videos educativos, etc.).
- Se analizan las estrategias didácticas que se emplean en otras Unidades, para reflexionar sobre ellas y ver si son adecuadas o no a la Unidad.
- Algunos o algunas docentes de la Unidad han ido a otras a dar apoyo académico o bien han recibido este apoyo de otras Unidades.

Con relación al desempeño docente los indicadores que serán objeto de evaluación son:

- Las y los docentes se sienten motivados para tomar cursos que les servirán para mejorar su desempeño académico en esta Unidad.
- En esta Unidad las y los docentes comparten entre sí las habilidades, estrategias y conocimientos que les han dado buenos resultados con las y los estudiantes de la especialidad.
- Las y los docentes se dan cuenta si los cursos que tomaron fueron útiles si mejoraron algún aspecto de su forma de trabajar.
- Después de que las y los docentes asisten a los cursos, se discute en la Unidad junto con el director, si fueron de provecho o no para mejorar su trabajo.
- Las y los docentes de la Unidad intercambian las experiencias que han tenido en los resultados académicos de las y los estudiantes, por el tipo de planificación de clases que han hecho.
- Las y los docentes comparten con agrado a los demás, las planificaciones de clases que han elaborado.
- Las y los docentes comparten con agrado a los demás, la planificación en donde explican cómo van a tratar las diferencias entre las y los estudiantes, con el objeto de lograr mejores aprendizajes de todos ellos.
- En la Unidad las y los docentes intercambian experiencias que les permiten conocer la utilidad que han obtenido por el empleo de instrumentos de enseñanza como la TV, computadoras, videos, proyectores, etc.
- En esta Unidad las y los docentes analizan y comentan entre ellos sobre los resultados de la planeación de clases de cada uno de ellos.
- En la Unidad las y los docentes evalúan entre sí sus planeaciones y los resultados que han obtenido con ellas.
- Las y los docentes hablan entre ellos sobre las estrategias de enseñanza que han seguido para atender a las y los estudiantes que requieren de más tiempo para aprender.

Con relación a la gestión del aprendizaje para las y los estudiantes de la Especialidad, se evaluarán los siguientes indicadores:

- En la Unidad la mayoría de las actividades que realiza el equipo docente, de alguna forma sirven para mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes
- El director de la Unidad planea y lleva a cabo actividades que están dirigidas a mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes de la especialidad.
- Dentro de la planeación que elabora la Unidad cada trimestre, sus objetivos centrales están relacionados para la mejora del aprendizaje de las y los estudiantes de la especialidad.

- En la Unidad, los resultados en el aprendizaje de las y los estudiantes, son un elemento importante –no el único– para medir el desempeño de las y los docentes.
- El director de la Unidad reúne periódicamente a las y los docentes con el objetivo de conocer y analizar la situación de las y los estudiantes en cuanto a su aprendizaje.
- En esta Unidad las y los estudiantes de la especialidad conocen los competencias de su propio aprendizaje.
- En esta Unidad las y los docentes motivan a las y los estudiantes para que expresen sus deseos por aprender las cosas que les interesan.
- En esta Unidad las y los estudiantes expresan con libertad la necesidad de apoyo que requieren para poder desarrollar los diferentes productos de la especialidad.
- Las y los estudiantes de esta Unidad están comprometidos con la resolución de sus tareas escolares y extraescolares como parte importante para su profesionalización.
- En esta Unidad las y los docentes preparan actividades dentro y fuera del salón de clases para apoyar más y mejor a las y los estudiantes.
- En esta Unidad las y los docentes dedican más tiempo y atención a las y los estudiantes que lo requieren.

Con respecto a los órganos oficiales que tienen la Unidades y que apoyan el desarrollo de la Especialidad, serán objeto de evaluación los siguientes indicadores:

- En esta Unidad el coordinador de la Especialidad y el equipo directivo está orientado a difundir y construir estrategias destinadas a mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes.
- En las reuniones entre el coordinador de la Especialidad y el equipo directivo la Unidad tratan sobre las dificultades que las y los docentes están teniendo para conseguir mejores aprendizajes de las y los estudiantes.
- En esta Unidad el coordinador de la Especialidad y el equipo directivo se reúne periódicamente para revisar los resultados del aprendizaje de las y los estudiantes.
- En esta Unidad las reuniones entre el coordinador de la Especialidad y el equipo directivo se emplean para ayudar con la preparación de diferentes aspectos del trabajo de las y los docentes.
- En esta Unidad el coordinador de la Especialidad y el equipo directivo le dan seguimiento y revisan los resultados de la planeación anual (como plan o proyecto escolar, o como cualquier planeación de la Unidad)

Respecto al ámbito del desempeño docente, se consideran tres referentes: planeación, ejecución didáctica y evaluación y tutoría y asesoría, los indicadores a evaluar son:

- Selección de contenidos de acuerdo a los temas de los proyectos de las y los estudiantes
- Selección de propósitos en concordancia con las competencias y temas de los proyectos de las y los estudiantes
- Diseño de estrategias didácticas para el aprendizaje por competencias

- Selección de mecanismos de evaluación en los que se contempla la co-evaluación y la autoevaluación
- Relaciones interpersonales, fomentadas a partir del trabajo colaborativo.
- Conocimiento de los diferentes temas de los proyectos de las y los estudiantes.
- Presentación de las unidades y temática a bordar en cada sesión, así como cuando se reúnan.
- Atención diferenciada en función de las necesidades del proyecto de cada estudiante
- Recursos didácticos, posibilidades de utilización y manejo de los diferentes recursos con los que cuenta la Unidad.
- Preguntas circunscritas a favorecer actos de reflexión y crítica de diferentes productos y/o desempeños.
- Actividades dirigidas, en las que el docente consigue desarrollar una metodología conforme los fundamentos de la Especialidad.
- Actividades no dirigidas, en las que el docente incorpora al desarrollo de la metodología propuesta en los fundamentos de la especialidad, actividades planteadas por las y los estudiantes.
- Autovaloración, en la que se observan mecanismos de autoevaluación sea en los desempeños de la sesiones o de los productos derivados de ellas.
- Valoración entre participantes, donde se observan los procesos de coevaluación en los que se destacan las debilidades, fortalezas y sugerencias para el mejoramiento de los productos de los seminarios.
- Valoración de la o el facilitador a las y los participantes, mecanismos que el asesor o turo implementan junto con cada docente de los seminarios, para la valoración de los distintos proyectos.
- Retroalimentación de saberes, mecanismos mediante los cuales tanto los docentes como el tutor o asesor pueden devolver al estudiante alternativas para el mejoramiento de su trabajo o producto.

Con relación al desempeño estudiantil, es importante señalar que los insumos que serán evaluados son: el anteproyecto, los productos de cada seminario y el nivel de logro o desempeño de las competencias para ello, será necesario que el equipo docente de cada Unidad establezca los criterios y parámetros que darán cuenta de ellos, pues su definición depende necesariamente de los proyectos sociales que los estudiantes realicen.

Bibliografía citada

- Anand, S. y Sen, A. (1997). *Concepts of human development and poverty: a multidimensional perspective*. Human Development Papers. Nueva York: PNUD.
- Arandia L. M. (1997). "Los educadores-as de personas adultas y su formación ante un mundo en cambio", en María J. C. (coord.) *Didáctica y educación de personas adultas*, España: Ediciones Aljibe.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2007). *Catálogo de Posgrado en Universidades e Institutos Tecnológicos la ANUIES 2006*. México: ANUIES.
- Bonder, G. (2008). *Taller de formación virtual en mentorías*. España: UNESCO.
- Brockbank, A. (2002). *Aprendizaje reflexivo de la educación superior*. Madrid: Morata.
- Campero, C.; Rautenberg E. y Valenzuela M. (2007). *Programa Nacional de Formación en Educación de las Personas Jóvenes y Adultas*, México: UPN-mimeo
- Campero, C., Hernández G., Klesing-Rempel U. y otros (2008). *El desarrollo y el Estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos* México: Crefal.
- CONEVyT (2002) *Decreto de creación*. México: SEP
- CONEVAL (2008). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2008-2009*. México: SE. Disponible en la Web: <http://www.economia.gob.mx/pics/p/p239/FONAESEED2008ejecutivo.pdf>
- Consejo Asesor del Informe Nacional sobre Desarrollo Humano (2007). *Informe sobre Desarrollo Humano México 2006-2007: migración y desarrollo humano*. EE. UU: PNUD.
- Delors, J. (1966). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Doyal, L. (1998). "A theory of human need". En: Brock, Gillian (Ed.) *Necessary goods, Our responsibilities to meet others' needs* EE.UU:Rowman & Littlefield Publisher, pp. 157-172.
- Drucker, P. (1995). *La Sociedad Post-Capitalista*. Colombia: Editorial Norma.
- Freire, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- GEPM (2009). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. 4a. edición, México: GEPM.
- Imbernon, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Ed. Graó.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2009). *Estadísticas sobre Población*. México: INEGI. Disponible en la Web: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/aPropositom.asp?s=inegi&c=2734&ep=18>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2006). *Estadísticas de natalidad 2002-2005*. México: INEGI. Disponible en la Web: <http://www.inegi.org.mx/lib/buscador/busqueda.aspx?s=inegi&textoBus=Estad%EDsticcas%20de%20natalidad,%202002-2005&e=&seccionBus=docit>
- Martinic, S. (1997). *Evaluación de proyecto. Conceptos y herramientas para el aprendizaje*. México: COMEXANI-CEJUV, p.7.
- Messina, G. (1998). *Reflexión desde la práctica en la formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas*. México: INEA

- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO. Disponible en la Web: <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>
- Nussbaum, M. *Las mujeres y el desarrollo humano*, Editorial Herder S.A., Barcelona, 2002
- y Sen, A. (comps.) (2002) *La calidad de vida*. México: The United Nations University-Fondo de Cultura Económica. 3ª edición. Cap. "Introducción". pp. 15-23.
- OEA (1994). *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. Belem do Pará*. Brasil: OEA.
- ONU (1979). *Convención para Eliminar toda forma de discriminación en contra de las mujeres (CEDAW)*. EE. UU: ONU. Disponible en la Web: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/0031.pdf>
- ONU (1999). *Declaración y Objetivos del Desarrollo del Milenio*. EE. UU: ONU.
- ONU (1995) *Informe de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Humano, Copenhague*. Dinamarca: ONU.
- ONU (1995). *Plataforma de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Mujer*. Beijing: ONU.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó- Colofón.
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. 3ª Ed., España: Graó-Colofón.
- Perrenoud, P. (2002) *Construir Competencias desde la escuela*. Chile: Ed. Dolmen.
- PNUD (1990). *Informe de desarrollo humano*. Cap. "Definición y medición del desarrollo humano". Nueva York: Oxford University Press. pp. 31-45.
- PNUD (2002). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. EE.UU: Ediciones Munid-Prensa.
- PNUD (2002) *Informe Anual, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo*. EE.UU: Ediciones Munid-Prensa.
- PNUD (2008), *Informe sobre el Desarrollo Humano, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo*, España: Mundi-Prensa.
- Quintas, P.; Lefrere, P. y Jones, G. (1997). "Knowledge Management: a Strategic Agenda", En: *la Revista Long Range Planning, Elsevier Science*, Vol. 30, No. 3, pp. 385-391.
- Reygadas, R. (1998). *Abriendo veredas. Iniciativas públicas y sociales de las redes de organizaciones civiles*, México: COCD.
- Rodríguez M. L. E. (s.f.). *La formación por competencias en tiempos de incertidumbre y de cambio: apuntes para su conceptualización como herramienta de reinención de la escuela*. México: Mimeo y UPN
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona.
- Rojas M. LI. (2005). "La EBNC como un modelo de formación en México". En: María de los Ángeles Valle Flores. (Coord.). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: IISUE.
- Sacristán, J. G. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 8ª Ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Sen, A. (1999) *El futuro del Estado del bienestar*. En: la factoría, No. 8. Disponible en la Web: <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/amartya.htm>
- Sen, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. España: Editorial Planeta.
- Sen A. (2002). "Capacidad y bienestar". En: Nussbaum, M y Sen, A. (comps.) *La calidad de vida*. México: The United Nations University-Fondo de Cultura Económica. 3ª edición. Cap. "Introducción". pp. 54-83.

- Sen, A. (2004) "Capital humano y capacidad humana". En: *Cuadernos de Economía*, Vol. XVII, No. 29. Colombia: UN.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación. 2007-2012*. México: SEP.
- Schön, D. A. (1992) *The theory of inquiry. Dewey's legacy to education. Curriculum inquiry*. EE.UU: Blackwell Publishers.
- Tapia, J. (2008). Estima ONG 10 mil feminicidios en México en 10 años, *El Universal Monterrey, NL*. Jueves 14 de agosto de 2008. Disponible en la Web: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/530233.html>
- Tibbits, V. D.; Sganga, K. y Sinclair (2009). *Human rights education core competencies for young and adult learners*. EE. UU.: The Global Human Rights Education Network.
- Torres, R. M. (1998). *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. México: SEP.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos*. Tailandia: UNESCO.
- UNESCO (1997). "La Educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro". En: *5ª. Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Hamburgo*. Alemania: UNESCO.
- UNESCO (2007). "Educación para Todos: La alfabetización un factor vital". En: *Informe de seguimiento 2006*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). Vivir y aprender para el futuro viable: El poder del aprendizaje de adultos. En: *6ª. Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Brasil: UNESCO.
- UPN (2002). Licenciatura en Intervención Educativa, Línea Educación de Personas Jóvenes y Adultas. México: UPN, pp. 36-40.

Documentos y sitios de Internet

- CEDRSSA (2009) Disponible en la Web: <http://www.cesder-prodes.org>
- Centro Divulgación Dinámica México (2009). Disponible en la Web: <http://divulgacion-dinamica-mexico.lectiva.net/>
- CINVESTAV (2009). *Departamento de Investigaciones Educativas*. Disponible en la Web: <http://www.cinvestav.mx/die/>
- CIPAE (2009). Disponible en la Web: www.cipae.edu.mx
- Colegio de profesionistas por la educación José Vasconcelos (2009). Disponible en la Web: www.colegiojosevasconcelos.edu.mx
- COLPUE (2009). Disponible en la Web: <http://colpue.edu.mx/> CLAP (2009). Disponible en la Web: www.clap.edu.mx/
- CUT (2009). Disponible en la Web: <http://cut.edu.mx/portal/>
- DELASALLE (2009). Disponible en la Web: www.lasallep.edu.mx/
- Directorio de información sobre formación Emagister (2009). Disponible en la Web: www.emagister.com.mx
- Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga (2009). Disponible en la Web: <http://www.etsvascodequiroga.edu.mx/>
- FLACSO- México (2009). Disponible en la Web: www.flacso.edu.mx/
- IMDEC (2009). Disponible en la Web: <http://www.imdec.net/>
- INDESOL (2009). Disponible en la Web: <http://www.indesol.gob.mx/web/index.php?0=12>
- ITAM (2009). Extensión. Disponible en la Web: www.extension.itam.mx
- ITESM (2009). Disponible en la Web: www.itesm.mx
- Manpower (2009). Disponible en Web: <http://www.manpower.com.mx/>
- Sen A. (2009). Sobre conceptos y medidas de pobreza. Disponible en la Web: <http://www.eumed.net/cursecon/economistas/textos/sen-medida%20de%20la%20pobreza.htm>

UABC (2009). Disponible en la Web: <http://www.uabc.mx/>
UAC (2009). Disponible en la Web: www.uadec.mx
UCC (2009). Disponible en la Web: www.ucentral.cl/
UAG (2009). Disponible en la Web: www.uag.mx/
UAS (2009). Disponible en la Web: www.uasnet.mx/
UANL (2009). Disponible en la Web: www.uanl.mx/
UAIM (2009). Disponible en la Web: www.uaim.edu.mx/
UDG (2009). Disponible en la Web: www.udg.mx/
UDLAP (2009). Disponible en la Web: www.udlap.mx/
UVM (2009). Disponible en la Web: www.uvmnet.edu/
UNAM (2009). Facultad de Trabajo social. Disponible en la Web:
www.trabajosocial.unam.mx/
Universia México (2009). Portal de las universidades mexicanas en: www.universia.net.mx/