

Formación docente en la posmodernidad: reflexiones desde la EPJA

MSc. Analorena Cisneros Vázquez
analorenacisneros21@gmail.com
ISEU Online

Recepción: 04 de junio de 2026

Aceptación: 29 de junio de 2026

Publicación: 15 de julio de 2026

Resumen

El objetivo general de este trabajo fue analizar las necesidades de formación de las y los docentes en la posmodernidad para la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), a partir de la experiencia propia de una docente con siete años de servicio en alfabetización, educación primaria y educación secundaria. El método de investigación fue cualitativo de tipo reflexivo-interpretativo, sustentado en la sistematización de experiencias a partir de la articulación del análisis de la práctica docente con la revisión de literatura del ámbito de la formación docente, andragogía, permanencia escolar, vínculo pedagógico y educación popular. El marco teórico está conformado por contribuciones sobre: EPJA, formación situada, identidad profesional, inclusión, motivación y dimensión socioemocional del trabajo educativo.

Los resultados permitieron identificar que la práctica docente en la EPJA enfrenta exigencias específicas relacionadas con la atención de trayectorias educativas interrumpidas, la fragmentación del tiempo y del espacio escolar, la necesidad de contextualizar los contenidos a la vida cotidiana de las personas alumnas y la contención emocional del grupo. En la misma dirección se evidenció que la formación docente actual tiene limitaciones para responder de forma suficiente y efectiva a las demandas andragógicas, tecnológicas, administrativas y comunitarias propias de esta modalidad educativa.

Se concluye que la formación docente en la posmodernidad debe recuperar la crítica, la flexibilidad y la contextualización, además de contar con condiciones institucionales, materiales y pedagógicas que permitan fortalecer la permanencia, el aprendizaje significativo y la dignificación de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos.

Palabras clave: formación docente, posmodernidad, EPJA, andragogía, práctica docente.

Teacher training in postmodernity: reflections from youth and adult education

Abstract

The purpose of this study was to investigate the requirements for teacher education in postmodern times, from the perspective of Youth and Adult Education (YAE), through the lens of a teacher's professional experience in literacy, primary and secondary education over seven years. The methodology used was qualitative; and interpretative/reflective, supported by the practice of teaching and an overview of the most recent literature on teacher education, andragogy, school retention, pedagogical relationships and popular education. The theoretical base encompasses contributions concerning YAE, situated teacher education, professional identity, inclusion, motivation, and the social/emotional dimension of educational work.

The results allowed us to establish that there are special demands in relation to youth and adult teaching practices as follows: teaching interrupted educational paths; fragmented school time and space; the need to contextualize content to students' everyday life experiences; and the emotional support needed to maintain a group. Similarly, we were able to find that contemporary teacher education has limits when providing adequate responses to the andragogical, technological, administrative and community-based expectations of the youth and adult education field. In conclusion,

it appears that the training of teachers in postmodernity will require critically thinking, adaptable, and context-specific training and improved institutional, physical and instructional conditions so as to provide support to improve school retention, meaningful student learning and the dignity of their educational paths.

Keywords: teacher education, postmodernity, youth and adult education, andragogy, teaching practice.

Introducción

La formación docente en la posmodernidad es cada vez más un ámbito de reflexión, dado que las transformaciones sociales, tecnológicas, culturales y educativas han alterado de forma radical las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza, donde la labor docente ya no puede ser entendida como transmisión de contenidos sino como una práctica situada que exige capacidad crítica, adaptación contextual, compromiso ético y actualización permanente. En el ámbito de la posmodernidad la formación del profesorado debería ser considerada desde una perspectiva crítica, ética y políticamente comprometida con la realidad de las comunidades educativas, donde toman especial importancia los escenarios en que la desigualdad, la exclusión y la precariedad institucional dificultan aún más la tarea educativa (Mondini, Martins y Filho, 2025).

Uno de esos espacios es la educación para jóvenes y adultos, un ámbito hasta hace poco sujeto a la subvaloración por parte de los sistemas educativos, pero indispensable para poder garantizar el ejercicio del derecho a la educación de forma sostenida. Hernández-Flores (2024) apunta que la EPJA en América Latina todavía está atravesada por límites estructurales condicionados por la escasísima asignación de recursos, la existencia de prácticas gubernamentales insuficientes y por aquellas desigualdades que marcan la condición de acceso, permanencia y continuidad de la educación.

También se debe añadir que, en el contexto de la pandemia y una vez concluida la misma, las brechas digitales, económicas y territoriales se han hecho aún más

profundas, acentuando su impacto en la forma en que las poblaciones jóvenes y adultas se reincorporan o se mantienen en los procesos escolares. De esta forma, la EPJA se puede expresar como un espacio que articula no solo necesidades educativas, sino también tensiones sociales, laborales, familiares y comunitarias que demandan respuestas pedagógicas especiales.

En ese sentido, pruebas empíricas relativamente recientes apuntan que los profesionales de la educación para personas adultas tienden a desarrollarse en condiciones formativas/institucionales muy limitadas. Por ejemplo, Pascual, Fombona, García y Sánchez (2023), alertan sobre el hecho de que los profesionales docentes de dicho ámbito suelen sentir que carecen de capacitación, de las oportunidades de formación continua y de su propia base profesional para dar respuesta a la complejidad de su propia práctica.

En la misma línea, Flores y Evangelista (2024) subrayan que la pertinencia (eficacia) de los programas de jóvenes y adultos enfrenta dificultades como: barreras socioeconómicas, escasez de recursos didácticos, insuficiente acceso a la tecnología y sobrecarga del alumnado con respecto a sus obligaciones familiares y laborales. De acuerdo con lo anterior, las investigaciones más recientes sobre la práctica docente de la educación para la persona joven y adulta (EPJA) muestran que gran parte de la formación docente en este ámbito es discursiva pues se construye a partir de la experiencia, del autoestudio, del intercambio entre pares y de la adaptación a distintos contextos, lo que pone en evidencia el compromiso del profesorado, así como la necesidad de mayor acompañamiento por parte de la institución educativa (Hernández, Campero y Méndez, 2025).

En este contexto, no se puede soslayar el análisis de las necesidades de la formación docente en la posmodernidad en el marco del campo específico de la educación de personas jóvenes y adultas, dado que en este se expresan de forma clara problemáticas como la falta de recursos, la escasa atención institucional, la permanencia de los y las estudiantes o la necesidad de prácticas pedagógicas más flexibles, inclusivas y contextualizadas. La formación docente, entonces, no puede limitarse a la actualización de conocimientos técnicos, sino que debe ser asumida

como un proceso en continuo desarrollo, de construcción pedagógica, humana y social, capaz de dar respuesta a las exigencias de determinados sujetos con diferentes trayectorias de vida y contextos marcados por la desigualdad.

Así pues, el presente artículo tiene por objeto analizar, desde una mirada académica y situada, las principales necesidades de la formación docente en educación para personas jóvenes y adultas en el marco de la posmodernidad, poniendo de relieve tanto los retos que plantea al profesorado como la necesidad de fortalecer su preparación para dar respuesta a la realidad actual.

Desarrollo

Breve aproximación conceptual

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) representa una alternativa dentro del sistema educativo con el objetivo de realizar el derecho a la educación de aquellas personas que, por motivos sociales, económicos, laborales o familiares, no tuvieron oportunidad de concluir su trayectoria escolar en la temporalidad convencional. A lo largo de la historia de América Latina, esta alternativa ha sido desarrollada en condiciones de marginalidad institucional, con escasos recursos e insuficiente consideración en las agendas educativas de los distintos Estados (Hernández-Flores, 2024). No se trata, por tanto, de un nivel educativo menor, sino que articula las necesidades formativas de las clases trabajadoras, así como las tensiones sociales, laborales y comunitarias que exigen en su respuesta pedagogías concretas, situadas y de ser posible sensibles a las trayectorias de vida del alumnado.

El marco conceptual de este estudio se fundamenta, en primer lugar, en la Andragogía, entendida como el conjunto de principios que regulan el aprendizaje del adulto. A diferencia de la pedagogía, la andragogía acepta que el aprendizaje adulto se caracteriza por la autodirección, por un interés personal en la utilidad inmediata, donde la carga de la experiencia interactúa con el proceso de aprendizaje y por la necesidad de relaciones horizontales ineludibles en el proceso de educación

(Guzmán-Enriquez y Gallardo, 2022; Rochin et al., 2026). El sentido de estos principios es fundamental para la formación del profesorado, pues exige de este contar con competencias que, en la mayor parte de los programas tradicionales de formación, no son contempladas.

En segundo lugar, el concepto de la formación del profesorado situada es un proceso de desarrollo profesional que se asienta en el propio contexto del trabajo y en la práctica, en una práctica que trasciende la mera actualización de contenidos de las disciplinas, y que se articula con dimensiones reflexivas, éticas, relacionales e institucionales (Mondini, Martins y Filho, 2025). En la EPJA, cobra especial importancia esta formación del profesorado, pues se plantea ante condiciones de trabajo para las que la formación inicial no prepara de forma suficiente.

Finalmente, la posmodernidad como marco de lectura permite comprender los cambios en el contexto en el que se desarrolla la enseñanza contemporánea: la fragmentación de las certezas, la aceleración tecnológica, la diversificación de las trayectorias de vida y la exigencia de prácticas educativas más flexibles, críticas y contextualizadas. La práctica docente en la posmodernidad no puede limitarse a una racionalidad técnica, sino que debe asumir una dimensión humana, social y pedagógica más profunda, capaz de dar respuesta a los sujetos que transitan por la EPJA.

Metodología

El presente trabajo se ubica en el paradigma interpretativo y adopta un enfoque cualitativo, orientado a comprender las necesidades de formación docente en la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) a partir de la reflexión crítica sobre una experiencia profesional situada. Para ello se recurre a la Sistematización de experiencias, entendida como una forma de recuperar, organizar e interpretar la práctica educativa con el fin de producir conocimiento desde lo vivido (Jara, 2018). Este enfoque resulta pertinente en la EPJA, ya que se trata de un campo atravesado

por condiciones complejas, altamente contextualizadas y, en muchos casos, poco atendidas por la investigación educativa tradicional.

El sujeto de estudio es la propia docente-investigadora, quien cuenta con siete años de experiencia en alfabetización, educación primaria y educación secundaria dentro de la EPJA. Este lugar de enunciación permite analizar la práctica desde una doble posición: como participante directa de la experiencia y como observadora crítica de los procesos que en ella se desarrollan. En este sentido, la reflexividad constituye un eje central del análisis, pues hace posible reconocer tensiones, decisiones pedagógicas, dificultades recurrentes y aprendizajes construidos a lo largo del ejercicio profesional.

De acuerdo con Jara (2008), las experiencias constituyen procesos sociohistóricos dinámicos y complejos que integran dimensiones tanto individuales como colectivas. Más que eventos aislados o hechos circunstanciales, representan procesos en constante transformación en los que convergen aspectos objetivos y subjetivos en un entramado complejo, multidimensional y pluridireccional. “Así, toda experiencia inmediata y personal está vinculada a toda la experiencia humana, desde el momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata” (Jara, 2008, p.54).

La reconstrucción de la experiencia se apoyó en la narrativa autobiográfica profesional, en el análisis de situaciones significativas de la práctica cotidiana y en la revisión de literatura especializada sobre formación docente, andragogía, permanencia escolar, dimensión socioemocional y educación popular.

Desde la perspectiva analítica mencionada, la experiencia individual no se concibe como un caso anecdótico, sino como una expresión situada de procesos educativos más amplios. La experiencia profesional constituye una unidad de análisis válida en tanto permite comprender las formas concretas mediante las cuales se configuran las prácticas docentes en contextos específicos de la EPJA y responder a preguntas como ¿Qué tensiones pedagógicas, institucionales y socioeducativas emergen de la sistematización de la experiencia profesional de una docente de la Educación

para Personas Jóvenes y Adultas, para contribuir a comprender sus necesidades de formación en los escenarios educativos contemporáneos?

En cuanto a las técnicas de registro de la experiencia estas fueron diversas: diario de campo analítico, registros de clase, planeaciones, informes institucionales, documentos escolares y materiales didácticos, proyectos y planes de trabajo, diseños de actividades, actas de reuniones y memorias de eventos, entre otras. Los registros documentales permiten reconstruir de manera sistemática los diversos momentos que integraron la experiencia, al ofrecer evidencias sobre cómo ocurrieron los acontecimientos, más allá de la forma en que estos puedan ser recordados o reinterpretados con el paso del tiempo.

El procedimiento de sistematización siguió las fases propuestas por Jara (2018): la experiencia vivida como punto de partida, formulación de preguntas orientadoras, recuperación del proceso, reflexión de fondo e interpretación crítica. A partir de este proceso, se identificaron categorías de análisis mediante codificación temática inductiva: se registraron situaciones recurrentes y tensiones significativas de la práctica docente, se agruparon por afinidad conceptual y se contrastaron con la literatura especializada hasta alcanzar saturación temática.

Los cuatro ejes que emergieron fueron: la precariedad institucional y material, la carga administrativa y la autoformación docente, las exigencias andragógicas vinculadas con la permanencia escolar, y el vínculo pedagógico junto con la dimensión socioemocional y comunitaria. Para garantizar el rigor metodológico, se aplicaron criterios de credibilidad (anclaje de los hallazgos en situaciones concretas de la práctica), reflexividad (posicionamiento explícito de la docente-investigadora como sujeto y objeto del análisis) y triangulación de fuentes (narrativa autobiográfica, análisis situacional y revisión bibliográfica), siguiendo los estándares de la investigación cualitativa interpretativa.

Análisis de resultados. Reconstrucción interpretativa de la experiencia

Invisibilidad institucional, financiamiento, recursos y materiales

Desde la experiencia personal de la autora como docente en la práctica de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, una constante a lo largo de los años ha sido el trabajo en entornos de carencia material, donde los recursos educativos disponibles suelen ser insuficientes para atender las necesidades, aspecto que ha formado parte de la cotidianidad escolar. En numerosas ocasiones el aula no cuenta con los mínimos recursos para hacer posible una enseñanza pertinente con el alumnado, de forma tal que la impresión de actividades, la adecuación de ejercicios, la búsqueda de materiales y la conexión a internet son resueltas utilizando recursos personales. De esta manera, la práctica diaria pasa a ser un esfuerzo docente ampliado en el que enseñar implica conseguir materiales, rediseñar contenidos y sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje con medios escasos.

Esta experiencia cuenta con el sustento de estudios recientes sobre la EPJA en América Latina y en México; por ejemplo, Hernández-Flores (2024) sostiene que esta modalidad continúa posicionándose en la periferia de las prioridades estatales y educativas, posición que se traduce en acciones insuficientes y bajos niveles de financiamiento. En el caso mexicano, los avances en EJA son acompañados por un rezago en la escolaridad básica, para lo cual dicho contexto responde a una inadecuada distribución de los recursos públicos (Rodríguez, Couturier y Jiménez, 2020). De esta forma, la evolución histórica del financiamiento de la EJA revela la persistencia de exclusiones normativas y presupuestarias que han condicionado su institucionalización y consolidación, ubicándola de manera recurrente en un plano secundario dentro de las agendas de política educativa.

La precariedad institucional también se deja sentir en la pertinencia de los materiales de trabajo. En el desarrollo de mi práctica docente he podido comprobar que muchos de los recursos oficiales utilizan ejemplos muy alejados de la realidad de las personas jóvenes y adultas, lo que hace que la clase exija una traducción constante hacia situaciones relacionadas con el trabajo, la familia, el presupuesto de los hogares o los trámites propios de la vida diaria. Esta necesidad de dar contexto coincide con los planteamientos de Dos Santos y Das Neves (2021),

quienes develan una escasa relación entre el contenido del libro didáctico de matemáticas destinado a la EJA y las prácticas de numeración, el lenguaje y la realidad social del alumnado. De igual modo, Flores y Evangelista (2024) también hacen referencia a la falta de recursos didácticos y de condiciones institucionales que faciliten la efectividad de los programas de educación dirigidos a las personas jóvenes y adultas.

Un segundo aspecto de la precariedad aparece en el ámbito de la tecnología. En los años recientes, el trabajo del docente se relaciona cada vez más con plataformas, evidencias digitales, mensajería digital y recursos virtuales; de tal manera que la conectividad, los dispositivos y la alfabetización digital han pasado a tener un peso importante en la práctica educativa. En la clase, esta realidad se manifiesta cuando el docente trabaja con sus propios datos de telefonía móvil, comparte materiales por WhatsApp o repite la actividad de un aprendiz que tiene celulares difíciles o acceso discontinuo a la red. Almeida y Souza (2022) registran que el acceso a tecnologías de información, la competencia digital y la necesidad del acompañamiento del docente fueron desafíos claves en la EJA durante la pandemia. A la vez, Hernández-Flores (2024) argumenta la idea de que la postpandemia amplió la visibilidad de las brechas digitales ya existentes en escenarios en los que se padecen situaciones de desigualdad territorial, económica y generacional.

Estas faltas en las condiciones materiales tienen consecuencias directas en la organización del trabajo pedagógico. Una gran parte del tiempo y de la energía de trabajo del profesorado se malgasta en conseguir fotocopias, adaptar contenidos, improvisar apoyos visuales, hacer circular materiales y responder a formatos administrativos, todo ello como parte del trabajo educativo en contextos limitados de la infraestructura antes mencionada. Por estas razones, la labor de enseñar incorpora funciones de gestión material y digital que, por lo general, quedan completamente invisibilizadas y no aparecen reflejadas en los registros institucionales. Hernández-Flores (2024) sitúa esta tensión en el marco de una EPJA atravesada por prácticas verticalistas y por recursos insuficientes; de forma

similar, Flores y Evangelista (2024) refieren un contexto en el que las barreras socioeconómicas y tecnológicas afectan la accesibilidad y la calidad de los procesos educativos.

Entonces, la precariedad institucional y material de la EPJA se presenta como una condición de carácter estructural que afecta tanto el trabajo pedagógico del profesorado como el derecho efectivo a la educación del alumnado. Cuando los profesores asumen costes, adaptan materiales o resuelven las limitaciones operativas con recursos de su propiedad, la desigualdad educativa se materializa tal como acontece en el aula, evidenciándose que la EJA ha mantenido en el tiempo una lectura contradictoria y reducida (Castro y Cruz, 2024) y que el rezago educativo de la población adulta está relacionado con la deficiencia en la respuesta pública (Rodríguez et al., 2020). De este modo, la formación docente en la posmodernidad requiere condiciones materiales dignas, recursos contextualizados y las condiciones institucionales necesarias para que la práctica educativa pueda desplegarse en términos de pertinencia, continuidad y sentido social.

Carga administrativa, condiciones laborales y autoformación docente

Desde nuestra experiencia en la Educación para Personas Jóvenes y Adultos, una de las realidades que mayor desgaste produce en la práctica docente es la creciente acumulación de responsabilidades externas al proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales exigen tiempo, esfuerzo y recursos adicionales. La jornada no culmina en la hora de clase, ya que las inscripciones, los reportes, las evidencias, la adaptación de materiales, la búsqueda de actividades que sean fructíferas para el contexto del alumnado, la captura de información en formatos que raras veces tienen que ver con la lógica de la educación de adultos; todo ello va sucediendo. También es necesario mantener el grupo, motivar a los que faltan por el trabajo o la vergüenza, mantener una práctica pedagógica eficaz en un contexto en el que los recursos son limitados. Con ello, nos damos cuenta de que la labor docente abarca aquellas funciones administrativas, tecnológicas y socioemocionales que se incorporan a la

rutina docente, aunque casi nunca sean reconocidas como el eje central de lo que esta labor profesional de educar conlleva.

La presente experiencia presenta conexiones evidentes con investigaciones recientes sobre el tema de la EPJA mexicana. En este sentido, Hernández-Flores (2024) sitúa esta área en un lugar periférico entre las prioridades educativas y de gobierno, lo cual se traduce en acciones escasas, punto de partida de un débil apoyo institucional y de unas condiciones de vida que no permiten asegurar que se cumpla el derecho a la educación de los jóvenes y de los adultos. En esta misma línea, se incluye la explicación ofrecida por Rodríguez et al. (2020) cuando indican que el rezago educativo entre la población adulta mexicana está vinculado estrechamente con la vulnerabilidad social, las restricciones de la oferta educativa y un frágil uso de las partidas de presupuesto.

Gracias a estos aportes, la sobrecarga docente cobra un significado más amplio, ya que se introduce en un tejido estructural donde la EPJA se articula con apoyos exigüos y con una capacidad institucional deficitaria que no puede atender las necesidades reales del alumnado y del profesorado. La investigación de Hernández et al. (2025) ahonda aún más en la interpretación al poner de manifiesto que la práctica educativa en los programas mexicanos de EPJA se produce en condiciones de marginalidad institucional, bajos financiamientos y escasa formación sistemática de educadoras y educadores. En el estudio se muestra que gran parte de la formación se produce entre pares, por autoformación y en la propia práctica y que, por otra parte, las tareas que el profesorado asume están muy asociadas a tareas de gestión, de difusión del programa, de inscripción de estudiantes, de planeación y de seguimiento de trayectorias educativas. De tal manera que la experiencia de Lorena pasa a dejar de ser interpretada solo como una experiencia individual y se reconoce como parte de una lógica de trabajo en donde el profesorado, a partir de esfuerzo y creatividad, recupera, entre otros, los múltiples vacíos que contiene el sistema educativo.

Los hallazgos de Pascual et al. (2023) muestran que el profesorado de educación de personas adultas reconoce importantes carencias en su formación profesional,

expresadas en una escasa preparación, insuficiente base y poco acceso a la formación a lo largo de la vida. Además, las autoras hacen hincapié en que la observación del propio contexto formativo, la reflexión sobre la práctica, el uso adecuado de recursos tecnológicos y las competencias personales y sociales son aspectos valiosos de la formación profesional. Se trata de una lectura muy adecuada para entender lo que Lorena nos transmite cuando expresa que gran parte de su formación es solitaria, con búsquedas personales, recursos informales y aprendizaje que se va construyendo durante el propio desarrollo del trabajo.

La carga del trabajo de los docentes de educación de adultos también ha aumentado con el uso de herramientas tecnológicas en los últimos años. Almeida y Souza (2022) exponen que, en el campo de la EJA, el acceso a tecnologías de información, el letramento (alfabetización) digital y la lógica del trabajo educativo signaron uno de los desafíos principales durante la enseñanza remota. En un sentido más amplio, Fialho y Neves (2022) apuntan que la exclusión digital del alumnado, la mayor exigencia del trabajo docente y la necesidad de respuestas pedagógicas nuevas profundizaron la precarización del trabajo educativo y afectaron incluso a la salud de las/os profesor/a/es. Esta serie de aportaciones coloca en nuestra mente la posibilidad de que la introducción de herramientas digitales no sea una tarea aislada, sino que se extraiga de una cadena de exigencias que extiende el tiempo de preparación, multiplica los compromisos y exige del profesorado el desarrollo de competencias para las que muchas veces no ha recibido formación.

Otro aspecto que destacar es la escasa producción académica especializada sobre la práctica pedagógica en la EJA. Leal y Pereide de Lima (2022) advierten que el número de trabajos dedicados a la comprensión de la praxis en esta modalidad continúa siendo escaso, condición que vuelve a evidenciar la necesidad de un más profundo estudio de sus especificidades. El presente señalamiento se enmarca en el testimonio de Lorena, porque una parte significativa de sus problemáticas puede localizarse en la falta de modelos formativos, en recursos e instrumental didáctico orientado a adultos con trayectorias laborales, familiares y escolares complejas. En

este sentido, la no formación especializada no queda acotada a la mera limitación de herramientas del profesorado, sino que también se convierte en una vulneración del reconocimiento profesional de una práctica educativa con su singularidad y con demandas tan diferenciadas de otros niveles escolares.

Partiendo de todo lo expuesto, la carga administrativa, la autoformación continua y el déficit de condiciones laborales que dan forma a la EPJA configuran pautas de expresión de una estructura educativa en la que una parte importante de la responsabilidad institucional se traslada al y la docente. En la práctica, los y las docentes enseñan, capacitan contenidos, gestionan recursos, acompañan trayectorias discontinuas y aprenden por sus propios recursos, atentos a las situaciones de continuo cambio. Los estudios mexicanos revisados y parte de la investigación complementaria coinciden en que se requieren mejoras en las condiciones de trabajo: formación continua situada, espacios de intercambio entre pares y reconocimiento institucional de la complejidad que la caracteriza; entre otros (Hernández et al., 2025; Pascual et al., 2023). Desde este punto de vista, robustecer la formación de los y las docentes de la posmodernidad conlleva dejar claro que la propia vocación no es suficiente para atender las exigencias de un campo que requiere tiempo, materiales y recursos, acompañamiento y dignidad educacional para mantener una práctica educativa pertinente y transformadora.

Andragogía, asistencia irregular, metodologías útiles y permanencia

En esta categoría he entendido que ser docente en este nivel implica la consideración del alumno como persona con historia, trabajo, responsabilidades e incluso con saberes previos. Hay, de hecho, bastantes alumnos que llegan a clase después de una larga jornada laboral y terminando su día suele ocasionar ideas o pensamientos sobre su propia capacidad para aprender.

Esta forma de trabajo se relaciona directamente con los principios de la Andragogía. Rochin, Aréchiga y Capetillo (2026) señalan que el aprendizaje adulto se caracteriza por la autodirección, la búsqueda de utilidad inmediata, el reconocimiento personal

y las relaciones educativas horizontales mediadas por el facilitador. Igualmente, Guzman-Enriquez y Gallardo Córdova (2022) retoman la idea de que el estudiante o el aprendiz adultos aprenden en función de su propia experiencia, unido a problemas muy concretos y el aprendizaje tiene mayor significado cuando lo que aprende puede utilizarse de inmediato en sus papeles como padre, madre o trabajador o en sus relaciones sociales. Estos planteamientos resaltan la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente, de modo que el profesorado cuente con las herramientas para diseñar actividades situadas y pertinentes.

En la vida cotidiana, esta exigencia se vuelve evidente cuando los materiales oficiales muestran ejemplos alejados de la realidad del alumnado. Una actividad sobre fracciones puede llegar a tener significado cuando se relaciona con una quincena, el reparto de un sueldo o días trabajados; una actividad sobre redacción puede tener significado cuando permite escribir un mensaje claro para el trabajo. Dicha adecuación corresponde a lo que Otaño y Cuesta (2025) definen como pertinencia curricular, una de las dimensiones imprescindibles para que la educación permanezca en la EPJA. Desde este punto de vista, se debe de decir que el aprendizaje surgirá en la medida en que las condiciones pedagógicas, institucionales y sociales vayan de la mano con la vida de los que estudian.

La asistencia a clases de manera irregular representa otra dimensión central de este trabajo. En la EPJA, los alumnos pueden faltar por cambio de turno, por embarazo, enfermedad, cuidado familiar, cansancio, vergüenza, necesidades económicas... eso nos obliga a pensar en formas de una organización educativa flexible, con módulos independientes, recuperación de los contenidos y acompañamiento permanente. Silva, Krause y Garcia (2025) revelan que la permanencia y la evasión en la EJA parecen depender de trayectorias, de experiencias, de sentido de pertenencia y de condiciones sociales.

Por su parte Contreras-Villalobos y Baleriola (2021) evidencian que la asistencia, la edad y el rendimiento hacen lo propio con los jóvenes y adultos y sus trayectorias educativas. La permanencia educativa requiere, por tanto, algo más que voluntad individual. Contreras-Villalobos, López, Baleriola y González (2023), a partir de un

análisis multivel de educación de jóvenes-adultos en Chile, sostienen que el abandono está vinculado a factores individuales, el rendimiento académico, la edad, recursos escolares, la calidad de la gestión institucional. Sus resultados corroboran esta idea, pero también subrayan la necesidad de construir factores protectores desde la escuela, fortalecer el vínculo con el alumno y fomentar el compromiso educativo. Este hallazgo implica que sostener a los alumnos en la EPJA es una acción pedagógica e institucional continua.

Contextualizando en México, esta realidad se relaciona con el rezago educativo y desigualdades históricas. Santa Cruz-Vargas (2023) indica que, entre las personas mayores de 15 años, existen cerca de 28 millones en rezago educativo en México, una situación que coexiste con condiciones de vida (in)adecuadas, con el abandono escolar y con la exclusión social. Nava, Bañuelos y Bustos (2020) apuntan que la EPJA supone un derecho esencial, sobre todo frente a la desigualdad, a la pandemia, a las brechas digitales y a la precarización social. Estas reflexiones nos llevan a la experiencia de Lorena situada dentro de un problema nacional que precisa de unas convicciones educativas afines a la vida de los estudiantes.

A partir de dicha realidad el profesorado de educación de personas jóvenes y adultas debe de ir desarrollando competencias andragógicas. Precisamente el profesorado necesita herramientas para diagnosticar saberes previos, para crear actividades relacionadas con el trabajo y la vida cotidiana, para acompañar trayectorias intermitentes, para dar sentido y motivar a estudiantes con una autobiografía escolar negativa, para adecuar el contenido manteniendo un grado de calidad académica. Guzman-Enriquez y Gallardo Córdova (2022) entienden el compromiso de aprendizaje adulto como una unión de dimensiones agenciales, cognitivas, conductuales y emocionales. Desde aquí se comprende que la permanencia depende del sentido, la confianza, la participación, la utilidad real del aprendizaje.

La complejidad pedagógica de la EPJA expresa así una necesidad formativa concreta formar docentes capacitados para enseñar desde la experiencia adulta, para sustentar la continuidad educativa y para construir situaciones de aprendizaje

flexibles. Las investigaciones analizadas muestran que la permanencia se relaciona con la relación curricular, la motivación, el acompañamiento, los recursos institucionales, la relación pedagógica y el reconocimiento de trayectorias (Contreras-Villalobos et al., 2023; Lacerda et al., 2025, Otaño y Cuesta, 2025). Por tanto, formar docentes para la EPJA postmoderna implica ofrecer herramientas reales para pasar de la teoría andragógica a una práctica útil, humana y situada.

Vínculo pedagógico, sostén emocional, comunidad e impacto social

El ejercicio de la docencia en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas permite advertir que el aula pone en juego recorridos diversos, tiempos fragmentados, necesidades formativas íntimamente vinculadas con la vida cotidiana. En mi caso concreto trabajo con adultos que laboran en la industria y necesitan el certificado de estudios para poder sostener su puesto de trabajo o mejorar sus condiciones de trabajo o también con jóvenes que quieren continuar su trayectoria formativa en la educación media. La práctica pedagógica adquiere sentido de esta manera porque arranca desde la realidad de los alumnos, de sus responsabilidades y de sus expectativas, de la forma en que la enseñanza se va tejiendo a partir de la escucha, de la cercanía y del reconocimiento de los saberes que cada persona fue acumulando en su recorrido a través de la vida.

Un ejemplo es mi alumna Doña Lupita que por lo general llega a mis clases con 20 minutos de demora porque se retrasó el camión. Ella llega con su cuaderno en la mano y con la pena de siempre me dice: “maestra, es que yo no le entiendo las fracciones, ya estoy vieja para esto”. En el grupo estaba también Brandon, un chico de diecinueve años que trabaja de repartidor y solo puede acudir ese día. En la actividad que teníamos prevista en el formato oficial iniciamos con el libro, que tenía un ejemplo sobre una pizza dividida en partes, pero ese ejemplo no era para Doña Lupita y, a partir de esa situación, el contenido empezó a tener sentidos y la comprensión avanzó con mayor claridad.

Este posicionamiento tiene un respaldo claro en la investigación de Cavallo-Bertelet (2024), que considera que en la EPJA las acciones educativas para la reinserción escolar tienen que ir acompañadas de convivencia, inclusión, respuesta a las necesidades de aprendizaje, maneras de motivar al alumnado en un clima acogedor, amable y empático con las experiencias de vida de nuestro alumnado. El análisis que presentan corrobora que la permanencia educativa se fortalece en la medida en que la escuela da cuenta del territorio, de la historia y de las necesidades afectivas que los estudiantes presentan. En esta misma línea, la experiencia de Lorena demuestra que el vínculo pedagógico se establece cuando el estudiante siente que la escuela entiende su realidad y le entrega un lugar digno en ella.

La dimensión vocacional y relacional de la enseñanza en la educación de personas jóvenes y adultas también afloró en la investigación de Madero e Ilabaca (2024), quienes describen al profesorado chileno de esta modalidad a partir de la identidad profesional que la caracteriza, sus motivos para ingresar a este tipo de enseñanza y seguir haciéndolo, sus creencias sobre el aprendizaje y la satisfacción que siente en el ejercicio de la enseñanza. Los autores sostienen que la EPJA se articula en torno a la flexibilidad, la adaptabilidad, la inclusividad y el reconocimiento de saberes previos, características que se corresponden con una práctica docente que escucha, media y acompaña trayectorias interrumpidas. De este modo, la proximidad con el estudiantado y la implicación con su proyecto de vida integran la base del profesional del docente de jóvenes y adultos.

En este sentido, Suárez-López, Méndez-Puga, y Vargas-Garduño (2024), defienden que la solidaridad entre el alumnado y la constitución comunitaria son ejes de una propuesta educativa que se aleja de la educación tradicional. Su estudio pone de manifiesto cómo la participación en el aula, la inclusión de personas en situación de exclusión y la constitución de un sujeto colectivo son importantes para abrir alternativas de aprendizaje. En esta línea también se sitúa la propuesta de Ramírez (2024), quien estudia una metodología pedagógica que trata de incorporar la dimensión emocional y la dimensión afectiva del alumnado en su historia de vida, el contexto local y la reflexión de la propia realidad. Ambas investigaciones permiten

saber que el acompañamiento socioemocional y el sentido de comunidad son componentes pedagógicos con una función formativa profunda.

Díez-Palomar, Ocampo, Munté y Oliver (2021) documentan que para los estudiantes el contar con un clima escolar con interacciones continuas y una alta comunicación con el grupo de adultos generan cambios educativos, sociales y personales, así como un mayor sentimiento de inclusión y bienestar. Esto lo corroboran Smythe, Wilbur y Hunter (2021) a través de describir las prácticas educativas comunitarias como prácticas educativas centradas en la solidaridad social y con el acompañamiento a personas que están en condiciones de vulnerabilidad. Sus aportes permiten saber que, en contextos como el de la EPJA, el apoyo emocional, el acompañamiento pedagógico y el sentido de comunidad favorecen la permanencia del alumnado y refuerzan el valor humano del aprendizaje.

Conclusiones

Los hallazgos de este trabajo aportan evidencia situada sobre las condiciones reales en que se ejerce la docencia en la EPJA y sus implicaciones para la formación docente en la posmodernidad. A diferencia de estudios que abordan la formación desde una perspectiva normativa o exclusivamente teórica, este artículo contribuye con una reconstrucción interpretativa de la práctica que permite identificar brechas concretas entre la formación inicial recibida y las demandas andragógicas, administrativas, tecnológicas y socioemocionales del campo.

Esta perspectiva coincide con Hernández et al. (2025) y Pascual et al. (2023) en que la autoformación docente es una respuesta adaptativa ante la ausencia de programas de formación continua específicos para la EPJA, y discrepa de visiones que atribuyen las limitaciones pedagógicas exclusivamente a la voluntad o vocación individual, al señalar que se trata de condiciones estructurales que requieren respuestas institucionales. Un vacío identificado en la literatura revisada es la escasez de modelos formativos que integren simultáneamente las dimensiones

andragógica, socioemocional y comunitaria de la práctica docente en esta modalidad, lo que representa una línea prioritaria para investigaciones futuras.

En síntesis, la experiencia analizada confirma que la formación docente para la EPJA en la posmodernidad no puede reducirse a la actualización de contenidos disciplinarios: requiere competencias andragógicas para el diseño de materiales situados, herramientas para acompañar trayectorias educativas irregulares, alfabetización digital crítica y capacidades para la gestión socioemocional del grupo. Estas necesidades formativas son el principal aporte empírico de este trabajo, derivado de una sistematización reflexiva que vincula la experiencia profesional con la literatura científica especializada. Para futuras investigaciones, se recomienda explorar modelos de formación continua in situ para docentes de la EPJA, analizar el impacto de la carga administrativa sobre la calidad pedagógica, y desarrollar estudios comparativos entre distintos contextos latinoamericanos que permitan generalizar estos hallazgos.

Así, la práctica del docente en la EPJA debe pensarse como una práctica humana y socialmente compleja y significativa, cuyo valor va más allá del concepto de la transmisión del conocimiento. El saber pedagógico, tal como muestran los estudios revisados, ha demostrado que enseñar a jóvenes y adultos es acompañar procesos de permanencia, reconstruir la confianza en el aprendizaje y poder sostener vínculos que dignifican la trayectoria educativa de personas históricamente excluidas como pueden ser los jóvenes adultos que asisten a la EPJA. Así las cosas, reivindicar la posibilidad de fortalecer la formación docente como vía para promover la educación en la posmodernidad y la calidad de la EPJA es tanto como entender que la calidad educativa en la EPJA depende de la preparación profesional de los docentes como de las condiciones materiales, institucionales y comunitarias en las cuales también se desarrolla la práctica docente

Recomendaciones

Los hallazgos y reflexiones presentados a lo largo de este trabajo permiten formular un conjunto de recomendaciones orientadas a fortalecer la formación docente en la EPJA, atendiendo no solo a las exigencias pedagógicas del campo, sino también a las condiciones institucionales, materiales y relacionales que hacen posible una práctica educativa pertinente y digna.

En primer lugar, resulta indispensable diseñar programas de formación docente actualizados y específicos en andragogía, que respondan a las características reales del aprendizaje adulto: la autodirección, la experiencia acumulada, la búsqueda de utilidad inmediata y la necesidad de reconocimiento. Una formación docente que desconozca estos principios difícilmente podrá acompañar con eficacia las trayectorias del alumnado de la EPJA.

En estrecha relación con lo anterior, se propone la construcción de bancos de materiales situados, editables y funcionales, diseñados a partir de situaciones reales de trabajo, vida familiar y cotidianidad. Como se ha mostrado en este artículo, la distancia entre los materiales oficiales y la realidad del alumnado obliga al profesorado a realizar una labor constante de adaptación que, aunque valiosa, no debería recaer únicamente en el esfuerzo individual.

Asimismo, es necesario adecuar los formatos de planificación, seguimiento y registro de evidencias a la lógica propia de la EPJA. Los instrumentos administrativos vigentes responden en su mayoría a una racionalidad escolar que no contempla la asistencia irregular, los ritmos diversos ni las trayectorias discontinuas que caracterizan a este nivel educativo.

Referencias

- Almeida, L. F. L. de, y Souza, J. B. A. de. (2022). As dificuldades na educação de jovens e adultos (EJA) durante a pandemia de covid-19: Adversidades do ensino remoto. *EJA em Debate*, 11 (20), 47-75.
<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3393>
- Bearzotti, L. A. (2024). Imaginarios tecnológicos y apropiación de tecnologías digitales en Educación de Jóvenes y Adultos en pandemia. *De Prácticas y Discursos*, 13 (22).
<https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/7825>
- Cavallo-Bertelet, L. (2024). Acciones educativas para la reinserción escolar de jóvenes y adultos: Una tarea desafiante. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18 (2), 119-135.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782024000200119
- Contreras-Villalobos, T., López, V., Baleriola, E., y González, L. (2023). Dropout in youth and adult education: A multilevel analysis of students and schools in Chile. *Frontiers in Psychology*, 14, 1163088.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1163088/full>
- Contreras-Villalobos, T., y Baleriola, E. (2021). Educación para jóvenes y adultos: Visibilizando diversas trayectorias educativas. *Revista de Psicología*, 40 (1), 73-96. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/24613>
- Díez-Palomar, J., Ocampo, M. del S., Munté, A., y Oliver, E. (2021). Adults with special educational needs participating in interactive learning environments in adult education: Educational, social, and personal improvements. A case study. *Frontiers in Psychology*, 12, 662867. doi: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.662867/full>
- Dos Santos, C., y Das Neves, N. (2021). O estudo de grandezas e medidas num livro didático da EJA: Reflexões acerca das práticas de numeramento. *EJA*

Volumen: 6 Número: 1 Periodo: julio 2026–diciembre 2026 ISSN: 2954-4564
em Debate, 10 (17), 110-127.

<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3059>

Fialho, L. M. F., y Neves, V.N.S. (2022). Professores em meio ao ensino remoto emergencial: Repercussões do isolamento social na educação formal.

Educação e Pesquisa, 48. <https://revistas.usp.br/ep/en/article/view/204835>

Flores, F. S., y Evangelista, R. (2024). O financiamento da educação de jovens e adultos (EJA): Elemento contraditório do direito à educação. *Educar em Revista*, 40, e89940.

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/89940>

Guzman-Enriquez, S., y Gallardo, K. E. (2022). Compromiso del aprendizaje adulto y andragogía: Una revisión sistemática de literatura. *Innovación Educativa*,

22 (90), 105-124. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732022000300105&script=sci_arttext

Hernández-Flores, G.E. (2024). La educación con personas jóvenes y adultas: Aportes de la educación popular. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*,

(63). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2024000200305

Hernández, G. E., Campero, C., y Méndez, A. M. (2025). La práctica de educación con personas jóvenes y adultas: Formación, estrategias y comunidad.

Cuestiones Pedagógicas, 1 (34), 105-122. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/27403>

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.

<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%C3%B3n%20colombiana%29.pdf>

Leal, G., y Pereide de Lima, M. P. (2022). As práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos: Uma revisão de literatura. *EJA em Debate*, 11 (20), 13-29.

DOI:10.35700/2317-1839.2022.v11n20.3404

- López-Ibáñez, K. L. (2024). Sujetos, prácticas y saberes en una experiencia de educación con personas jóvenes y adultas institucionalizada. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (63).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2024000200204
- Madero, C., e Ilabaca, T. (2024). Identidad profesional del profesorado de la modalidad de educación para personas jóvenes y adultas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18 (2), 81-101.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782024000200081
- Otaño, T., y Cuesta, J.D. (2025). Modelo de análisis multidimensional para el estudio de la permanencia educativa en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en el siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9 (5), 14149-14165.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/20571>
- Ramírez, M.A. (2024). La metodología 55, contribuciones al análisis de la educación popular contemporánea. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (63).
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/en/article/view/1646>
- Rochin, F. L., Aréchiga, C. F., y Capetillo, C. B. (2026). Andragogía y experiencia del aprendizaje adulto en comunidades rurales: Un estudio fenomenológico. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (66).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2026000100401
- Rodríguez, A., Couturier, D. P., y Jiménez, R. G. (2020). Escolaridad básica en personas adultas en México. Derechos humanos y presupuesto público. *Perfiles educativos*, 42 (170), 40-59. Epub 04 de febrero de 2021.
Perfiles Educativos, 42 (170).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000400004

- Santa Cruz-Vargas, M. (2023). El rezago educativo en México: Apuntes y reflexiones. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6 (S1), 153-157.
<https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/542>
- Silva, C., Krause, C.D., y Garcia, V. (2025). Evasão na educação de jovens e adultos. *Debates em Educação*, 17 (39), e17655.
<https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/17655>
- Suárez-López, A., Méndez-Puga, A.M., y Vargas-Garduño, M. de L. (2024). Secundaria Popular “Carrillo Puerto”: Una experiencia de educación popular. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (63).
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/en/article/view/1658>
- Smythe, S., Wilbur, A., y Hunter, E. (2021). Inventive pedagogies and social solidarity: The work of community-based adult educators during COVID-19 in British Columbia, Canada. *International Review of Education*, (67), 9-29.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11159-021-09882-1.pdf>
- Zagir, T., y Dorner, H. (2021). Adult learning facilitators' professional identity: An exploratory review based on a selection of empirical studies. *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*, 4 (2), 44-51. doi: 10.1556/2059.2021.00045