

T
1327



XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO

133687

133687

UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**EL EDUCADOR DE ADULTOS,
¿SUJETO DEL MALESTAR DOCENTE O DEPOSITARIO DEL
MALESTAR SOCIAL?**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
**MAESTRA EN PSICOLOGÍA SOCIAL
DE GRUPOS E INSTITUCIONES**

PRESENTA
GENOVEVA REYNA MARÍN

DIRECTORA DE TESIS: DRA. SILVIA RADOSH CORKIDI

MÉXICO, D.F.

DICIEMBRE, 2009

***El educador de adultos,
¿sujeto del malestar docente o depositario del malestar social?***

Genoveva Reyna Marín

Tesis de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones
Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco.

Diciembre, 2009.

Resumen

El desarrollo de esta investigación tiene como elemento central al sujeto, el educador de adultos, que es a la vez objeto de un sin número de demandas institucionales a las cuales responde de diferentes maneras, pero muchas de las cuales llegan a confluir en una situación particular, el malestar. Siendo sujeto de este malestar lleva a cabo su tarea cotidiana, en ausencia de espacios que le permitan reflexionar sobre ella, cuestionarla y en ese mismo movimiento percatarse de que es depositario de un malestar social que se fortalece de manera constante mediante los discursos contruidos desde múltiples instituciones.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	5
---------------	---

CAPÍTULO I DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN AL RECONOCIMIENTO DE LA IMPLICACIÓN

1. El objeto de estudio	9
2. El método y los propósitos	11
3. El dispositivo	15
3.1 El seminario –taller, un recurso del método para la investigación.	21
3.2 Una mirada sobre el aquí y ahora desde el pasado	25
3.3 Más allá del dispositivo, los sujetos	26
3.4 Momentos estructurales del proceso	28
3.4.1 El reencuentro.... ¿quiénes somos?	28
3.4.2 Sobre el dispositivo, las huellas de la institución	33
3.4.3 La tarea, sus múltiples demandas	35
3.4.4 El qué hacer desde la coordinación	38
3.4.5 El cierre del proceso y lo que queda pendiente	40
4. Acercamientos al material de campo. La construcción de las categorías de análisis.	41
4.1 Acerca del discurso	41
4.2 Sujeto del discurso, sujeto del Otro	43
4.3 De la observación y el registro a la escucha, otro nivel del análisis	49

CAPÍTULO II PAULATINA CONSTRUCCIÓN DEL MALESTAR SOCIAL EN EL CAMPO EDUCATIVO

1. Condiciones de la educación de adultos en México	
1.1 Política educativa y realidad social.	53
1.2 Heterogeneidad del campo y sus ámbitos.	59
2. Rezago, marginalidad y exclusión, la emergencia de la educación de adultos.	64
3. Expectativas, proyectos y salidas falsas al problema educativo con adultos	71
3.1 Instituciones educativas, sus ofertas y discursos.	71
3.2 La profesionalización del educador de adultos, individualizando lo social.	76

CAPÍTULO III EL EDUCADOR DE ADULTOS, SUJETO DEL MALESTAR DOCENTE Y DEPOSITARIO DEL MALESTAR SOCIAL

1. La perspectiva del educador de adultos sobre el campo educativo	85
2. El lugar de trabajo, una institución paradójica	88
3. Condiciones laborales.	91
4. Respuestas del educador frente a las demandas institucionales	95
5. Impotencia, desconcierto, frustración e insatisfacción en el trabajo educativo	105
6. Su práctica educativa y la construcción de la imagen de sí mismo	109
7. Educador-educando, un vínculo particular.	116
8. El educador como sujeto, en el origen fue el malestar.	121

REFLEXIONES FINALES	125
----------------------------	-----

BIBLIOHEMEROGRAFÍA	129
ANEXOS.	

I. <i>Programa del seminario-taller: La identidad profesional del educador de adultos.</i>	135
II. <i>Registros y devoluciones del Seminario-Taller: "La identidad profesional del educador de adultos".</i>	141
III. <i>Devolución final del proceso</i>	179

INTRODUCCIÓN.

¿De qué *hablan* los grupos cuando trabajamos con ellos en el contexto educativo?
¿Qué *decían* los educadores de adultos en esos procesos de formación a los que acudían cuando se les ofrecía profesionalizarse para mejorar su práctica educativa?

Fueron esos primeros intentos por *escuchar* los que dieron origen a las preguntas sobre las cuales descansan los resultados de esta investigación. Fue inevitable repensar el trabajo educativo de los educadores de adultos que acudían a la Universidad Pedagógica Nacional a cursar un Diplomado, un Curso de Actualización, una Especialización y en ese acto, tener la posibilidad de reflexionar sobre nuestro quehacer como formadores. Necesitábamos sólo *escuchar* para saber sobre lo que les significaba la tarea educativa cotidiana, percatamos de las condiciones en las que trabajan, de las satisfacciones y frustraciones emanadas de su trabajo cotidiano; incluso de que nosotros, como formadores, los estábamos constituyendo en depositarios de un problema social, el educativo.

Los educadores pocas veces tomamos como objeto de reflexión la práctica educativa cotidiana que precisamente por estar tan cerca de nosotros, parece intrascendente, lo mismo sucede con la ausencia de reflexión y análisis sobre el papel asumido y/o asignado a los educadores y a los formadores de esos educadores. Es innegable que los espacios grupales se llegan a constituir en oportunidades para reconocer la singularidad y la trascendencia social de cada uno de nuestros actos, expectativas, proyectos, propuestas, reflexiones, deseos, afectos, como formadores, educadores y fundamentalmente como sujetos, por ello, en este reporte de investigación el espacio grupal adquiere un lugar relevante, no sólo porque se constituye en el método de la investigación, sino por su potencialidad formativa.

Este reporte de investigación incluye la exposición del trabajo desarrollado de acuerdo a sus componentes, inicia caracterizando el objeto de estudio, el método utilizado para hacer un acercamiento al objeto de estudio y a la problemática en la que se ubica, se exponen los propósitos de la investigación y las características del dispositivo grupal.

A este respecto se plantean con mayor minuciosidad sus características y su aplicación, las modificaciones del dispositivo a partir de la implementación, el discurso generado y los momentos grupales que se derivaron como resultado del trabajo de campo.

También se expone el proceso que derivó en la construcción de las categorías de análisis del material de campo y su congruencia con respecto a los referentes teóricos y a la propia naturaleza del discurso grupal.

El análisis del material de campo derivado de esta investigación permitió organizar su exposición en temáticas que jerarquizadas nos permiten acercarnos al problema educativo desde una mirada macro social para concluir, hacia el final de este informe, con una serie de planteamientos inscritos en una dimensión acotada al acontecer del sujeto, el educador de adultos.

En este documento se incluye un apretado recorte del amplio espectro de la educación de adultos, me he permitido puntualizar en esos aspectos pues están directamente articulados con la problemática central del trabajo de investigación, el malestar en el educador de adultos. Incluir algunos elementos del vasto y complejo campo de la educación de adultos implica remitirnos a las instituciones que le constituyen como instancias que despliegan una diversidad de demandas sobre el educador, instituciones que le construyen como sujeto, como docente y que prefiguran un perfil deseable y su contraparte.

Por ello es relevante tratar de entender cómo se aborda la problemática de la educación de adultos desde el discurso político que de diversas maneras se retraducen en objetivos, metas y tareas de las instituciones educativas, mismas que mediante sus proyectos sociales tratan de abordar este complejo y heterogéneo campo, de caracterizar los núcleos problemáticos que le dan cuerpo y frente a los cuales se diseñan una gran diversidad de propuestas cuyos focos de atención son también diversos.

Paralelamente a esta indagación nos podremos ir percatando de aquellos elementos que, entretelados *por y dentro* del discurso de la política educativa, hacen de la educación de adultos un terreno propicio para instituir la *necesaria* profesionalización del educador de adultos. Elementos y aseveraciones que expresadas en propuestas educativas, subrayan una supuesta ausencia de profesionalidad del educador de adultos en el trabajo cotidiano.

Es en el marco de estos elementos en donde la dimensión del imaginario social va adquiriendo forma cuando, tanto el educador como el educando, y con ellos otros grupos sociales, viven los fenómenos sociales de la exclusión, la marginalidad y el rezago como expresión de la problemática educativa que vive nuestro país. Ello no deja fuera el hecho de que tanto la exclusión, como la marginalidad y el rezago educativo tengan un sustrato en la dimensión simbólica y real.

Sin embargo, me parece que la indagación y la reflexión sobre estos fenómenos de depositación nos pueden llevar a comprender el movimiento, la dinámica que adquieren a nivel social, para que con ello, más tarde el sujeto-educador se posicione en el lugar del único o principal responsable de esta situación. Con ello me refiero a la actitud frecuente de los educadores de adultos cuando asumen como responsabilidad personal el hecho de que, por lo menos el 50% de sus educandos no obtengan el certificado de primaria o secundaria, de que sean también los responsables de truncar el futuro de algunos de ellos, de que no

puedan obtener un mejor empleo, etc. Convirtiéndose, posiblemente a partir de allí, en depositario de un problema no resuelto a nivel social y político.

Frente a esta realidad se ubican y adquieren sentido las expectativas que en torno a la *educación* se construyen tanto desde las instituciones, como desde los sujetos y los grupos sociales. Expectativas que se traducen en proyectos institucionales, políticos y/o económicos, mismos que al no coincidir con los estructurados a nivel individual se convierten en salidas falsas a tan relevante problema educativo y social.

La problemática política, económica, educativa y social se retraduce para llegar a constituirse en un *problema individual* en donde queda al educador de adultos plantear nuevas formas de trabajo pedagógico, modelos educativos, innovación en los materiales didácticos, adquisición de una más amplia formación académica, y con ello elevar la calidad en la educación para solucionar el problema educativo.

Incursionar en el entramado de la práctica educativa se constituye en una tarea especial. Ello implica de inicio considerar las condiciones en las cuales se desempeña laboralmente el educador, así como las funciones de toda índole que se le adjudican, las condiciones en las que trabaja, su perfil socioeconómico y académico, sólo como algunos de los referentes que darán un sello particular a su práctica educativa cotidiana, trenzada con los logros, satisfacciones, temores y frustraciones. Plataforma sobre la cual se va construyendo una imagen de sí mismo como educador, que se reconstruye a partir de la imagen que desde el ámbito de lo macrosocial, institucional, político y grupal se le devuelve.

Pero también será importante conocer su perspectiva sobre el campo de la educación de adultos en particular y del campo educativo en general, del cómo lo social, lo político y lo propiamente educativo adquiere un sentido desde esa particular mirada, apreciación que posiblemente nos permitirá conocer lo que le significa trabajar en la educación de adultos.

Si bien más arriba se ha planteado la importancia de explorar el cómo se ubica al educador de adultos desde las instituciones educativas en donde labora, de suma importancia es el conocer también cómo percibe y cómo se enfrenta él a esas demandas planteadas por la institución, y de las cuales es portador y depositario. En ello adquiere real importancia el grado de pertenencia a la institución, al proyecto educativo que se impulsa, al grupo de pares, pues es a partir de estos referentes como los logros, las satisfacciones, las frustraciones, la impotencia o el malestar adquieren un sentido particular.

Indudablemente es en la relación con los otros, como la imagen de sí mismo se expresa más claramente. Esos otros están constituidos por: el grupo de educandos, el grupo de pares, el grupo de "superiores", incluso, el grupo de los posibles sustitutos en su lugar de trabajo. Todos estos *otros* hablan a través del discurso del educador de adultos, éste es el depositario de las expectativas del educando; la sola presencia del educador llega a diluir la exclusión de la que es

objeto el educando-adulto, pues es en el educador en quien se cifran las esperanzas de un incremento económico, pero también, en ocasiones, el educando funciona como *espejo* del educador. ¿Qué imagen le devuelven esos educandos, esos grupos con los que trabaja, esas instituciones, esos espacios educativos como cúmulos de sus propias interrogantes, expectativas, deseos, miedos y frustraciones? ¿Con qué grupos de pares se identifica? ¿Cuáles son sus grupos de referencia y de pertenencia? Son interrogantes que estructuran el último de los apartados de este trabajo de investigación.

En las posibles respuestas y en los hallazgos logrados a lo largo de este proceso de indagación, se cifran los propósitos sobre los que descansa el proyecto de investigación que le dio origen, tratar de comprender las condiciones en las que se encuentra el campo de la educación de adultos en nuestro país, mirarlo desde la perspectiva del sujeto, del educador de adultos y con ello poder dar respuesta a las interrogantes que dan nombre a esta investigación.

CAPÍTULO I

DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN AL RECONOCIMIENTO DE LA IMPLICACIÓN.

1. *El objeto de estudio.*

Es posible que toda reconstrucción histórica parta de un recuerdo, del ineludible suceso cruzado por la palabra y por ello, remitiéndonos evidentemente por ese momento al nivel de lo explícito. Por ello el contenido de estas páginas se constituye a partir del recuento de aquellas historias que entrecruzadas en el contexto educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) dan cuenta de la complejidad de la vida cotidiana del educador.

La UPN es una institución educativa creada en agosto de 1979, y cuya organización interna, responde a las funciones académicas sustantivas de toda institución de educación superior: la docencia, la investigación y la difusión, la primera encaminada a la formación profesional en el campo educativo.

En su momento y como parte del programa general de docencia, se diseñó un proyecto académico inscrito en el campo de la educación de adultos, el propósito general ha sido la formación de educadores de adultos mediante la oferta de programas de formación profesional, como cursos de actualización, diplomados, una licenciatura rediseñada, una especialización¹ y una maestría. Estas ofertas educativas pretenden responder a las necesidades de formación de los educadores de adultos, quienes como asesores, promotores, capacitadores, agentes educativos se encuentran insertos en diferentes ámbitos: *educación para la democracia y participación ciudadana, educación básica para adultos, capacitación en y para el trabajo, educación para la gestión del mejoramiento de la calidad de vida.*²

Participar como docente en esos procesos de formación exigía reconocer, escuchar y tratar de comprender la implicación del educador de adultos con su tarea cotidiana; su discurso revelaba los fuertes vínculos con sus educandos, con la institución educativa y con el proyecto escolar, aspectos que están ausentes del ámbito de la investigación educativa. Una revisión atenta de las referencias sobre su propio trabajo educativo me llevan a reconocer indicios de lo que se ha denominado como malestar docente. Profundizar no sólo en la literatura, sino en el propio discurso de los educadores me instala en la singularidad que adquiere el malestar en el campo de la educación de adultos. Un primer acercamiento fue a

¹ Fue a partir de mi incorporación como estudiante en la Especialización en Formación de Educadores de Adultos que tuve la oportunidad de conocer la heterogeneidad del campo.

² En el contexto de la Conferencia Internacional de CONFINTEA en Jomptien, el campo de la educación de adultos se estructura en diez ámbitos y se redefine como Educación de Personas Jóvenes y Adultas

través de los resultados de investigación sobre el malestar en maestros de educación básica en otros países,¹ independientemente de la normatividad educativa de cada país, se habla de los maestros que trabajan con niños y adolescentes. Para el caso de esta investigación, la mirada se ha centrado en la educación básica compensatoria, la que queda al margen del sistema educativo nacional y de la modalidad escolarizada, lo cual deriva en la necesidad de centrar la mirada en un sujeto-educador distinto, que por el contexto educativo en el que trabaja, nos coloca en otra situación, en donde los vínculos que establece con la práctica educativa cotidiana serán distintos y en ese contexto se despliegan de diferente manera los otros elementos que constituyen ese ámbito educativo y su consecuente significación para el educador.

El acercamiento teórico y metodológico de algunos trabajos² que sobre malestar se han llevado a cabo en la década de los '90 y la primera de este siglo, alude a la mirada prescriptiva del problema, en pocas ocasiones se define como *malestar*, pero regularmente la literatura expone el problema del *estrés* en el trabajo docente. Planteamiento que lleva a una conjugación simple: las condiciones sociales en las que se encuentra el sujeto se constituyen en alternativas para disminuir el "malestar", incluyendo la *adaptación* a las circunstancias institucionales o sociales como una alternativa para resolver el estrés. Podemos encontrar recurrentemente las alternativas cifradas en el *deber ser* y en el *hacer* para dar salida al problema, y en ello participarán instituciones como la escuela, los medios de comunicación, los institutos políticos, etc. colocando al sujeto en una condición de inhabilitado para resolver nada. Desde esa perspectiva, abordar el problema del estrés, si bien nos permite reconocer de una manera singular, la somatización del sufrimiento del sujeto, es muestra de lo limitado de las alternativas para resolverlo.

A partir de estos planteamientos empecé a convencerme de que esa problemática educativa prometía la posibilidad de un acercamiento distinto, en donde al sujeto educador se le reconociera tanto como sujeto del malestar, artífice del mismo y potencialmente como alternativa para disminuirlo.

Por otra parte, estas investigaciones me permitieron reconocer lo que maestros de educación básica viven, piensan y sienten; situaciones que coincidían con algunas de las expresiones manifestadas por educadores de adultos con los que trabajé durante varios años.

¹ En Argentina, Deolidia Martínez; en España J. M. Esteve.

² cfr. Gil-Monte, Pedro y Perió, José Ma. *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid. Síntesis. 1997. Travers, Cheryl J. y Cooper, Cary L. *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona. Paidós. 1997. Martínez-Abascal, M. A. y Bornas, X. "Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional", en: Revista española de pedagogía. Año L, No. 193, septiembre-diciembre 1992. Ortiz Oria, Vicente M. *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca. Amarú. 1995. Martínez, Deolidia. *El riesgo de enseñar*. México. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. 1992. Véase también la obra de José Manuel Esteve Zarazaga.

Entonces mi preocupación adquiere cuerpo y redescubro en el discurso de los educadores la presencia del malestar docente vinculado no sólo al trabajo cotidiano, sino a la reconstrucción constante de una imagen de sí mismo; así, a la tarea educativa cotidiana subyace el proceso de reconstrucción de su identidad profesional. El sujeto se constituye en y a partir de la práctica, pues es a partir de su práctica educativa, que el educador de adultos va teniendo una imagen de sí mismo, como sujeto,¹ como educador, como profesional. La práctica educativa junto con los aspectos que la constituyen se convierten en reflejo del sujeto; es allí en esa cotidianeidad en donde se actualiza la historia personal del educador, en donde los *personajes* del pasado están presentes, en ese nuevo contexto es en donde adquieren una, y posiblemente la misma significación, es también a partir de ésta que la imagen de sí mismo como educador se construye y reconstruye. El discurso emanado de la institución laboral, de la institución educativa formadora, de los sujetos educandos, de sus pares, y aquel que acompaña permanentemente al educador en su condición de sujeto, el que contribuye a la imagen de sí como educador. Estos discursos configuran una relación complementariamente: la institución formadora existe en la medida en que *construye* al sujeto *carente* de esa formación, de allí que en la medida en que el otro existe en su condición de carencia, se legitima la existencia de la institución formadora como proveedora del saber.

Tratar de pensar desde otro lugar me cuestiona como educadora de adultos, observar desde el lugar del *sujeto* de la educación, desde el punto de vista de los educadores de adultos, ofrece la posibilidad de reconocerse, de cuestionar mi función como formadora de educadores de adultos. Ello implica una reflexión básica, de inicio aparece el intento por conocer los procesos de construcción de la identidad profesional del educador de adultos, una identidad deteriorada, posiblemente como efecto de las condiciones en las que realiza su trabajo cotidiano. Intentar corroborarlo, ir en busca de ese reencuentro con una situación conocida mediante los indicios de mi contacto con educadores de adultos en procesos de formación profesional, indican parte de mi posición con respecto a la investigación, de allí la insistencia por diseñar:

- un método por momentos preciso y por instantes ambiguo,
- un dispositivo al que subyace la intención de que nos *asegure* la producción del discurso grupal e individual deseado.
- una serie de categorías o elementos teóricos para entender y explicar las vivencias del educador en su labor educativa,

2. El método y los propósitos.

El desarrollo de la investigación se constituyó en un proceso en donde el investigador queda implicado en la realidad y la realidad en él. "... el hombre se inserta en el ser del devenir... (y al mismo tiempo) se inscribe en el devenir del

¹ Por cuanto hace a su singularidad.

ser"¹. Se coloca entonces frente a toda posibilidad de construcción y reconstrucción del sentido y en el proceso de investigación, frente a la incertidumbre de los hallazgos, de la posibilidad del sin-sentido y de su propia reconstrucción como sujeto. De allí que la situación construida entre investigadora - objeto de estudio - herramienta teórica y técnica, revelan un aspecto: la proximidad entre el cerca-lejos, el interior-exterior, el yo y el otro. Así, tras dar los primeros pasos para el reencuentro con esa situación, me percaté de una posible negación, la relación vincular múltiple y diversa con el objeto de estudio, lo que subyace al marco teórico, las formas que adquiere el ejercicio del poder en la metodología y en los referentes teóricos, mi posición con respecto a la temática y que dan cuenta de las formas de producción de conocimiento, de saber; y con todo ello, mezclado y entrelazado, la subjetividad de la investigadora, mi subjetividad, mis emociones, afectos, rechazos, mis vínculos con la temática, con el campo, con las instituciones, con los sujetos que dan cuerpo y sentido a esta investigación; y en un nivel más profundo, y por ello posiblemente difíciles de esclarecer y aceptar, mis miedos, como parte constitutiva de la incertidumbre que caracteriza los trabajos de investigación.

El primero de ellos brota de inmediato cuando, en relación con el objeto de conocimiento, mi actitud, mi posicionamiento, mis resistencias y defensas cambian, se modifican, se van diluyendo, dolorosamente. Hoy comprendo más plenamente a José Bleger, a Devereux, a mis propios docentes cuando plantean: *tanto sujeto como objeto se constituyen en objetos de conocimiento, se transforman mutuamente y transforman el contexto en el que se ubican*. Hoy también comprendo lo que escuchaba decir a Fernando Valadez²: "Aprender es doloroso". Duele porque implica desaprender, desprenderse de lo conocido, posicionarse en otro lugar, mirar desde la sombra para no enceguerse o quedarse fascinado por la luz de una supuesta verdad sostenida, entre otras cosas, por mi ignorancia. Posicionarse en otro lugar para comprender el objeto de estudio, a los sujetos con los que trabajo, para mirarnos de otra manera y desde un lugar distinto como sujetos cognoscentes, mirarnos a partir de la mirada del otro, escucharnos desde la palabra del otro.

Tras los primeros pasos por esta indagación, los reencuentros con el otro, el educador de adultos, me llevan a un reencuentro conmigo misma. En un intento por reiniciar esa indagación, me encuentro con *el malestar en el educador de adultos*, reflexionar sobre ello, desmenuzar la trama que sustenta la temática, conducen a desmenuzarme en ella, y descubro que en el entretejido del discurso verbal, del enunciado, intento ubicar fuera, de ubicar en el otro, lo que con dificultad acepto que posiblemente se encuentre en mí.

Y en este caminar, me percaté de un sin fin de reencuentros que se avecinan, descubrir otros sujetos, otras realidades, otras verdades, reconocer los

¹ Ortiz-Osés, A. y Lanceros, P. (Obra dirigida por,) Diccionario de hermenéutica. España. Universidad de Deusto. 2ª ed. 1998. (Serie Filosofía No. 26).

² Coordinador de grupos operativos

vínculos establecidos; todo ello implica tomar una actitud distinta, estar dispuesta a desmontar certezas, a vivirse agobiado y amenazado por la incertidumbre, de vivir el miedo de escuchar lo que no nos agrada, de reconocer la existencia de saberes que nos cuestionan, que nos confrontan. En fin de percatarme del lugar social, político, de poder y de saber en el que me he posicionado como docente y/o como investigadora, o en el que he dejado que el otro me ubique.

Desde ese lugar asumido y/o asignado se fue poniendo nombre a una problemática, la reconstrucción se apoya en los enunciados; ir entonces de lo manifiesto a lo latente, de hacer un recorrido para recuperar la puesta en palabras de la temática. Los enunciados se constituyeron en primeras guías para continuar o reconstruir el camino de la investigación. Primero fue... *"Lo institucional en el discurso grupal. Una situación educativa con adultos"*¹. Después, más modesta y dubitativa... *"Reflexiones en torno al malestar docente del educador de adultos, a través del análisis de lo institucional en el discurso grupal"*². Más tarde, una duda... *"El educador de adultos, ¿sujeto del malestar docente o depositario del malestar social?"*³ Hoy, este documento da cuenta de ese proceso, se ha constituido en una re-flexión, en un movimiento de des-pliegue para tratar de reconocer mis vínculos con la temática, con el objeto de estudio, con una comunidad profesional, con las instituciones de las que soy portadora. Intento que no deja de lado la posibilidad, ya no de sufrir, sino de disfrutar la incertidumbre en el proceso de conocimiento, el cual apunta a una temática en donde los elementos articuladores han sido, el educador de adultos, la imagen de sí mismo como profesional de la educación, el malestar en el contexto del trabajo cotidiano y la expresión de los mismos en el discurso emanado desde el sujeto de la práctica educativa o desde las instituciones, sean éstas del orden de lo educativo, lo político, lo cultural, etc.

La necesaria distancia con la temática, la proximidad con el cuerpo teórico, con los sujetos-interlocutores, con las instituciones, se fue modificando a la par que las miradas sobre el objeto de estudio, incluyendo la percepción sobre mi misma, cambios que empezaron a tener un efecto sobre el propio proceso de conocimiento. Entonces se fueron desmontando las certezas, vacilaba tratando de mantener algo en ese resquebrajamiento para que no fuese tan doloroso; ello no impidió poder definir lo posiblemente salvable y en ello liberarme de un posible naufragio.

La mirada cambió y aparecieron diversas lecturas desde distintos lugares y sobre distintos objetos en torno a un sólo propósito, tratar de entender el cómo vive el educador de adultos su quehacer cotidiano, el tratar de comprender por qué permanece realizando ese trabajo educativo que desde mi antigua mirada estaba marcado por el malestar, la frustración, la insatisfacción, su marginación del campo educativo, la devaluación de su ejercicio profesional. Esa mirada, producto de mi formación académica y efecto del entrecruzamiento de discursos

¹ Anteproyecto. Abril de 1998.

² Primer ensayo. Diciembre de 1998.

³ Proyecto de investigación. Marzo de 1999.

“académicos” legitimados, institucionalizados, me permitía observar sólo algunos aspectos del objeto de estudio.

El objeto de estudio se convirtió en objeto de conocimiento y con ello la investigadora se constituyó también en un objeto observado. Yo no pensaría que fue un cambio radical de la mirada, más bien fue un cambio cualitativo, de lugar, de percepción, de atención y ello contribuyó al redescubrimiento de otros objetos de conocimiento: el educador de adultos, su discurso, su posicionamiento en los grupos, en la dimensión social y política, en la dimensión institucional, en lo subjetivo. Al hablar del educador de adultos, el investigador queda incluido, porque el sujeto está en la pregunta de investigación, en las distintas dimensiones del campo de conocimiento, en la esfera de lo epistemológico y metodológico, esto, entre otras cosas, determina su “cómo conocer”.

Llegó un momento en que no sólo me pregunté cómo conocer, fue necesario tratar de responder a un para qué conocer, para qué hago lo que hago, para quién lo hago, en oposición a un para quién creo que lo hago. Intentar responder también a un qué me interesa conocer, cómo me estoy vinculando al saber, y responder también a qué saber, pero no en términos de su contenido, sino en cuanto a su procedencia, al espacio, a las instancias o instituciones que lo legitiman. En este sentido, preguntarme e intentar responder cómo atendemos a las demandas explícitas e implícitas, o mandatos institucionales y sociales. Y a fin de cuentas qué quiero lograr con esta investigación, qué deseo y qué no deseo hacer o conocer. Tratar de reconocer cómo se juega y cómo juego con el poder en ese encuentro-reencuentro con el saber o los saberes, con la verdad o las verdades, con quienes trabajo, con el objeto de estudio, éstos, entre otros factores.

En ese sentido, los *resultados* de esta investigación son el producto del análisis cualitativo del material de campo, análisis cuyo desarrollo es paralelo a la lectura del material teórico necesario, no para corroborar ninguna de estas dos dimensiones, sino para enriquecerlas, reflexionarlas y con ello poder encontrar nuevos caminos a la comprensión de la problemática central de esta investigación. Los resultados no pretenden la generalización de una problemática cambiante, no pretenden ser totalitarios sobre la temática abordada, sino sólo dar cuenta del cómo viven, qué sienten y piensan los educadores de adultos que buscan en el contexto de un proceso de formación académica un sustituto para disminuir el malestar educativo del que son depositarios. Incluso, hablar de *resultados*, es también hablar de los *cambios* no sólo como producción de conocimiento, sino como producción de sujetos, de aquellos que siendo partícipes de los procesos educativos relatados en este informe de investigación compartieron una nueva mirada sobre sí y sobre su práctica educativa cotidiana, y en ese proceso se incluye indudablemente a la autora de estas líneas.¹ Por ello, si en su momento,

¹ Si hablamos de las repercusiones de esta investigación, podríamos mencionar la incorporación de la asignatura **Malestar Docente** en la línea curricular de *Procesos Grupales* de la *Licenciatura*

las preguntas fueron interminables, hoy las respuestas son tentativas, encubridoras de resistencias, pero, a fin de cuentas, posibles verdades momentáneas que sostuvieron por momentos el proceso de conocimiento.

El proyecto de investigación al que responde este documento, ha sido y es, si no una utopía, sí un buen pretexto para caminar,¹ pero con metas muy concretas, de allí que los objetivos se expresaron a través de las siguientes ideas:

- Explorar la presencia del malestar docente en el educador de adultos a partir del análisis de su propio discurso.
- Indagar, desde la perspectiva singular del sujeto, la identidad profesional del educador de adultos y sus efectos en el trabajo cotidiano.
- Conocer el campo de la educación de adultos desde la perspectiva del educador.

Lograr estas metas implicaba un supuesto o premisa básica, en ese sentido considero que *las condiciones en las que trabaja el educador de adultos deterioran el grado de satisfacción en el trabajo cotidiano y ello no favorece la construcción de una identidad profesional fortalecida*. Ésta se constituyó en guía para diseñar y realizar el trabajo de campo y más tarde en plataforma para desarrollar la investigación.

3. El dispositivo.

Las características del objeto de estudio, así como los propósitos que guiaban esta investigación orientaron su desarrollo hacia la experiencia grupal como un espacio colectivo que prometía favorecer la producción de un discurso revelador de la mirada que tienen los educadores de adultos sobre sí mismos, sobre la trascendencia y cotidianeidad de su tarea educativa, sobre las instituciones, sobre la realidad socio-política, etc.

El encuentro con el otro en el contexto grupal nos exige intentar definir a éste último, sin embargo, puede llegar a ser infructuoso si se excluye de este intento la posibilidad de reflexionar en el momento histórico y en las repercusiones teórico-metodológicas a las que nos conduce. Tratar de construir una definición del grupo como concepto, le convierte en un objeto discursivo y en un pretexto para la reflexión. De lo contrario, construir una definición nos conduciría a algo terminado, concluido, limitado, acotado por una serie de características, de cualquier forma sería aventurado tratar de hacerlo cuando que el grupo nos remite a una realidad compleja teórica y experiencialmente hablando.

en *Educación de Adultos*, propuesta educativa que la Universidad Pedagógica Nacional ofrece a los educadores de adultos.

¹ Parafraseando a Eduardo Galeano.

El grupo se ha ubicado como actor en el escenario social, como un espacio intermedio entre sujeto y sociedad, indudablemente nos remite al reconocimiento del sujeto como elemento fundamental en el devenir histórico, en el devenir científico, particularmente de las ciencias humanas. Repensar el concepto de grupo nos invita a reconocerlo como un espacio de realización humana, de sostén del sujeto. Es una instancia en movimiento, cambiante y dinámica.

Frente a nosotros se abren varias opciones, un primer intento es recurrir a las definiciones más tradicionales que nos remiten a características explícitas, otro es el camino que nos lleva a su complejidad como espacio de encuentro con el otro y al mismo tiempo consigo mismo.

Reiteradamente nos hemos encontrado con varias definiciones que parten de una misma idea: Un grupo es un conjunto de individuos relacionados entre sí, de acuerdo con ciertos objetivos. Juan Carlos De Brasi¹ deja, inicialmente, a un lado la tarea del grupo para tratar de definirlo de manera general.

Otros autores² nos llevan a reconocer una amplia gama en el intento por clasificar y definir al grupo, encontramos que existen grupos primarios, porque están constituidos por un conjunto restringido de personas que establecen relaciones directas y cara a cara, por los vínculos personales y el fuerte sentimiento de cohesión e interdependencia que manifiestan frente a una tarea común, poniendo en juego un sistema de roles y normas que rigen el funcionamiento del grupo.

También se habla de la constitución de grupos secundarios los cuales tienen un alto grado de estructuración en su organización; por la cantidad de integrantes, suelen ser grupos de medianos a grandes, establecen relaciones fundamentalmente funcionales, las acciones que comúnmente realizan las consideran importantes, habituales y planificadas, pueden ir de un escaso a un elevado nivel de conciencia en cuanto a metas, en este sentido las creencias y las normas compartidas se aceptan bajo cierta presión.³

Tanto la cantidad de integrantes como la peculiaridad de la tarea del grupo se constituyen en otros tantos factores que hacen posible su clasificación. En este sentido, se plantea que puede considerarse a un grupo como aquel conjunto de personas que se constituye por la interacción de dos individuos, hay quienes plantean que tres sujetos forman ya un grupo pues esta cantidad de integrantes despliega la complejidad de fenómenos intersubjetivos característicos de los grupos pequeños. Pero también se plantea que puede hablarse de un grupo cuando éste hace referencia a un conjunto de entre ocho y quince personas.

¹ De Brasi, Juan C. "Algunas reflexiones sobre los grupos de formación", en: Bauleo, A. *et al. Propuesta grupal*. México. Plaza y Valdés. 1991.

² Cooley (1909), Homans (1959), Kelley y Thibaut (1959) y Mc David y Harari (1968), citados en Fischer, G.N. *Campos de Intervención en Psicología Social*. Madrid, España. 1992

³ Anzieu, Didier y Jaques- Ives Martin. *La dinámica de los grupos pequeños*. Tr. Marina E. Arater de Hombría. Buenos Aires. Kapeluz, 1971.

Posiblemente determinar el número de integrantes no necesariamente nos lleva a la definición de lo que es un grupo, pero sí nos advierte acerca del efecto que tiene el tamaño del grupo sobre el entramado de relaciones y los fenómenos grupales que se despliegan en ese espacio, de la misma manera es un factor determinante en el establecimiento de roles y en la complejidad de las dificultades frente a la tarea grupal.

Apoyándonos en las indagaciones etimológicas de Anzieu¹, nos percatamos de que el término aparece primero como concepto técnico de las bellas artes en el siglo XVII y en el siglo XVIII se encuentra en la literatura, será a mediados de este último cuando el concepto empiece a hacer referencia a un conjunto de personas que persiguen objetivos comunes y poco a poco se habrán de ir develando significaciones latentes que aluden a "nudo", "círculo", "reunión entre iguales", etc. Significaciones que remiten a la posible cohesión, a la mirada de los integrantes entre sí y con ello a una mutua vigilancia, a las formas de intercambio, pero también a las condiciones para desplegar en el espacio grupal los juegos identificatorios.

El concepto de grupo no sólo remite a una experiencia humana en el contexto cotidiano, o a sus orígenes etimológicos, también nos invita a reflexionarlo como un significante que nos permite nombrar la realidad, analizarla, interrogarla. Si bien, la vida cotidiana del sujeto transcurre en grupos, convirtiéndose ésta en una experiencia cotidiana, no deja de pasar inadvertida para ser repensada.

Diversos escenarios de la realidad pueden pasar inadvertidos al quedar fuera de todo cuestionamiento,² ello ha sucedido con la experiencia que vive el ser humano en el contexto grupal. En su momento lo fue el vocablo *niño* y todos sus derivados y términos concatenados, lo mismo sucedió con el concepto de *individuo* y el surgimiento de las ciencias humanas, la interrogación sobre sus derechos y obligaciones. Otro tanto aconteció con el vocablo *grupo*, reconocerse no sólo como categoría de análisis, sino también como espacio de realización humana, exige la reflexión sobre la constitución de la subjetividad moderna, nos remite a nuevos espacios de pertenencia, de cambio, de identificación, de transformación social que se verifican sobre la construcción de entramados relacionales grupales con sus ineludibles efectos en cada uno de sus integrantes. La especificidad de estos "anudamientos-desanudamientos de significaciones imaginarias"³ hace al grupo un espacio singular en comparación con otros espacios colectivos y nos permite pensar en las particularidades de *lo grupal*.

¹ Cfr. Anzieu, Didier y Jaques- Ives Martin. *La dinámica de los grupos pequeños*. Tr. Marina E. Arater de Hombría. Buenos Aires. Kapeluz, 1971.

² Fernández, Ana Ma. *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires, Argentina. Nueva Visión. 1996

³ *Ididem*. pág 108.

Las significaciones latentes del concepto de grupo, indudablemente muestran su complejidad, pues más allá de que el grupo, en un momento inicial, remita a la *serialidad*, alude, inevitablemente a una figura tensionada por la realidad psíquica. El grupo es una ilusión, es una proyección subjetiva, es un espacio intermedio entre individuo y sociedad, es un espacio de intersubjetividad que enfrenta al sujeto con situaciones de identidad y alteridad, por ello *el grupo no es, es posibilidad*.¹

Hablar de *lo grupal* trasciende al propio concepto de grupo, evoca otra dimensión de análisis y nos confronta con una situación dilemática: por un lado se considera que lo grupal se construye a partir de la suma de las acciones de los integrantes puesto que en el grupo no existe nada que antes no haya existido en el individuo que lo constituye; de manera casi contraria se plantea que el encuentro de varios sujetos en una situación grupal produce *fuerzas y fenómenos* que les rebasan, que les trascienden en lo individual y que se encuentran regidos por leyes propias irreducibles a los miembros del grupo. Se habla de una *mentalidad del grupo*, cualitativamente análoga a la mente individual aunque cualitativamente supra individual,² mentalidad del grupo que aparece como determinante de la conducta individual, en donde el sujeto ha sido enajenado, sin voluntad propia, viviéndose como *sujeto sujetado* del grupo. Planteamientos posteriores harán referencia a un aparato psíquico grupal,³ nuevamente haciendo analogía con el aparato psíquico del sujeto.

Toda situación dilemática es infructuosa cuando nos dejamos atrapar por ella y perdemos la posibilidad de reflexionarla. La dicotomía construida y la elección que hagamos determinarán la *lectura* de todo acontecimiento en el seno del grupo, en este sentido, considerar que la producción grupal tiene su origen en la suma de las acciones, sentimientos, emociones, reflexiones de cada sujeto deja de lado el reconocimiento de un *plus* grupal, de aquello que sólo en grupo se produce. De igual manera sucede cuando aceptamos que los fenómenos y fuerzas generadas en el grupo tienen *vida* propia, gobiernan la voluntad de los sujetos partícipes, con ello posiblemente estamos negando toda posibilidad de cambio vinculado a la mirada singular del sujeto, negando su propia subjetividad. Inclinar por cualquiera de ambas situaciones implica asumir una postura reduccionista, incluso pensar en una dialéctica entre individuo-sociedad reduce las posibilidades de reflexión sobre el acontecimiento grupal; me inclino más a pensar en una dinámica en donde los niveles de lo individual y de lo colectivo no se polarizan, sino que se afectan, se modifican, a partir de la producción de significaciones, teniendo como posibilidad la reflexión sobre las mismas.

En este sentido es innegable reconocer que el grupo es un espacio de encuentro con el otro, es un espacio y tiempo sobre el cual se despliega la producción de significaciones que nos habla no sólo de los sujetos que lo

¹ Bauleo, A. *et al. Propuesta grupal*. México. Plaza y Valdés. 1991.

² Cfr. Asch, S. *Psicología social*. Eudeba, Buenos Aires, 1964.

³ Kaës, René. *El aparato psíquico grupal*. México. Gedisa. 1986.

constituyen, sino de un momento socio-histórico y de las correspondientes significaciones imaginarias que les unen o les separan.

Es en el contexto del dispositivo grupal en donde se generan las resonancias en cada uno de los integrantes para conocer la problemática desde la perspectiva del sujeto, predominando la visión desde la subjetividad y no desde la institución o desde el ámbito únicamente social.

Las prácticas, los discursos, los silencios grupales remiten también a momentos instituyentes, a producciones de sentido, a creencias (engaños o ilusiones), a una producción colectiva de subjetividad. Lo común y lo diferente está frente a nosotros, la homogeneidad y la heterogeneidad, la dinámica y las dificultades para abordar la tarea grupal son referentes para nuestra *lectura*. La complejidad es evidente, cada sujeto no sólo remite a su historia personal sino a una historia de la humanidad, a lo que es y no es, a lo que cree tener y no, a lo que desea.

En el contexto de lo grupal, *aprender*, se constituye, en ocasiones, en una convocatoria para que un conjunto de personas advenga grupo, grupo de aprendizaje o partícipe del aprendizaje grupal, por ello se consideró la pertinencia de diseñar un seminario-taller con un encuadre definido, una tarea explícita precisa y una estrategia didáctica que recuperara algunos elementos de la técnica de grupo operativo como una herramienta para favorecer la construcción de "...un espacio crítico cuyo protagonista no es un pensador individual, sino el trabajo del pensamiento ejercido colectivamente. Es el grupo el que 'produce y se Produce'..."¹ al tiempo que se constituiría en un espacio de reencuentro con el otro, aquel que comparte la misma tarea educativa y en consecuencia se define como educador de adultos.

El desarrollo de la investigación incluyó el diseño de un seminario-taller² cuya tarea explícita estuvo centrada en las reflexiones en torno a la identidad profesional del educador de adultos; a dicho seminario fueron convocados educadores de adultos de distintas instituciones. Sin embargo, es en el contexto del desarrollo de la investigación, de las reflexiones en cuanto a la producción de conocimiento, de un primer intento relativo al análisis de las implicaciones de la investigadora, en donde surgió una pregunta: *¿por qué necesariamente un dispositivo estructurado para "hacer hablar" al otro?* Esta pregunta interrogaba directamente a toda posible posición positivista con la que empezaba a caracterizarse la investigación, al tiempo de que generaba una serie de reflexiones en torno a la producción del discurso grupal como material de campo.

Llegué a reconocer que elegir un dispositivo lleva implícito un ejercicio del poder, un deseo del investigador por conocer aquello que el otro ha guardado con su silencio. Palabra silenciada que tiene la posibilidad de explicitarse cuando se

¹ Fernández, Ana Ma. y Juan Carlos de Brasi. (comp.) *Tiempo histórico y campo grupal*. Pág. 323.

² Ver **Anexo I** Programa de estudio "La identidad profesional del educador de adultos".

promueve su emergencia. Entonces recuerdo cómo a partir del discurso que profiere el coordinador se plantea el *favorecer* la comunicación, la construcción de un espacio de reflexión colectiva, pero desde y a partir de este discurso me percató del lugar en el que nos posicionamos cuando nos instalamos en el lugar del coordinador de grupos. En este sentido, elegir un dispositivo no sólo nos lleva a definir de antemano lo que queremos observar, registrar y analizar, sino que también da cuenta del lugar de poder y saber en el que me estoy ubicando con respecto a los educadores de adultos convocados para abordar una temática: la imagen que tienen de sí mismos como educadores de adultos constituida a partir de su práctica cotidiana y de los múltiples vínculos establecidos con ella, entramados en una red de significaciones por momentos convergentes y en otros divergentes.

El poder y el saber están entrelazados estrechamente, el dispositivo es el soporte y desde ahí se convoca a los educadores de adultos, ya sea para un seminario-taller, para un grupo de reflexión, para una entrevista individual, o para ser los narradores de una historia de vida. El dispositivo corrobora la existencia de *lugares* desde donde se ejerce el poder y desde donde se da cuenta de los saberes. Entonces desde uno de esos lugares se *hace hablar* al otro, ¿con ello se favorece la emergencia de los *saberes sometidos*?, por ello ¿dejan de serlo? O se *invita* al otro a participar de un momento de confesión,¹ para que diga allí lo que en otro lugar no le es permitido, para que hable de lo que en otros espacios es censurado. Más tarde el otro saber emerge, el saber del investigador, el que interpreta, analiza.

Así, el hacer hablar, el provocar la emergencia de los saberes sometidos puede llevarse a cabo desde dos lugares, uno que alude al poder que se ejerce y que tiene como soporte el saber disciplinario; otro lugar es aquel que refiere a la existencia de un lugar de poder, pero un poder singular y momentáneo porque está soportado en una actitud de querer conocer junto con los otros, y con ello dar cuenta de que se posee un saber, pero posiblemente un saber sometido y silenciado también.

Motores de la investigación son el deseo y la pasión, sé que posiblemente sean varios, para mí es difícil esclarecerlos, sin embargo uno de mis deseos es que los educadores de adultos no esperen ser reconocidos como profesionales por una institución educativa y oficial, sino que esto lo adquieran en el contexto del reconocimiento colectivo, en el seno de la reflexión sobre su práctica educativa. Ello confirma la pertinencia del trabajo grupal como posibilidad de cambio y de construcción del sujeto de una práctica profesional.

¹ Parafraseando a Michel Foucault

3.1 El seminario-taller, un recurso del método para la investigación.

Por ello una de mis fantasías al diseñar un seminario-taller como generador del material básico de esta investigación estaba vinculada a la búsqueda, ¿qué quería encontrar en este proceso? Una respuesta explícita sobre la construcción de la identidad profesional, quería saber cómo se construye esa identidad, si realmente esa identidad que se verifica en la tarea educativa cotidiana respondía al calificativo de profesional. También quería saber si esa identidad estaba deteriorada por un supuesto malestar debido a las condiciones en las que trabajan, por la imagen que de sí les devuelven las instituciones y los educandos con los que trabajan cotidianamente. Mi necesidad era la de obtener por parte del grupo una respuesta explícita. El diseño de la propuesta, la estructura temática, el dispositivo que se pondría en operación, se constituían en elementos que garantizaban la emergencia de dicha respuesta.

En un primer momento, el dispositivo grupal no sólo estaba determinado por los propósitos de la investigación, sino que en él se encontraban imbricados los de la investigadora, uno de ellos era aprender a escuchar al otro, al sujeto, al grupo, y con ello tener la posibilidad de escucharme y mirarme. Ambos lugares se constituirían en elementos fundamentales del proceso de conocimiento. En este proceso de conocimiento aparecerían también otros elementos, las instituciones del saber a las que la propia investigadora está sujeta, los discursos instituidos, las prácticas que los legitiman. Simultáneamente nos percataríamos de que podíamos ser partícipes colectivos en la producción del conocimiento, de que seríamos agentes de diversas prácticas instituyentes, de que en ese proceso de investigación-conocimiento tendríamos la posibilidad de reconstruirnos como sujetos sociales, singulares y profesionales.

Pretendía que el seminario-taller diseñado para esta investigación se convirtiera en un instrumento de trabajo imprescindible para la intervención grupal, pero al mismo tiempo en un dispositivo para la investigación y como tal exigía de referentes teóricos para la lectura desde una perspectiva psicosocial sobre el discurso grupal, y desde allí tener la posibilidad de construir una mirada que diera cuenta de los procesos de construcción de una subjetividad colectiva.¹ Proceso de formación en el que el grupo, centrado en una tarea, incorporara, explicitara y elaborara los supuestos implícitos y los ingredientes emocionales y psicosociales que facilitan y obstaculizan su aprendizaje.²

El transcurrir del seminario estaría centrado en la reflexión sobre la práctica educativa cotidiana, su relectura y posible transformación llegarían a constituirse en el eje estructurante del ejercicio profesional, de la formación profesional; así, la asunción crítica del rol del educador de adultos se convertiría en condición ineludible de la gestación de actitudes favorables al cambio, a la ruptura de

¹ Baz, M. *Intervención grupal e investigación*. Pág. 11.

² De Lella, C. *Hacia un enfoque innovador de...* pág.71.

estereotipos en torno a las prácticas profesionales instituidas;¹ esto favorecería la posible modificación de la autopercepción del educador de adultos, mediante la reflexión colectiva de su identidad como sujeto y como educador. Estos propósitos coincidían con la estrategia didáctica en la que se sustentaba el seminario-taller, a saber, la incorporación de algunos elementos de la concepción operativa de los grupos.

A estos propósitos se fueron entretejiendo, con una trama fina, mis fantasías y temores. Cómo se fueron construyendo las fantasías sobre este proceso, no lo sé, posiblemente tienen su origen en la experiencia vivida con este grupo hacía siete meses. Mi deseo era que ese proceso que se iba a iniciar fuera tan gratificante para todos como lo fueron en su momento otros seminarios, precisamente por ello, yo tenía la ventaja de que los estudiantes conocían la forma de trabajo desde la concepción operativa de los grupos, en esas otras experiencias mi función era la de observadora del proceso, pero ahora las condiciones habían cambiado, en esta ocasión mi función era como coordinadora del grupo, ello me posicionaba en un lugar diferente, me conocían como observadora, no como coordinadora. Este era un reto para mí y en ello estribaban mis temores, sabía de antemano que la imagen fantasmada del antiguo coordinador que ellos conocían se convirtiera en un referente para los estudiantes y un elemento persecutorio para mí, situación que me ponía en actitud de alerta, no sólo en cuanto a las repercusiones que en mí tuviera la significación imaginaria de los antiguos coordinadores, sino principalmente en cuanto a las transferencias desencadenadas en el grupo con respecto a quienes ahora coordinábamos este proceso.

Los temores estaban vinculados, por una parte, a la propuesta en sí y a las características del grupo; por otra, al contexto de la Maestría y con ello a una nueva mirada sobre el trabajo con los grupos, esa nueva mirada resignificaba esta experiencia.

La propuesta educativa que había diseñado se convirtió en persecutoria, este atributo estaba vinculado estrechamente con el contexto institucional, con mi posición dentro del PROIDEA,² con mi experiencia como observadora en procesos educativos y desde allí, la propia propuesta del seminario parecía que me interrogaba en cuanto a mis capacidades y saberes sobre el campo, sobre la temática, sobre el trabajo con los grupos. A ello se sumaba el reconocimiento de mis carencias, el saberme *nueva* en el ámbito de la Psicología Social, las múltiples interrogantes sobre la ética profesional, a todo esto se agregaban las exigencias de la Maestría.³ Parecía que caminaba sobre un *terreno minado*, todavía no iniciaba el proceso con el grupo y ya estaba aprendiendo.

¹ *ibid.*

² Programa de Impulso y Desarrollo de la Educación de Adultos. UPN.

³ Muchas de las cuales posiblemente las he construido yo.

La coordinación del proceso grupal estuvo a cargo de Josefina Barojas y de la autora de este documento, cuando ella supo que iba a iniciar esta experiencia me ofreció su apoyo como observadora y empecé a compartir mis fantasías y temores con ella. Revisamos la propuesta y le hicimos algunos cambios, el fundamental fue sobre la precisión del encuadre para el dispositivo grupal. En este sentido, consideramos el encuadre como el aspecto *constante* de la situación grupal, por oposición al proceso, que es *variable*¹.

Se considera que el encuadre deberá incluir: el sitio que ocupa el grupo en la institución en la que está; el sitio del curso dentro de un plan de estudios, o el engarse con cursos anteriores o posteriores; la tarea o meta final, el objetivo grupal que deberá ser alcanzado; metodología del trabajo; la evaluación, tiempo de duración del curso y espacio en donde se llevará a cabo. Incluye la duración de cada sesión de trabajo, y la duración de todo el proceso, una fecha para iniciar y otra para terminar. En esta medida el encuadre permite delimitar responsabilidades y funciones, evita que haya más angustia que la necesaria, proporciona al equipo coordinador un marco dentro del cual situar las interpretaciones, los señalamientos y el análisis de las observaciones.²

Yo hubiese preferido que la sesión de dos horas se trabajara abordando simultáneamente la tarea explícita y la implícita, por lo menos esta opción era menos angustiante, además que fue en este tipo de experiencias como conocí la técnica de grupo operativo. Sin embargo, llegamos al acuerdo de dividir la sesión en dos partes, la primera en donde se abordaría la temática que quedaba fundamentalmente bajo mi responsabilidad y en la segunda parte de la sesión el grupo tendría como tarea el tratar de vincular esa temática con lo que les sucedía como educadores en un *allá y entonces* y como estudiantes en el *aquí y ahora*.

También reorganizamos la secuencia temática, descartamos algunos temas en correlación con el número de sesiones, precisamos la consigna y aclaramos algunas dudas sobre nuestras funciones y el trabajo de la última sesión con el grupo. Nos pareció pertinente solicitar la asesoría de la Dra. Silvia Radosh con respecto a la propuesta, como producto de este encuentro modificamos la organización de la sesión, invertimos la secuencia de los momentos, entonces en la primera parte de la sesión se favorecería el trabajo grupal y en la segunda se reflexionaría teóricamente sobre lo producido por el grupo. Esta propuesta me pareció muy contenedora y decidimos hacerlo así.

De allí que todas las sesiones del seminario-taller se dividirían en dos momentos complementarios:

a) En el primer momento de las sesiones los integrantes del grupo compartirían lo que pensaban y lo que sentían al estar participando en ese

¹ Ver Tubert-Oklander, J. "Funciones del..."

² Ver Zarzar Charur, C. "La dinámica de..." pág. 27

proceso (el *aquí y ahora*), tratando de vincular estas reflexiones con sus experiencias como educadores de adultos (el *allá y entonces*).

b) Durante el segundo momento de la sesión, se retrabajarían las reflexiones surgidas en el primer momento y se abordarían aquellos aspectos teóricos y temáticos para que los participantes pudieran explicarlas y tratar de entenderlas como parte de su proceso de formación.

La conducción del seminario estuvo a cargo de un equipo de coordinación, constituido por una coordinadora y una observadora, que trataron de favorecer la comunicación, el aprendizaje grupal y la reflexión sobre la práctica docente de los educadores de adultos que estarían participando en el seminario-taller.

Organizar en este orden la secuencia de los momentos de una sesión de trabajo generó varias reflexiones, entre otras nos percatamos de cómo la perspectiva ortodoxa de la técnica de grupo operativo puede llegar a constituirse en una defensa para la coordinación del proceso. Cabe mencionar que durante el desarrollo de otras experiencias grupales se ha tenido la posibilidad de cuestionar esa forma de trabajo sin lograr ningún cambio, se ha dejado de lado la oportunidad de reflexionar sobre sus ventajas o desventajas en la medida en que favorecen el aprendizaje del grupo y de los mismos coordinadores. Evitar esas reflexiones indica la dificultad para modificar la forma de trabajo, las resistencias desde la coordinación de los procesos; que también se expresa en la conducta de los estudiantes *acostumbrados* a ese estilo de coordinación.

Momentos antes de iniciar la primera sesión con este grupo viví una dificultad que se podría expresar en una pregunta: ¿sobre qué van a trabajar la primera parte en esta primera sesión? Pregunta que encubría mi propia dificultad, olvidándome de lo que el propio grupo podía producir. Trabajar de una manera distinta generaba resistencia al cambio, el cual se expresaba en la alteración de las escenas conocidas, primero la temática, después el trabajo grupal; escenas prefijadas que aseguraban una supuesta *continuidad* de la sesión. Me enfrentaba a la incertidumbre: el grupo, el proceso, el desarrollo de la sesión y mi función como coordinadora, otro elemento nuevo para mí.

Esta serie de situaciones son ilustrativas del clima emocional que me invadió durante la primera sesión, podríamos decir que el transcurrir de la misma se constituyó mediante el trayecto que iba de la ansiedad de la coordinadora al trabajo con el grupo, angustia que encontraba todo tipo de significativo como soporte mediante el cual se vehiculizaba, olvidándome por largos momentos del acontecer grupal y centrando la mirada en mi propia angustia, corroborando que *"La imagen, toda imagen, es sin duda esa argucia indirecta, ese espejo en el que la sombra atrapa a la presa"*.¹

¹ Debray, R. *Vida y muerte de la imagen*. pág. 27.

Más allá de evaluar o tratar de entender si realmente se llevó a cabo una coordinación del proceso grupal, es imprescindible pensar en los límites de la intervención, lo cual me lleva a retomar las reflexiones que con anterioridad me asaltaban cuando me propuse trabajar con un grupo y tener con ello la posibilidad de favorecer la emergencia de aquellos discursos como prueba fehaciente de la identidad del educador de adultos. Propósito muy ambicioso y directivo.

3.2 Una mirada sobre el aquí y ahora desde el pasado.

Reconocer los implícitos en el diseño del dispositivo se constituía en un punto de partida para mirar hacia atrás, para volver la “escucha” sobre el discurso de otros educadores de adultos, quienes partícipes de otros procesos de formación docente me permitieron reconocer la compleja tarea educativa que llevan a cabo.

En este sentido, retomar parte del trabajo realizado con educadores de adultos que han acudido a la Universidad Pedagógica Nacional para asistir a diferentes procesos de formación, se constituye en otro de los materiales que forman parte de esta investigación. La aplicación de algunos elementos de la técnica de grupo operativo durante el desarrollo de esas propuestas educativas es compatible con la experiencia que se llevó a cabo para esta investigación, lo fueron también el perfil de los grupos y el encuadre en sus aspectos generales.

Ello no sólo nos ha permitido aprender de esos grupos, sino que también se constituyeron en experiencias, en posibilidades para percatarnos de la presencia de problemas psicosociales cuya expresión es particularmente evidente en el campo de la educación; dejando de lado la comparación entre esas problemáticas o su recurrencia en los procesos de formación profesional. En su lugar, confirmar que el propósito fue acercarnos al análisis de esas problemáticas que se condensan en el trabajo cotidiano del educador de adultos, en las particularidades que caracterizan el proceso de construcción de una imagen de sí mismo en el contexto de la labor educativa.

¿Por qué recurrir a ese material producido en el contexto de esas experiencias? Si bien nuestra inclinación no fue hacia el desarrollo de una investigación con pretensiones de objetividad, o hacia la lectura del material producido en el contexto de un dispositivo especialmente diseñado para ello, por el contrario, me pareció importante retomar aquel discurso que se produjo de una manera *espontánea* en los grupos, un discurso que posiblemente fue el resultado de las emergencias grupales, pero que teniendo como prioridad una tarea definida para cada uno de esos procesos, en ese momento no se constituyó en material de lectura. Sin embargo y a la distancia, hoy ese discurso genera *resonancias* pues parte de sus efectos es el hecho de que me he interesado por analizar desde la perspectiva psicosocial la imagen que el educador de adultos tiene de sí mismo, el cómo vive su trabajo cotidiano y las implicaciones sociales que les atraviesan.

Es innegable reconocer la importancia de favorecer la construcción de espacios en los cuales el educador de adultos tenga la posibilidad de expresarse para hablar desde sí, ello permite comprender cómo está construido ese ámbito educativo, cómo el sujeto está vinculado a su trabajo cotidiano, qué forma adquieren sus deseos, las satisfacciones que obtiene y las frustraciones que vive.

Hoy me percaté de la importancia que para los educadores de adultos tiene el espacio grupal, es un lugar no sólo diseñado para que *surja* la información que necesita el investigador, sino indispensable para pensar, para el autoreconocimiento, para aprender unos de otros, para compartir y reconocer el papel que se juega en un contexto social y político más amplio.

En este espacio y tiempo compartidos se fue desplegando, simbólicamente, el discurso construido en torno a una tarea, la educativa. Este espacio grupal se constituyó en una experiencia singular e irrepetible, pues en este contexto cada uno de sus integrantes tuvo la posibilidad de mirar, pensar y escuchar, desde distintos lugares, lo cotidiano de su trabajo educativo. Entonces aquello cotidiano, ordinario, lo que es *natural* porque “es lo que siempre hemos hecho”, se convirtió en material para ser repensado.

Repensar la práctica educativa y repensarse en ella, implica un proceso de reconocimiento como sujeto, situación que se resignifica cuando esta reflexión se verifica en el espacio grupal, pues “sujeto y grupo guardan entre sí una relación de doble y recíproca institución. El grupo es instituyente del sujeto, a la vez que dialécticamente éste es, desde su praxis, desde su hacer totalizante, instituyente del grupo”.¹ Sin embargo, desmenuzar, en el espacio grupal, ese hacer cotidiano, ese trabajo educativo, implicó develar las relaciones sociales que lo atraviesan, las relaciones institucionales que lo determinan y en ese sentido, cuestionar el lugar que se les ha asignado como educadores de adultos en esa trama social.

3.3 Más allá del dispositivo, los sujetos.

Posiblemente la singularidad del material de campo para esta investigación no remite sólo a las particularidades del contenido del discurso grupal, o en su caso al dispositivo puesto en operación para que ese material se produjera, sino también a las dimensiones de tiempo y espacio de su emergencia.

La importancia de este material de campo remite al contexto institucional y grupal en el que se produjo este discurso, por ello un primer paso para recuperar y analizar ese material es definir, de manera general, el perfil de los grupos, así como mencionar las características de la institución donde se desarrollaron los procesos de aprendizaje, del tipo, origen, propósitos, duración y periodicidad de cada propuesta educativa.

¹ Pampliega de Quiroga, Ana. *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. Pág. 90.

El planteamiento de límites es necesario, tanto en un aquí y ahora, el lugar espacio y tiempo dentro del cual se desarrolla el proceso de formación, como en el allá y entonces, en donde cada uno de los estudiantes realiza su trabajo educativo. El encuadre permite delimitar responsabilidades y funciones, evita que haya más angustia de la necesaria, proporciona a los coordinadores un marco dentro del cual situar las interpretaciones y hacer lectura del proceso en cuanto a la temática y la dinámica. El encuadre es el aspecto *constante* de la situación grupal, por oposición al proceso, que es *variable*. Cada uno de los aspectos que constituyen el encuadre adquirió particularidades específicas en el contexto de los procesos educativos que se abordan. Por una parte tenemos que los seminarios-taller incluidos en los mapas curriculares de Diplomados y Especialización, obedecen a los propósitos de lo que en su momento se constituyó como el Programa para la Formación de Educadores de Adultos en la UPN, en este sentido las propuestas educativas mantuvieron una vinculación con las asignaturas que se incluían en los respectivos mapas curriculares en donde los seminarios-taller se definían como eje vertebral de dichas propuestas de formación articulándose con las otras asignaturas y desde donde se podía dar seguimiento al proceso educativo y a las dificultades a las que tanto grupos como docentes se enfrentaban.

Los seminarios-taller tuvieron como objetivo general construir un espacio de reflexión en el cual los participantes tuvieran la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo docente, conocer algunos elementos teóricos para tratar de entender los fenómenos grupales que se verifican en una situación educativa y reflexionar acerca de lo que a ellos como docentes les sucede al trabajar con grupos en situación de aprendizaje. Por ello consideramos que el discurso producido en estas condiciones nos permite saber acerca de la propia imagen del educador de adultos y las significaciones que fueron desplegando en torno a su práctica docente.

Estas experiencias grupales no mantienen diferencias tajantes con la diseñada *ex profeso* para esta investigación. En este caso, el grupo estuvo constituido por 13 educadores de adultos, 11 mujeres y 2 hombres, la edad, al igual que en los procesos antes descritos fluctuó entre los 22 y los 62 años, con diferentes niveles de formación académica: con primaria (1), con secundaria (4), con preparatoria (3) y con licenciatura (5); los integrantes trabajan en distintas instituciones gubernamentales y no gubernamentales, 5 en el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), 2 en el CONALEP, 4 en Centros Educativos Delegacionales (hoy Servicios Educativos Comunitarios Integrados, SECOI), 1 en Cooperativa, 1 en Organización por los Derechos Humanos. En estas instituciones realizan diferentes funciones, administrativas, de planeación y de docencia.

Esta experiencia grupal se desarrolló bajo la modalidad de seminario-taller, tuvo una duración de nueve sesiones de dos horas cada una, asistiendo una vez por semana los miércoles de 16:00 a 18:00 hrs.¹

El propósito de esta experiencia fue el de favorecer la reflexión del participante sobre su identidad como educador de adultos con base en dos ejes estructurantes, su práctica educativa contextualizada y los referentes teóricos que sustentan la profesionalización. Propósito que se vehicularía mediante una estrategia didáctica caracterizada por la modalidad de seminario-taller teniendo como eje central la recuperación de las prácticas educativas de los participantes y la reflexión teórica sobre las mismas como constitutivas de la identidad profesional del educador de adultos. Experiencia grupal teórico-vivencial que se llevó a cabo incorporando algunos elementos de la concepción operativa de los grupos.

3.4 Momentos estructurales del proceso.

Durante las nueve sesiones en las que se desarrolló el proceso, se fueron configurando fenómenos grupales y momentos significativos que dieron un sentido particular a esta experiencia grupal. En un intento por acercarnos a la reflexión sobre este proceso, procederemos a derivar dos líneas de análisis, una vinculada al abordaje de la tarea, a las dificultades que enfrentó el grupo y el equipo coordinador con respecto al desarrollo de la tarea tanto explícita como implícita y otra línea de análisis que nos remite a la construcción de significaciones referidas a la práctica educativa de los educadores de adultos, los vínculos que han establecido con ella y con el proyecto institucional en el que se encuentra inscrita; ambas líneas de trabajo se trenzan para dar sentido a los aspectos que a continuación se desarrollan.

3.4.1 El reencuentro... ¿quiénes somos?

El proceso inicia con un desencuentro debido al cierre de las instalaciones de la UPN en apoyo al paro estudiantil en la UNAM, ello no sólo suspenderá el inicio del seminario-taller por una sesión, sino que dejará una huella que más tarde se resignificará por el grupo durante varias sesiones puesto que son insistentes al referirse a la lucha política, a las injusticias sociales, a lo significativo que tiene el acto de estudiar; expresiones que habrán de enfatizarse dado que en el grupo una de sus integrantes fue partícipe activa en el movimiento estudiantil de 1968 en México.

¹ De acuerdo a lo planeado, el seminario debía iniciar el 6 de octubre, sin embargo, por vía de referéndum, estudiantes y docentes de la universidad decidimos apoyar el movimiento estudiantil de la UNAM haciendo un paro laboral de 12 horas el miércoles 6 de octubre. Fue debido a estas condiciones que el trabajo con el grupo se inició el 13 de octubre y no podía extenderse una sesión más allá del 8 de diciembre porque ello implicaba ubicar la última sesión hasta enero, postergando la sesión de cierre del proceso.

En la primera sesión les planteó el encuadre y la consigna:

“Nos da mucho gusto que estén aquí iniciando un nuevo proceso de aprendizaje. Les agradezco que hayan atendido a la invitación para que participaran en este proceso enmarcado en una propuesta cuya modalidad será la de seminario-taller. Habíamos programado que este seminario tuviera una duración de diez sesiones, iniciando el pasado 6 de octubre, para poder terminar el 8 de diciembre, antes de que inicie el período vacacional aquí en la UPN. Sin embargo, como el 4 de octubre se hizo un referéndum para apoyar el movimiento estudiantil de la UNAM haciendo un paro laboral de 12 horas el miércoles 6, por eso ya no pudimos iniciar el seminario ese día. Nos parece necesario no correr las fechas, les proponemos concluir el 8 de diciembre. Todos los miércoles, a partir de hoy y hasta esa fecha trabajaremos en este salón de las 4 a las 6 de la tarde.

“Quiero presentarles a Josefina, ella es psicóloga, desde hace tiempo ha estado trabajando con grupos, grupos de distinta índole. Ella y yo nos conocimos en la UAM-Xochimilco cursando la Maestría en Psicología Social, yo le he platicado del trabajo que he realizado aquí en la UPN y al plantearle esta propuesta de formación ella me ofreció su apoyo para trabajar juntas con ustedes...lo cual yo te agradezco.

“La función de Josefina será la de observar, tomará nota de lo que aquí suceda y con ello elaborar una devolución que compartirá con nosotros al iniciar cada sesión. Ella podrá participar verbalmente en el segundo momento de la sesión. Ambas trataremos de favorecer la comunicación en el grupo.

“Cada sesión la dividiremos en dos momentos, en el primero la función de ustedes será la de decir lo que se les ocurra, de compartir lo que piensan y lo que sienten al estar aquí participando en este proceso y en cuanto a su trabajo cotidiano como educadores de adultos; en el segundo momento vincularemos lo sucedido en el primero con los planteamientos teóricos que nos permitan tratar de entender lo sucedido, también podremos tematizarlo.

“Mi función será la de coordinar la tarea del grupo, en el primer momento de la sesión no responderé a ninguna pregunta, mi labor estará enfocada a favorecer la comunicación entre ustedes, a ayudarles a esclarecer algunos obstáculos que aparezcan. Durante el segundo momento podré responder a las preguntas del orden teórico, las demás dudas las abordaremos conjuntamente”.¹

El proceso había iniciado, el encuadre se había planteado de manera precisa, la tarea explícita se dio a conocer con el programa del seminario-taller y los materiales de lectura se empezaron a distribuir, con una primera pregunta se inició realmente el proceso: -¿a qué hora vamos a terminar?, dijo una de las integrantes del grupo, como si en esta interrogante estuviesen al unísono dos

¹ Encuadre de la 1ª sesión.

situaciones: la angustia por iniciar algo nuevo y la certeza por saber con cuánto tiempo se cuenta para estar aquí.

El seminario-taller era también un reencuentro, ya que nueve de los trece integrantes que iniciaron esta experiencia grupal habían participado en seminarios que la UPN ofreció en otras ocasiones, lo cual no sólo favorecía el desarrollo de esta nueva experiencia al estar familiarizados con la estrategia didáctica propuesta, sino que al mismo tiempo se constituyó en una dificultad al vivir este proceso como *continuación* de los anteriores, al expresar a un nivel latente la posibilidad de elaborar situaciones no resueltas en aquellos otros procesos grupales.

Aún cuando aquel primer día de trabajo con el grupo se hubiese constituido en un reencuentro, se vivía la sensación de lo que implica un nuevo proceso, el desconocimiento del otro en este nuevo espacio, en esas nuevas condiciones pues en esta ocasión no asistían a sus cinco acostumbrados seminarios, sino sólo a uno, muy al margen del Programa de Actualización docente y de la oferta educativa regular de la UPN.

En el discurso grupal se deslizaba, en ocasiones de manera explícita, una pregunta, insistente y permanente: ¿quiénes somos? Las respuestas empezaron a resolverse diciendo los nombres y el lugar de procedencia, pero la interrogante trascendía para anclarse en la práctica profesional, en la imagen de sí mismos frente a los otros; entonces respondían: “docentes”, “maestros”, aunque decían que el 15 de mayo no lo festejaban en sus instituciones, entonces se autodefinían como “educadores” y en algunos casos “profesionistas”. Así desde el primer momento en que se encontraron en ese espacio grupal se instaló un elemento que sería estructural del proceso, la imagen de sí mismos, la concreción en tanto su práctica educativa.

Reconocieron a los otros como referentes de sí, entonces hablaron de sus pares, de los grupos de estudiantes, de las instituciones donde laboraban, quienes se constituían como soportes de una imagen de sí mismos. Cuando se reconocieron en el discurso de otras instituciones, se percataron de estar ocupando el lugar de los excluidos, de víctimas del sistema político, de *los olvidados*.

Estar al margen del Programa Educativo de la UPN, estar fuera de la Licenciatura en Educación de Adultos, recién ofertada, saber que por su participación en ese Seminario-Taller no se les entregaría ningún reconocimiento oficial, Diploma o Constancia, subrayaba la sensación de quedar excluidos tanto en el *allá y entonces*, sus lugares de trabajo, como en el *aquí y ahora*, este seminario-taller y esta institución educativa.

Durante varias sesiones e Insistentemente, de manera explícita e implícita, apareció la pregunta: ¿quiénes somos?, así la primera sesión se inicia con una serie de interrogaciones, de entre las que destaca una: ¿cuántos van a venir?

¿cuántos están en la licenciatura?¹ Indudablemente estas preguntas remiten a un quiénes somos, interrogan tanto a sujetos como a los lugares que ocupan. O se está aquí o se está en la licenciatura. ¿Por qué se está aquí y no en la licenciatura? ¿Por qué quienes están allá no están también aquí? Interrogantes que funcionan como referentes de la existencia de este grupo, como soportes para establecer sus primeras características como grupo, pero al mismo tiempo operan como portadoras de sentido en la medida en que definen esos otros educadores en esos otros lugares que *significan*. Se configura la pertenencia o no a esos otros grupos, a esas otras experiencias educativas de formación, este es un seminario, aquella es una licenciatura. Los deseos se despliegan y adquieren distintas formas, encarnan las palabras: “aquí somos más”, “quiero inscribirme en la licenciatura”.

Aludían a los recientes cambios políticos del país, a las declaraciones de fraude en las más cercanas elecciones presidenciales, y a lo que consideraron afortunado cambio político en el Gobierno del Distrito Federal, pero también a lo decepcionante del *no cambio*, a la corrupción política ininterrumpida, entonces se declara que el cambio es constante tanto allá afuera como aquí, en este proceso y con ello aluden a su resistencia para aceptar que este es un nuevo proceso grupal, que las experiencias vividas en esta misma universidad, pero con otros docentes ya había concluido, lo cual revela la existencia de aspectos que quedaron pendientes por elaborar. Su condición de vivirse excluidos de aquellas oportunidades formativas subraya y fortalece la añoranza, lo que llega a derivar en las ganas de retener el tiempo, que más adelante les lleva a proponer postergar este proceso. Insisten en no olvidar y persiste el inútil deseo de regresar al pasado.

Y aseveran tajantemente que “las cosas ya no son como antes”, haciendo referencia a lo político, lo educativo, a la ausencia del respeto hacia el maestro, del respeto a los viejos, y dicen: “Yo empezaba a pensar ¡Chispas! Qué edad tengo. Desde que empecé el 2º Diplomado me empecé a fijar en señoras de edad, o están dedicadas a los nietos, o quizá ya se jubiló, o están abandonadas”.² Asistir a seminarios de actualización, a cursos universitarios a su edad, porque son demasiado jóvenes o demasiado viejas, caracterizadas así desde el discurso de otras instituciones como las educativas, la familia, el trabajo, deriva en la posibilidad de resignificar ese proceso grupal y lo que compartieron, al mismo tiempo que insisten en comparar este seminario con los procesos educativos vividos en el contexto de los diplomados anteriores, cursados en esta universidad.

Tras aceptar que este será un nuevo proceso se preguntan, explícita e implícitamente: ¿qué sentido tiene estar aquí? Y a partir de ese momento comienzan un nuevo camino, la construcción del sentido, entonces hablan de una condición básica para compartir este nuevo espacio, la mutua colaboración.

¹ Se refiere a la Licenciatura en Educación de Adultos que meses antes iniciaba con su primera generación, como aspiración de varios participantes a este Seminario-taller.

² 7ª sesión.

Reconocer que es gratificante aprender y enseñar, empiezan a atesorar este espacio planteando la necesidad de llevarse "... un pedacito de esto". Insisten en que en procesos grupales como ese se aprende más que la temática, "...se aprender aquí y ahora", consideran que aprender es como una adicción, que no puede evitarse, pero que hace daño. ¿Quién hace daño a quién aquí?

Si a nivel explícito se percatan de la ausencia de reconocimiento por parte de las instituciones, su lugar de trabajo y la UPN, en este seminario se dan la oportunidad para ir construyendo un mutuo reconocimiento, percatarse de sus saberes y de la posibilidad para reconocer lo que pueden ofrecer al otro.

Más allá de la autodefinición como profesionistas, se percatan de sus cualidades como sujetos y se reagrupan en jóvenes y muy adultos, más adelante se autonombbran como viejas y nuevas, haciendo referencia no sólo a la edad, sino al género, a su condición de mujeres. Las nuevas, las viejas, las niñas y las adultas, quienes participaron en este proceso grupal, se mueven a lo largo del tiempo, el pasado, el presente y el futuro, reconociendo que: "Si no hubiera pasado, no estuviéramos nosotros".¹

Sesiones más adelante se definirán como niñas y ancianas y desde allí las experiencias, la perspectiva sobre la vida, sobre la educación en este país, la labor de cada una de ellas, se resignifican. Lo cual se constituye en plataforma para reflexionar acerca de sus vínculos con las respectivas instituciones en donde laboran, estableciendo una situación por momentos dilemática, ¿quién le otorga prestigio a quién? Y concluyen los sujetos le dan prestigio a las instituciones y a su vez las instituciones desprestigian al sujeto.

Así la imagen sobre sí mismas desde el otro, desde su institución, se sustituye por la mirada entre ellas, se empieza a establecer una valoración mutua reconociendo que es posible iniciar los cambios desde el aquí y ahora, modificando este proceso, y debido a que tienen la sensación de que no estarán llevándose nada de este espacio más que el aprendizaje, plantean la necesidad de llevarse algo "las devoluciones", demandan: "...que nos den lo que nosotros hicimos", a sabiendas que ellas están dándonos algo, plantean "cada persona deja su huella, parte de su historia". Viven el júbilo por el empoderamiento, deciden, demandan se les restituya lo *suyo* y se proponen, incluso llevar a cabo la coordinación y la observación del proceso.

Si bien la añoranza por los otros procesos grupales en los que participaron se mantiene en el discurso, llega un momento en que reconocer que no pueden instalarse en el pasado llevándose a las más jóvenes del grupo, "hay que llevarlas al presente, al futuro", aunque no dejan de reconocer que el pasado es el origen de lo que son ahora, "el pasado está presente" y lo conveniente es "no repetir los errores, no quedarnos en el pasado". Con ello no sólo reconocen las nuevas posibilidades de este proceso, sino que expresan una actitud de protección, de

¹ 5ª sesión

hacerse cargo de los que no tienen experiencia, de los jóvenes; más adelante expresarán esta actitud frente a sus educandos a quienes tienen que guiar, cuidar, orientar, tareas que rebasan las propias de su acción educativa.

En este sentido, exponen sus diferencias con respecto a los jóvenes y a la libertad sobre sus preferencias sexuales, y plantean que viven en un momento de desconcierto, de desolación por lo que se ha perdido: "el ser humano definido por sus sexualidad natural" y plantean sus desacuerdos frente a las "desviaciones sexuales", entonces su misión como educadores de adultos se resignifica para "reorientar a los jóvenes". Las dificultades frente al cambio y a la tolerancia con respecto a las diferencias son evidentes, éstas se fortalecen a nivel latente dado que este grupo del seminario llega a constituirse en un grupo de mujeres, los momentos identificatorios agradan porque fortalecen la pertenencia al grupo, pero al mismo tiempo atemorizan, son amenazantes por su tendencia a la homosexualidad.

Paulatinamente se van acercando a la reflexión sobre su práctica educativa, sobre la figura del docente, le idealizan y empiezan a hablar del *maestro*, "como Jesús", el Maestro.¹ La idealización se mezcla con la fantasmática de la formación, los dioses dan forma, el maestro da forma a sus discípulos-educandos. El grado de confianza alcanzado en ese momento del proceso les lleva a compartir lo falso de algunos mitos y entonces dicen: "los pedagogos, a veces no saben nada", posiblemente en un intento por colocar sobre el desprestigio de los *profesionistas* el saber de los educadores de adultos, regularmente sin formación profesional, pero aprendiendo entre ellos mismos.

El discurso del grupo también expresa vínculos muy estrechos con las instituciones de procedencia, el desgaste del que son objeto, la constante frustración en el trabajo, la desolación, la indiferencia de los otros, el desánimo, y frente a todo ello la posibilidad de la lucha junto con el otro. En ese contexto, se fortalecerá un discurso dominante durante todo el proceso del seminario-taller, una de las integrantes se aprecia como emblemática de la lucha política y educativa, insiste constantemente en su condición de mujer, en su rechazo a la homosexualidad y considera que lo mejor que ha hecho en la vida es ser madre.

Las participantes de este proceso construyeron un espacio en donde se podía hablar de las carencias, de sus diferencias e intolerancias, en especial de su condición como educadoras y desde allí se dieron la oportunidad para ser críticas de los estilos pedagógicos.

3.4.2 Sobre el dispositivo, las huellas de la institución.

Es importante señalar que fue también durante la primera sesión cuando se les explicó cómo se ubicaba ese seminario-taller en el contexto de la Institución. En este sentido se les planteó que la propuesta no estaba incluida en el Programa

¹ Cristo, en la religión católico-cristiana

de Actualización de la UPN, por ello no se requirió de un proceso de inscripción, ni tuvieron que cubrir ninguna cuota económica para asistir al seminario, en este sentido la Institución no exigía una calificación sobre el desempeño escolar de los asistentes; sin embargo esto tenía repercusiones pues no se les podría extender ni diploma o constancia que respaldara su asistencia al seminario-taller. Esta situación, aunque no de manera determinante, influyó en el proceso, apuntaba a la posible ausencia de un reconocimiento por parte de otro, en este caso la Institución educativa, misma que es objeto de las transferencias de cada uno de los integrantes del grupo.

Estos elementos que configuran parte del contexto institucional, tuvieron un efecto en el grupo, cuyos integrantes estuvieron exentos de un proceso de selección, de registro, inscripción y pago; tampoco fueron acreedores de entrega de diplomas al término del seminario-taller, aspectos que imprimen rasgos de *formalidad* en la que nos sumergen las instituciones escolares y cuya presencia, o no, reorientan el proceso e influyen en su desarrollo. El grupo tenía conocimiento de las condiciones institucionales en las que se inscribía el seminario-taller, esta condición se expresó de manera contundente en la disminución de la asistencia al seminario, se esperaban veinte asistentes, y se incorporaron al trabajo grupal trece educadores de adultos. Los mecanismos de inclusión y exclusión son legitimados en el contexto de la institución educativa, son resultado de procesos institucionalizados, aprehendidos por los sujetos y confirmados mediante su aceptación, en este caso nos asumimos como estudiantes en la medida e que admitimos transitar exitosamente por estos procesos de inclusión.

En el origen de esta propuesta educativa, tenemos la cancelación de otras ofertas de formación dirigidas a los educadores de adultos convocados por la entonces Academia de Educación de Adultos, ya sea como cursos de actualización o diplomados y a los que habían asistido algunos de los integrantes de este nuevo grupo. Vinculado a esto se entrelazaba el deseo personal de seguir trabajando con educadores de adultos, entonces les dije: "Ustedes, así como otros educadores de adultos con los que he trabajado, han generado en mí la necesidad de saber más sobre la configuración de una posible identidad profesional del educador de adultos, ello ha dado origen a un proyecto de investigación en el contexto de la Maestría que estoy estudiando en la UAM, y ese es el marco dentro del cual podemos ubicar este seminario." En ese momento me pareció pertinente plantear estas ideas, nunca me percaté de las respuestas que se desencadenarían y que generaron a nivel latente del discurso grupal algo como: tú te llevas todo, haces tu Maestría, tu investigación, tu tesis y a nosotros no nos das ni siquiera un reconocimiento, un diploma, ni siquiera copias de las devoluciones.

A partir de la segunda sesión y al iniciar cada una de las siguientes, la observadora del proceso leía una devolución con el propósito de reflexionar sobre lo sucedido y en donde se resignificaba el trabajo realizado por el grupo durante la sesión anterior. Las devoluciones¹ de la observadora se constituyeron en material

¹ Ver Anexo II

para ser repensado y analizado por todos, tratando de contribuir al aprendizaje de los participantes en este proceso.

Para el desarrollo de este seminario-taller se propusieron algunas temáticas aglutinadas en tres bloques: *Profesionalización: educación, política y contexto, El educador de adultos y la construcción de sus identidades y Ámbito educativo y cambio social*. En torno a los cuales se destacó el análisis y la reflexión sobre la profesionalización y el Sistema Educativo Nacional, la práctica educativa como eje estructurante, el trabajo cotidiano del educador de adultos y las necesidades sociales y educativas como demandas hacia el educador de adultos.¹ Estos tópicos se constituyeron en parte de la tarea explícita, su abordaje se apoyaba en textos proporcionados a los integrantes del grupo desde la primera sesión, sin embargo, la estrategia didáctica aplicada dio origen a que la prioridad descansara en los emergentes dinámicos. Es a partir de este aspecto como podemos percatarnos de la riqueza de esta experiencia grupal, pues la tarea explícita enmarcada en el contexto del seminario-taller quedó subordinada a la urgencia grupal: la reflexión sobre el quehacer cotidiano del educador de adultos, las frustraciones, y los saberes, las gratificaciones y los ideales que aparecen de manera particular en este ámbito educativo.

En la novena sesión se llevó a cabo una evaluación cualitativa durante la cual los asistentes reflexionaron sobre la participación de los integrantes del grupo, de sí mismos en lo individual, así como del trabajo del equipo de coordinación. En la última sesión se dio lectura a una devolución general con el propósito de construir una historia significada del proceso en el que participó el grupo.²

El seminario-taller llegó a constituirse como el lugar del retomo. Para los estudiantes, era regresar al estudio, al trabajo escolar, significativamente era *regresar a la Universidad*. Para mi era reforzar los vínculos con el campo de la educación de adultos, era reeditar una historia educativa y gratificante, compartida siete meses antes con ese grupo y varios años antes con otros grupos de educadores de adultos. Entonces el quehacer educativo en el que participan estudiantes y docentes se convirtió en el espacio avalador de los sujetos, de sus saberes.

En el contexto de la institución universitaria, podemos percatarnos de lo fragmentaria que es su dinámica, aún cuando las diversas experiencias grupales que pudiesen derivar en procesos de formación significativos, instituirlos no garantiza su potencialidad formativa, ello implica reconocer la importancia de la subjetividad en el proceso de aprendizaje y las resistencias implícitas en la práctica docente. Reiteradamente podemos percatarnos que el trabajo sobre la subjetividad se aborda didácticamente desde perspectivas heterogéneas, regularmente como objeto de estudio distante a la situación educativa de la que se

¹ Ver Anexo I

² Ver Anexo III

es partícipe en el mismo acto, en muy pocas ocasiones como objeto de estudio presente en los propios procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en la Universidad Pedagógica nacional, y menos como elemento inherente al proceso de aprendizaje, en especial en el discurso del paradigma constructivista, para el que el aprendizaje es significativo en la medida en que adquiera sentido para el sujeto que aprende, y ello sólo se logra reconociendo el papel que juega su propia subjetividad. En este sentido, la subjetividad sólo está presente como supuesto implícito del objeto pedagógico.

3.4.3 La tarea, sus múltiples demandas

Ese cúmulo de vivencias desbordadas en el contexto de los procesos de formación descritos, el escuchar el discurso grupal sobre el trabajo cotidiano del propio educador de adultos, dejar por un momento a un lado la tarea explícita definida recurrentemente desde la institución educativa para tratar de entender lo que *dice* el educador de adultos sobre lo que siente y piensa en relación a su trabajo cotidiano, discurso emergente que estaba allí, que nos hablaba provocando resonancias en el propio quehacer educativo de quien ahora escribe. Es ese percatarme del discurso grupal emergente lo que me lleva hoy a replantear la importancia del material de campo para esta investigación. Pues fue, precisamente a raíz de las reflexiones sobre la última experiencia educativa con educadores de adultos que me pude percatar de cómo el grupo hace a un lado la tarea explícita, *la identidad profesional del educador de adultos*, para abordar desde la primera sesión *el fenómeno del malestar* en el lugar de trabajo.

En este sentido hay un desplazamiento de la tarea, pues de la reflexión sobre la identidad profesional pasan a la reflexión sobre el malestar, transitan por emergentes temáticos como el saber del educador, sobre el trabajo cotidiano, sobre la didáctica en la educación de adultos; todos ellos como parte de una trama en la que se cruzan la dimensión social, política, económica, la cuestión de los valores, la moral y la familia. El contenido latente de este discurso nos obligó a reubicar la mirada sobre la producción grupal, al tiempo que se constituyó en referente que enunciaba los límites de la investigación y los de la investigadora.

En un primer momento podría considerarse que el abordar la temática del malestar docente se constituía en una resistencia para abordar la tarea explícita, sin embargo también enunciaba la urgencia de una parte del grupo, aquella parte del grupo que conocía esta forma de trabajo, que vivía con menos angustia este tipo de procesos. Al abordar esta temática, el grupo nos habla de una subjetividad convocada por el contexto institucional, el social, el antecedente escolar de alguno de sus miembros, la relación establecida entre los integrantes. Entonces no sólo nos habla de un imaginario grupal, sino también de un imaginario institucional, ambos emergen posiblemente de las propias demandas del sujeto en tanto su singularidad.

Bien sé que este proceso ha dejado algo gratificante para el grupo, ese algo posiblemente condensado en el reencuentro de sus integrantes, el cual adquiere un significado especial si consideramos los elementos que ubican institucionalmente este seminario, entre otros: constituirse en continuidad de un proceso compartido con anterioridad por ese grupo, ser una alternativa para quienes no pudieron incorporarse a la entonces, naciente Licenciatura en Educación de Adultos,¹ considerar este seminario como una posibilidad para seguir aprendiendo y compartiendo sus experiencias como educadores de adultos, reencontrarse con un pasado gratificante.

Otra parte significativa que hace referencia a este grupo es aquella que alude al acompañamiento vivido, porque “El compartir experiencias...aminora la carga”,² a pesar de que algunas hayan considerado que el proceso grupal sería difícil por la marcada diferencia de edades, en este sentido expresan: “Pensé que sería difícil porque éramos jóvenes...entre menos somos nos *identificamos*³ más”.⁴

Participar en ese proceso grupal se convirtió en una experiencia singular para algunos, quienes expresaron: “...el estar aquí me ha ayudado mucho para integrarme a la *sociedad*... el grupo me ayudó a decir lo que yo pienso, aprendí a hablar, a decir lo que pienso y siento y no quiero dejar de venir”.⁵ Esta expresión nos lleva a la necesidad de reconocer en la posible escasez de este tipo de experiencias grupales, en donde los educadores tengan la oportunidad de compartir lo que les sucede en la vida cotidiana laboral.

La propia temática del seminario, y la historia de una parte significativa de este grupo, les llevó a incursionar en uno de los temas centrales: la historia, el pasado; ambos aspectos se vincularon estrechamente para abordar las dimensiones de lo individual, de lo grupal y de lo social. Así, en un sentido general plantean que la historia es importante, pero más lo es no repetir errores, no quedarse en el pasado pues ello implica contar con la posibilidad de mejorar.⁶

Posiblemente existen otras necesidades y expectativas satisfechas, necesidades que se inscriben más a nivel individual y que pueden esclarecerse tras una lectura más detenida del discurso grupal, a primera vista nos hemos percatado de la necesidad de sentirse escuchados, acompañados, reconocidos por el otro.

¹ Un número considerable de educadores de adultos que hasta ese momento asistían con regularidad a cursos de actualización y diplomados afines al campo, no pudieron ingresar a la licenciatura, esta oferta educativa absorbió totalmente las tareas académicas de los docentes, quienes ya no pudieron seguir atendiendo la demanda de educadores de adultos que no cubrían los requisitos que exigía una licenciatura.

² 7ª sesión

³ Aquí la palabra *identificamos* adquiere una significación particular, alude a cercanía, escucha, comprensión, acompañamiento.

⁴ 6ª sesión

⁵ 6ª sesión

⁶ 5ª sesión

Si bien es cierto que el dispositivo produce los efectos que se desean observar, también es cierto que muchos de los discursos pueden aparecer como fragmentados y sin sentido¹ debido al *recorte* que se imprime desde esa mirada. Discursos que son parte de la materia prima en la producción del conocimiento, por debajo del cual seguramente yacen las fantasías, temores y deseos de los participantes en el proceso grupal. En este sentido, algunos de los límites de la intervención grupal pueden inscribirse en el contexto de la satisfacción de esas necesidades y en la realización de esas fantasías.

Pero, ¿en dónde se inscriben los deseos del interventor, del coordinador?, ¿en el ubicarse como agente de la transformación social, política, educativa?, ¿en el favorecer la emergencia de los saberes sometidos, de los saberes silenciados?, ¿qué poder cree poseer para hacer hablar al otro de eso que ese otro supone que no sabe? Estas son sólo algunas de las preguntas que me llevan a trabajar con grupos, pero que al mismo tiempo me interrogan. Entonces se vislumbran dos alternativas: o creer que uno posee ese poder o ubicarme en una actitud distinta, percatarme de lo que se puede conocer a partir del trabajar con un dispositivo grupal, de interrogarme si a partir de esta forma de trabajo se pueden generar pequeños cambios, no sólo a nivel individual, en cada uno de los integrantes del grupo, o a nivel grupal en cuanto a favorecer que el grupo se mire de distinta manera y que encuentre en esta forma de trabajo una posibilidad más para reencontrarse a sí mismos como educadores de adultos. Y, a partir del reencuentro grupal, percatarnos de las posibles vías para tratar de entender la vida cotidiana del educador de adultos, y en ese sentido reencontrarme a mí misma como una de ellos.

Trabajar desde esta perspectiva, posiblemente tenga a nivel implícito otro propósito, el que a pesar de las arbitrariedades institucionales, de las limitaciones que impone la institución, hacer lo posible porque se construyan espacios de reflexión colectiva que favorezcan el aprendizaje grupal, porque de ello pueden desprenderse la generación de alternativas para la formación profesional, inscritas o no dentro de esta misma institución. Es posible que este seminario-taller aparezca como un proceso que contraviene las formas institucionalizadas para legitimar que un sujeto, *educador de adultos* es un profesional, con ello me refiero a que este seminario-taller se contrapone a las propuestas de licenciatura o especialización que se ofrecen actualmente, suscritas por la institución porque responden a la política educativa que trasciende los muros de la Universidad y que en ese mismo acto, legitiman la propia existencia de esta institución.

3.4.4 El qué hacer desde la coordinación

Llevar a cabo el desarrollo de esta investigación al tiempo de decidir hacerme cargo de la coordinación del proceso grupal derivado del seminario-taller como dispositivo para el trabajo de campo derivó en una serie de situaciones

¹ Manero, R. "Análisis de las implicaciones". Pág. 262.

complejas, pues no sólo se constituyó en una de las dificultades para que el grupo se instalara con más facilidad en ese espacio grupal y lo reconociera como un proceso nuevo, sino que al verme nuevamente como parte del equipo de coordinación tuvieron la oportunidad para reeditar sus anteriores experiencias grupales, ello dificultó constantemente el abordaje no sólo de la tarea explícita, sino fundamentalmente la implícita.

Los vínculos conmigo se habían establecido con anterioridad y no se daba oportunidad y tiempo para que los integrantes nuevos establecieran sus propios vínculos con la coordinación y con la tarea. El abordaje temático remitía a los tópicos del pasado, la entrega constante de las devoluciones quería repetirse en este nuevo proceso, se intentaban repetir los antiguos roles y funciones.

Coordinar el proceso grupal quedaba en un segundo término pues la prioridad para mí en ese momento estaba cifrada en el desarrollo de la investigación. Las preguntas, los objetivos, la escucha sobre el discurso se vinculaba inalterablemente sobre los requerimientos del proyecto de investigación y dejaba de lado el proceso y el discurso grupal y con ello a los sujetos participantes. Cuando sus preguntas, participaciones me remitían al aquí y ahora de esa experiencia con estos educadores de adultos, la angustia por la responsabilidad de coordinar el proceso me invadía, me paralizaba. Estaba entonces más atenta al deber ser y al deber hacer, al cómo lo hacían otros coordinadores y perdía de vista lo que en ese momento se requería, la necesidad de intervenir en ese proceso.

Saberme ubicada en el lugar de la coordinación del proceso, en una función distinta a la que ocupaba cuando los integrantes me conocieron en otros momentos, no reducía el riesgo de aceptar como verdadero lo que yo planteara, "... en un grupo ciertos decires parecieran cobrar rápidos efectos de verdad, no tanto por su contenido, sino por un lugar de poder desde donde se instituye ese acto de palabra..."¹ de allí que el proceso se ubicaba en una condición difícil por pender de la necesidad de los participantes de reeditar la historia de ese grupo, frente a mi necesidad por lograr los propósitos de la investigación.

La tarea fincada en el seminario-taller era compleja, convocaba a la posibilidad de desplegar sobre la coordinación los contenidos transferenciales de los integrantes del grupo, como posibilidad para advenir como grupo y participar de la construcción de sentido en el contexto del discurso grupal, condición que podía anclarse con la temática central del seminario-taller y que interrogaba de manera explícita al educador, pero que al mismo corría el riesgo de naturalizar el lugar de la coordinación y obturar la posibilidad de interrogar no sólo el saber sobre la identidad profesional del educador evocada desde ese lugar de poder, sino la oportunidad del grupo de educadores para problematizar lo impensado, lo

¹ Fernández, Ana María y Juan Carlos De Brasi (comp.). Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones. Buenos Aires, Argentina. 1993. pág. 88

obvio, lo cotidiano de la imagen sobre sí mismos, de su tarea educativa cotidiana, que de tan próximo e inmediato no puede alcanzar a verse.

3.4.5. El cierre del proceso y lo que queda pendiente

Es necesario reconocer de inicio que los procesos grupales son irrepetibles, tanto como los procesos educativos, ambos se instalan con base en las expectativas que se han construido no sólo sobre los procesos, sino sobre los sujetos que constituyen el espacio grupal. De allí que esta experiencia con educadores de adultos, así como las que en otro momento dieron origen a las interrogantes sobre las que descansa esta investigación, dan cuenta de expectativas logradas y situaciones no resueltas.

¿Qué les sucedió a los participantes en este proceso? ¿Cómo, mediante su discurso, hacen referencia a una imagen de este grupo y una imagen de sí mismos, en lo individual? ¿Es posible que este grupo se haya constituido en confirmador de identidades, en reflejo del otro?

La mirada del otro no se circunscribía al integrante del grupo, al educador de adultos, sino que se sobrevaloraba la mirada desde la coordinación, regularmente a través de un objeto concreto, las devoluciones. Éstas se convirtieron no sólo en una posibilidad para re-conocerse como grupo, sino para saberse como tal desde la coordinación, lugar significado de manera especial.

Durante varias sesiones el grupo demandó la copia de las devoluciones, esta petición revela, por algunos momentos, la dificultad de aceptar esa forma de trabajo, la dificultad para aceptar que ese era un proceso nuevo, distinto al que ya habían experimentado en ocasiones anteriores con la coordinadora. Sin embargo, es posible que tanto en aquella experiencia como en ésta las devoluciones estén operando, como se plantea desde la perspectiva teórica, como un espejo sobre el cual el grupo tiene la posibilidad de mirarse.

A pesar de ello, en el contexto particular de este proceso, la ausencia de copias de las devoluciones adquieren un sentido particular, debido a ello es que expresan: "a lo mejor un papel nos pueda dejar una huella muy acentuada".¹ Esa insistencia en la copia de las devoluciones tiene un sentido polivalente. La insistencia es reiterada, y plantean: "Que nos den lo que nosotros hicimos".² Pareciera que se sienten despojados, como si les quitásemos algo y no se los devolviésemos, expresan una gran necesidad de *que se les de*.

Es singular el valor que le atribuyen al papel, al documento, a lo escrito, su insistente demanda de darles algo, posiblemente encubre la sensación de *la falta*.

¹ 4ª sesión

² 4ª sesión

El llegar a plantear: "...quiero una devolución interna",¹ remite al espacio-cuerpo, al encuentro, al cuerpo como lugar propio; la devolución refleja entonces la necesidad de tener más espejos, para revivir en un determinado momento la imagen colectiva, grupal, y en su *interior*, la imagen individual. Espacio-proceso que aparece como agradable, como muy suyo. Pero hay más, dicen: "nos queremos llevar algo, antes queríamos el diploma, queremos llevamos un pedacito de algo importante".²

En un intento por cerrar ese proceso grupal se redacta una devolución final³ con el propósito de que en ella se recuperaran los momentos y escenas más representativas del trabajo del grupo, su lectura permitió que los participantes pudiésemos despedirnos de esa experiencia, de ese espacio y de ese grupo.

Una panorámica del proceso grupal nos permite la necesaria construcción de dimensiones, ejes y categorías de análisis para acercarnos al discurso producido en el contexto grupal.

4. Acercamientos al material de campo. La construcción de las categorías de análisis.

4.1 Acerca del discurso

Hablar del material de campo implica reconocer, en primera instancia el contexto en el que se produce, en esta ocasión es el espacio grupal. Así, el encuentro con el otro, despierta un sin fin de fantasías, mismas que se *actúan* y se expresan a través del lenguaje y es mediante éste que los sujetos se ofrecen o se demandan un tipo de relación. Portador de historias, de instituciones, de subjetividades, de deseos, el discurso remite al origen, en el discurso el otro está siempre presente, y todo ello se expresa mediante el lenguaje, por ello coincidimos con Julia Kristeva cuando plantea: "Yo no he perdido mi lengua materna. Vuelve a mí en sueños cada vez con mayor dificultad, es verdad. O cuando oigo hablar a mi madre. Cuando tengo un problema en medio de un código artificial, el francés no viene en mi ayuda, tampoco lo hace cuando desfallezco ante las sumas y multiplicaciones. En cambio, en esas situaciones, el búlgaro acude solícito para recordarme que no he olvidado mis comienzos"⁴. En el discurso grupal no sólo podemos ubicar las significaciones que en ese colectivo se producen, sino al sujeto que participa de ello.

El discurso alude al *discurrir*, al curso del decir, como una facultad humana que se verifica en tanto su puesta en acción, entonces también tendríamos que ubicarlo en el ámbito de la pragmática, en el sentido de que se expresa en acto.

¹ 4ª sesión

² 4ª sesión

³ Ver **Anexo III**

⁴ Kristeva, Julia. *El porvenir de la revuelta*. Argentina. FCE. 1999. págs. 58-59.

Es a través del discurso que el sujeto, todo su ser, se pone de manifiesto. El discurso habla por él, las instituciones hablan desde él, en esa medida el otro o el Otro se expresa a través del lenguaje que profiere el sujeto.

¿En dónde podemos ubicar la significación? Posiblemente en la interrelación humana, que no necesariamente requiere de ser presencial, sino que está vehiculizada mediante el lenguaje, pues es en la relación de significantes en donde se genera el sentido, la significación. Significantes no reducidos al ámbito de la lingüística, sino enriquecido con los planteamientos de Lacan cuando remite al Otro como soporte de significante.

Entonces, de inicio nos estamos remitiendo al origen etimológico, ya que la palabra discurso mantiene una relación con el verbo **currere**, 'correr', de este verbo proceden las palabras 'curso' y 'discurso', en sí indica una actividad esencialmente dinámica. En este sentido, nuestro discurso, nuestro discurrir teje seres, cosas, acontecimientos, los pone en relación; y en ese discurrir vamos construyendo textos, textos que continuamente se deshilan y que hay que reconstruir. Para M. Foucault el discurso no es sólo un conjunto de exteriorizaciones, sino un espacio de manifestación y experiencia de los sujetos singulares y colectivos.

El discurrir mismo construye al ser que discurre, a la vez que éste constituye el discurso, por ello el discurso es un principio de acción y reacción. Aún cuando Émile Benveniste alude a él cuando habla del lenguaje, hace sin embargo la misma referencia al decir: "Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto, porque el sólo lenguaje funda en realidad, en su realidad que es la del ser, el concepto de ego".¹ El discurrir no deriva de un existente previo, sino que a su vez lo genera en su propia productividad. No somos antes, y después discurrimos, somos en tanto discurrimos, y vamos siendo lo que discurrimos. El discurso, lingüísticamente constituye un hecho probado que la sola emergencia de la palabra hace surgir el sujeto que la pronuncia en el espacio y el tiempo.

El discurrir por su propia naturaleza, supone entrar automáticamente en el espacio de otros discursos, inmediatos o mediatos, conscientes o inconscientes, experimentados o aprendidos, homogéneos o heterogéneos. Ningún discurso discurre al margen de los otros. Es así, en el acto del discurrir como nombramos las cosas, lo otro, los otros y en ese nombrar estamos relacionando los elementos que componen nuestra vida cotidiana y en ello a nosotros mismos. Nosotros no somos ajenos, externos o previos al discurrir mismo.

Vemos cómo los estudios de Benveniste sobre la enunciación profundizaron sobre el proceso por el cual el lenguaje se transforma en discurso en unas condiciones concretas, que también están presentes en la configuración de los significados, a la vez que subrayaron la fundación del yo en la actividad discursiva.

¹ Benveniste, E. *Problemas de* pág. 180.

De allí que podamos reconocer cómo el ámbito de la manifestación discursiva es también un territorio límite entre lo permitido y lo prohibido, un ámbito en el que manifestamos nuestro propio encuadre en la sociedad y nuestro campo de experiencias.

El entretejido que construimos mediante el discurso expresa las múltiples relaciones que establecemos con la dimensión de lo real, pero ¿de qué tipo de relaciones estamos hablando? ¿cuáles son esas relaciones que establecemos mediante el lenguaje?

4.2 Sujeto del discurso, sujeto del Otro.

Con base en la necesidad de establecer una escucha distinta frente al discurso grupal, es imprescindible reconocer que el discurso del sujeto nos revela más contenidos que los cifrados a nivel explícito, un aspecto es el que alude a la relación con los otros, comunicamos para el otro, decimos y proponemos, planteamos y demandamos, ponemos en juego no sólo el significado, sino la relación implícita que deseamos establecer o que hemos establecido con el otro, ésta puede ser simétrica, fundada en la igualdad o complementaria, cuyo rasgo característico es la diferencia, evocando anticipadamente la dominancia entre los sujetos, de ahí que para Lacan "... todo discurso, sea cual fuere, tiende a la dominación: ¿La referencia de un discurso es lo que éste dice querer dominar?, dice. (Y con ello entramos al problema de la ética) ¿Qué bien desean para el otro el analista, el docente, el educador? ¿De qué índole es el proyecto que sostienen? ¿en qué valores se respaldan?"¹ Pero el discurso como soporte de una relación de poder no revela, para el caso de esta investigación, al docente solamente como el sujeto dominante, sino también lo ubica dentro de la posibilidad de sujeto dominado, en tanto es nombrado por un Otro.

En el contexto de la situación educativa, autoridad y poder son elementos que se expresan discursivamente y que aluden a las dimensiones de lo imaginario, de lo real y de lo simbólico. Entonces el supervisor, el inspector o el director, el temor y la agresión hacia él, la obediencia y la contestación, dan cuenta de una reedición de la situación edípica y con ello de la inscripción del sujeto en la Ley y en el discurso. "Lo simbólico se refiere esencialmente a la Ley representada para Lacan por el padre simbólico, y ello por ser el que separa, el que instaura al *tercero* en la relación con el Otro. El edipo permite al niño superar la relación dual con la madre y acceder entonces al orden simbólico, que requiere la existencia de un tercer término"². Al acceder al orden simbólico, el sujeto se inscribe en la cadena del discurso, está en posibilidad de hacer lazo social; lo simbólico designa el sistema de representación basado en el lenguaje, como sistema de signos y significaciones que determinan al sujeto, al cual accede consciente o inconscientemente.

¹ Cordié, A. *Malestar en el...* pág. 73

² Cordié, A. *Malestar en el...* pág. 290.

Por otra parte, la dimensión imaginaria se introduce desde Lacan a partir del estadio del espejo, etapa esencial en el desarrollo del sujeto, durante la cual anticipa el dominio de su unidad corporal y la percepción de una imagen de sí mismo en un espejo y también mediante la identificación con la imagen del semejante. Es el momento en que se dibuja la dialéctica de las identificaciones, es el instante en que el pequeño se aprehende en una imagen unificada de sí mismo, de allí en adelante habrá de verse desde el lugar desde donde lo ve el otro. ¿Desde qué Otro se ve el educador? ¿Hay otro desde el cual se mira?¹ Será a partir de la mirada de ese otro, como punto de partida, desde donde se posibilitará la construcción de sus identidades. “El registro imaginario es aquel en el que se juegan todas las facetas del yo, el que se elabora a partir de múltiples identificaciones, siempre ligadas a lo *dado a ver*, a la *representación*...”², procesos que adquieren singularidad cuando los encontramos en el contexto educativo, en el cual la figura del docente se sostiene sobre un modelo a seguir, sobre la figura de un maestro ideal, cuyos rasgos fundamentales perduran a través del tiempo, y a los que se agregan los propios de la cultura contemporánea, según sea el caso; sin olvidar la función de un Otro explicitado en ocasiones por las demandas institucionales en donde labora o se forma el educador.

La relación educador-educando está atravesada por la transferencia, por los deseos y fantasías que tienen como soporte, entre otros, el contexto educativo y es en las condiciones del trabajo cotidiano a partir de las cuales se reedita la imagen que de sí mismo tiene el educador.

En este sentido, el discurso grupal se constituye como una trama que se ubica más allá del discurso del sujeto en lo individual, es producto multireferencial de la subjetividad colectiva producida en el contexto del grupo y en este caso de la situación educativa, por ello en este tipo de situaciones grupales es el soporte para poder percatarnos no sólo del fenómeno de la transferencia, sino también de las depositaciones, de las fantasías que el encuentro con el otro genera, a la par que se manifiestan en ese mismo acto, los deseos inconscientes que se desencadenan en la relación educativa. Son estos fenómenos los que constituyen ese otro nivel del discurso, el contenido latente, a través del cual nos percatamos de que “...somos seres divididos entre un yo imaginario, sujeto del enunciado que se cree dueño y centro de su palabra, y otro discurso que habla del deseo inconsciente, del efecto de una falta en lo real que lo ha fundado como humano”.³

En el discurso grupal nos encontramos con dos niveles: el manifiesto, explícito y el nivel de lo latente, el cual se constituye “...por el conjunto de aquellos elementos o factores que, estando de alguna forma presentes en la situación (...)

¹ “El adulto psicótico puede verse sumido también en la perplejidad ante su imagen, lo cual puede ir de la despersonalización a la experiencia del doble, y en este último caso lo que el sujeto ve en su imagen es otro inquietante” Cordié, A. *Malestar en el...* pág. 292. (Ejemplos literarios: Maupassant, G. *El horla.* y Hoffmann, E.T.A. *El hombre de la arena.*)

² Cordié, A. *Malestar en el...* pág. 293.

³ Baz, Margarita. “La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad.” En: Jáidar, Isabel. (comp.) *Caleidoscopio de...* pág. 87.

no se manifiestan o expresan directamente en un momento dado. Son latentes, en la medida en que no salen a la superficie, en la medida en que no se manifiestan directamente; pero en el momento en que brotan a la superficie dejan de ser latentes, para pasar a ser contenidos manifiestos. Estos contenidos latentes pueden ser conscientes, preconscientes o inconscientes."¹ Los factores que se expresan a nivel latente condicionan y orientan las conductas observables y hacen referencia a la interacción de los sujetos. Pero el contenido latente no sólo se expresa a través de la participación de un sujeto, sino que puede ser expresado por una parte o la totalidad del grupo a través de una actitud o actividad cualquiera. Se expresa mediante lo emergente.

Los emergentes pueden ser agrupados en dos grandes categorías:

- a) Los que se expresan verbalmente a través de la participación de algún miembro del grupo asumiendo un rol nuevo y transformándose en el portavoz o depositario de la ansiedad del grupo y que por ello en ese instante ocupa la horizontalidad grupal, haciéndose cargo de la emergencia.
- b) Los emergentes que aluden a una situación o momento que el grupo está viviendo y que se expresa desde la dinámica grupal mediante un acto; emergentes que puede tener como soporte las expresiones verbales, pero que no necesariamente se explicita de manera clara, de allí que en ocasiones sea difícil detectarlos, incluso podría suponerse que están muy distantes de la conciencia. Estos emergentes son grupales, por ello lo que emerge se denomina a partir de características impersonales, porque esta situación alude al material que emerge y no a quien o quienes se hacen cargo de expresarlo o explicitarlo.²

El nivel latente forma parte también de la realidad grupal, en ello radica la importancia de la escucha del discurso grupal, en ese intento de "...rastrear esa inscripción de sentido, no intencionada, que aparece en el discurso más allá del contenido informativo, manifiesto del mismo".³

A partir de estas consideraciones, nos pudimos ir acercando al material de campo producido por los grupos cuyos integrantes fueron educadores de adultos. Esos primeros acercamientos nos permitieron estructurar y reorganizar el material, más tarde esa nueva estructura del discurso nos remitió a la necesidad de llevar a cabo una indagación sobre el contexto que impera en el ámbito de la educación de adultos en nuestro país.

Durante el primer acercamiento al material de campo, nos percatamos de que éste se sostenía en cuatro ejes, que en su momento fungieron como

¹ Zarzar, Charur, C. "La dinámica de los..." pág. 27

² Foladori, Horacio C. "Hacia una conceptualización..."

³ Baz, Margarita. "La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad." En: Jáidar, Isabel. (comp.) *Caleidoscopio de...* pág. 87.

categorías de análisis; a partir del intento por hacer *lectura* del material de campo surgieron las siguientes reflexiones.

El discurso grupal nos remite tanto a la experiencia en grupo, de esos grupos en situación educativa, como al ámbito de la educación de adultos, de las condiciones en las que trabaja el educador, de lo que a nivel subjetivo pone en juego el educador al estar inmerso en ese campo.

En el mismo discurso encontramos dos primeras dimensiones, "*el fuera*", eso que el educador nos trae y que remite tanto al ámbito educativo en el que trabaja (el institucional), así como al ámbito político, económico y social de nuestro país. La otra dimensión es "*el dentro*", *el aquí y ahora* del proceso educativo, y del cómo en ese fluir discursivo van apareciendo los aspectos, los temas, la vinculación de "*esto*" con "*aquello*", del cómo después de hablar sobre *esto* se habla de *aquello* otro. *El dentro* remite a ese espacio en el que se inscribe ese seminario-taller, ellos jugándose en ese *reencuentro*, como en algún momento lo definen, un reencuentro con el volver a ser estudiantes, regresar a la universidad, conocer a otros educadores de adultos y en ese interjuego, reconocerse a sí mismos. Lo cual amplía significativamente ese *dentro*, pues remite a la dimensión subjetiva, al ser humano que está detrás del educador de adultos.

A pesar de que es, en el mismo discurso, en la misma frase, o en la misma expresión no verbal, en donde podemos encontrar estas dos dimensiones, y muchas otras más, la necesidad de ubicarlas por separado tiene como propósito poder hacer una lectura diferenciada para no confundir el momento en el que los educadores aluden a esa experiencia grupal, como producto de algo *premeditado* de mi parte, y el momento en que están hablando de esa otra realidad, la que está afuera, pero que inevitablemente se hace presente, se actualiza en este proceso educativo.

Para efectos de esta investigación es necesario priorizar la primera, tratar de conocer el ámbito de la educación de adultos desde la perspectiva del propio educador, tratar de entender cómo se ubica éste en ese ámbito educativo, cuáles son los elementos que intervienen en la emergencia del malestar en el educador. Indudablemente que en el intento por lograr estos propósitos será ineludible retomar lo que el propio proceso de formación está generando en el educador, pero no por ello cambiaremos el rumbo de la investigación y terminar centrándonos en el análisis de la experiencia como una situación educativa particular.

En este sentido, no podremos negar que el proceso educativo se ha constituido en el desencadenante de una serie de fenómenos que configuran la vida cotidiana del educador de adultos, es este factor el que nos permitirá comprender los nexos en donde se vinculan las dos dimensiones planteadas, *el dentro* y *el fuera*.

Esta dicotomía nos remite a otra, *la inclusión y la exclusión*, como instancias que definen *el lugar o los lugares* que por momentos ocupa el educador de adultos el cual nos habla del contexto laboral, político y educativo, fenómenos de inclusión y exclusión que no sólo son atribuibles al *sujeto social* en la medida en que se encuentra cotidianamente en contextos colectivos, sino que afectan al *sujeto individual*, en tanto su singularidad. El discurso del grupo nos lleva a conocer cómo se ubica el educador en esos contextos, cómo es ubicado por los otros y cómo el propio educador asume, o no, esos lugares, indudablemente cargados de sentido.

Hablar de la multiplicidad de lugares que ocupa el educador de adultos, evoca también la multiplicidad de funciones, de tareas, y con ello de la propia designación de la que es sujeto el educador (*Es, o puede ser: asesor, promotor, educador social, técnico docente, capacitador, etc.*). Ello nos remite a la heterogeneidad que encarna, no sólo el educador en tanto sus tareas cotidianas, o la designación del puesto que ocupa, o la intercambiabilidad constante de las funciones que *puede* desempeñar, la heterogeneidad nos habla también de las características del propio campo de la educación de adultos, se dice *un campo en construcción*.

Es muy posible que la ausencia de una concreción del propio campo de la educación de adultos tenga sus efectos en la propia imagen del educador, pero entonces ¿en dónde radica la homogeneidad, si la hay? ¿Cómo se expresa en el sujeto, cómo se manifiesta en ese campo educativo? *Homogeneidad-heterogeneidad*, se constituyen en elementos que pueden darle sentido a lo que el educador de adultos expresa.

Pero aún cuando el propio campo de la educación de adultos pueda estarse constituyendo como un *espejo* en el cual y a partir del cual la imagen del educador se va construyendo (se *refleja*), es sólo una de las instancias. Estrechamente vinculada a ésta tenemos otra, nos referimos a las condiciones en las que se despliega *la vida cotidiana* del educador, una dinámica que está configurada por la institución educativa, las condiciones laborales, las tareas, actividades y funciones, los educandos, los otros educadores con los que se trabaja, las relaciones establecidas, las expectativas que en ese contexto cotidiano se ponen en juego, expectativas que encubren deseos del orden de lo político, lo económico, lo social, de lo propiamente educativo y a los que subyacen deseos inconscientes que devienen en la *satisfacción o frustración* de las necesidades en las que se encarnan.

Deseos, necesidades, satisfacción o frustración, remiten al sujeto a las instancias estructurales del mismo, a *la falta*, a la necesidad de satisfacer esa falta como promesa de lograr *la completud*, ambos aspectos remiten ineludiblemente al fenómeno del malestar en el sujeto y a la imagen que de sí mismo tiene.

Y en el proceso de construcción de esa imagen aparecen como elementos particulares *lo viejo y lo nuevo*, aspectos que por momentos califican y definen,

caracterizan y ubican, pero que finalmente dan sentido a un sinnúmero de aspectos. A lo viejo se vincula, la edad, la experiencia, el pasado; a lo nuevo, la vitalidad, la juventud, el futuro, las inquietudes. Pero ambas instancias se vinculan a través del deseo, el deseo del *cambio*, como posibilidad de mejorar en todos los sentidos, en lo cultural, lo moral, lo humano, lo económico, lo político, lo educativo.

Este primer acercamiento al material de campo nos ha permitido pensar en algunas dimensiones sobre las cuales se despliega el discurso grupal.

- Dentro - Fuera
- Inclusión – Exclusión
- Homogeneidad – Heterogeneidad
- Satisfacción - Frustración

Estas cuatro dimensiones remiten a sendas esferas del quehacer humano, la colectiva y la individual, lo social y el sujeto. Esto no quiere decir que la actividad humana en ocasiones se ubique en una o en otra de estas dimensiones y esferas, como opuestos excluyentes, en su caso el quehacer humano nos habla de estas dimensiones, pues en la medida en que *las* educadoras de adultos se asumen bajo este género, se excluyen de otro, guardan cierta homogeneidad *con*, pero heterogeneidad con relación *a*. Nos hablan al mismo tiempo de su singularidad como sujetos y de su pertenencia colectiva.

Una segunda relectura del material reveló la configuración de varios ejes que podríamos considerar las categorías para el análisis más detallado del discurso grupal. En este sentido, los educadores de adultos hablaban de cómo tenían una **imagen de sí mismos** cuyo soporte era el grupo, de los **lugares** que en ese grupo cada uno asumía y su yuxtaposición con el lugar que ocupaban en la institución donde trabajaban, nos hablaron de sus vínculos con lo **político**; de la presencia de un Otro como vehículo de **reconocimiento**, y en ese Otro se ubican las demandas sociales hacia los educadores, su **pertenencia** a los grupos; la frustración que genera el vivirse traicionado por el otro, el semejante; las condiciones de trabajo en las que desempeñan sus tareas cotidianas; lo angustiante y gratificante del trabajo educativo; nos hablan también de sus educandos y al mismo tiempo de los fenómenos de **identificación**.

La figura del maestro es punto de reflejo para el educador de adultos, es ideal del yo e imagen propia; plantean cómo la revaloración del trabajo educativo, la revaloración de sus saberes, posibilita la revaloración del propio educador, entonces pareciera que entre estas dos instancias se verifica en un "soy lo que hago". A este último aspecto se vincula la formación profesional detrás de la que siempre aparecerá *la falta*, en detrimento de la revaloración del sujeto y a favor del incremento del deseo. La **historia** individual, la colectiva, la familia, el origen, la historia de nuestro país, los avatares y los presagios desencadenados por el inicio de un nuevo siglo son hilos que terminan por anudar el discurso grupal, por ubicarlo como algo terreno; a ello contribuyen tópicos como el aludir a la cuestión

del género, de la sexualidad, del encuentro con el otro para compartir experiencias, reflexiones que devienen en *su* visión sobre el campo de la educación de adultos y desde ésta, *su* visión, hablan al mismo tiempo de sí.

Cada uno de estos ejes adquiere un sentido en el contexto de esta investigación, configuran la trama sobre la cual se despliega el malestar en el educador de adultos, pero también en el sujeto en general. Por una parte señalan aquellos factores desencadenantes del malestar en la docencia, en ese sentido aluden al agotamiento del docente, a la acumulación de las exigencias que sobre él plantean las instituciones, ello deriva en el querer cumplir para no perder el empleo, para ser reconocidos por encima de los otros, para adquirir cierto prestigio, poder y confirmar sus saberes; prestigio, poder y saber que no siempre remiten a un mismo sujeto ni a un mismo *lugar* dentro de la institución, por tanto se convierten en *objetos* deseados por otros y ello deviene en una competencia extrema en los centros de trabajo.

A esta situación se suma otra, la **violencia**, misma que adquiere infinidad de formas, ello deriva en una sensación de inseguridad al interior de las instituciones, pero que se complementa a la inseguridad que ya de por sí se vive en las ciudades de manera cotidiana. Poco a poco las condiciones de trabajo se tornan difíciles, y no sólo tienen que ver con los recursos materiales, con el apoyo administrativo, sino hasta con las propias instalaciones del establecimiento. En ocasiones el espacio laboral no es el adecuado o en su caso evoca situaciones de riesgo personal. La **inseguridad** trasciende el espacio laboral, también remite a lo político, lo económico, incluso al orden de la sexualidad. La inseguridad deviene en angustia, en frustración y en culpabilización; de allí que en ocasiones una alternativa de **protección** sea el aislamiento del educador, por un lado para ocultar ese *no cumplí*, por otro para resguardar *lo que ha logrado*, el prestigio, el poder, el reconocimiento, etc.

Estas situaciones de las que nos habla el educador de adultos remiten a fenómenos que aún apareciendo con otra faceta, no dejan de ser los mismos que vive cualquier otro sujeto. En la actualidad el ser humano vive en constante competencia por el logro de una pretendida realización personal, permeada por el egoísmo y la inseguridad de que aquello que se posee le sea arrebatado. La decepción es una sensación recurrente frente a esa realidad en donde todo se vende, en donde no falta *objeto* que satisfaga cualquier *deseo*, el aislamiento deviene no sólo por el miedo a perder lo que se tiene, para resguardar lo poco que se ha logrado y para ocultarlo al mismo tiempo, pues tampoco se duda de que *“se es lo que se tiene”*.

4.3 De la observación y el registro a la escucha, otro nivel del análisis.

Frente al discurso grupal y la necesidad de comprender la producción de sentido en ese contexto colectivo es posible vivir la sensación de no escuchar, de no observar y registrar lo realmente importante, llega uno a coincidir con José

Saramago cuando plantea: "Quieres que te diga lo que estoy pensando... creo que no nos quedamos ciegos, creo que estamos ciegos, ciegos que ven, ciegos que, viendo, no ven".¹ Ello implica asumir una actitud distinta frente al discurso del otro, del grupo, frente al contexto y a las particularidades del proceso en donde la producción del discurso se genera.

Una actitud de escucha del discurso grupal devela dimensiones que permiten acercarnos a la comprensión del sentido que tiene para el sujeto su práctica como educador de adultos. Se puede encontrar la dimensión social, la institucional, la grupal y la individual, siempre imbricadas al discurso y atadas a la presencia del malestar y su contraparte. Un seguimiento sobre los bordes que dan forma al discurso grupal, nos permite conocer de qué manera concreta estas dimensiones se expresan en el trabajo cotidiano del educador de adultos y al tiempo que nos habla del sujeto, evoca los puntos donde queda anclado el malestar.

Las dimensiones a las que alude el discurso del grupo remiten a temáticas que estructuran las prácticas docentes, educativas, institucionales, políticas y de formación académica; sin que dejen de lado las constitutivas del sujeto, como la cuestión de género, la familia, la sexualidad, entre otras. Pero todas ellas remitiendo siempre al pasado, al presente y al futuro.

De esta manera plantean cómo lo político decepciona, frustra, alienta y está vinculado a la educación; al tiempo que se filtra hasta la institución educativa y se expresa mediante la represión, la imposición y la descalificación del trabajo. Allí, en el contexto de la institución el educador encuentra un lugar, siempre vulnerable frente al ejercicio del poder, pero que finalmente le permite ubicarse en relación con los demás, pares y autoridades. En el encuentro con el otro vive la posibilidad de mirarse a sí mismo, de tener una imagen de sí; relaciones interpersonales que derivan en acompañamiento, solidaridad, confianza, complementariedad, pero que en ocasiones terminan en situaciones de traición y desconfianza. Repensar el trabajo cotidiano permite al grupo reconocer lo místico de su labor, así, frente a la descalificación de la institución fortalecen la idealización del maestro, figura que remite a la completud, porque *se es alumno y maestro al mismo tiempo*; al unísono de que reconocen que es necesario aprender más y se inclinan por la actualización docente, reconocen lo que saben. Indistintamente sea hacia donde vire el discurso grupal, en todas estas dimensiones y ámbitos del hacer educativo impera *la falta* como factor que moviliza, alienta o quebranta al sujeto.

Así, en busca de la profesionalización, el educador de adultos se encuentra con otros educadores también de adultos en espacios de actualización docente. Sin pretender hacer una indagación sobre el qué encuentran ellos en esos espacios, si nos queda una inquietud: ¿en estos procesos de formación está presente el malestar docente, queda como un factor implícito, define la implicación de cada uno y del grupo frente a una tarea, la del aprendizaje? Si es así, entonces

¹ Saramago, José. *Ensayo sobre la ceguera*. México. Alfaguara. 1998.

la subjetividad colectiva desde allí construida marca el devenir del grupo y del proceso, constituyéndose como representación simbólica del grupo y de la imagen que de sí mismo tiene el educador de adultos.

El proceso vivido con este grupo de educadores, nos permite tener un panorama sobre el discurso grupal, el cual deriva en los vínculos que el sujeto establece, en el deseo que subyace y en sus múltiples expresiones cuando se ancla a necesidades más concretas y a objetos de deseo, muchas veces mensurables. Así, vemos cómo a las necesidades más singulares del sujeto se imbrican las propias del educador o del empleado, y a la satisfacción de éstas, el malestar.

Estos son a grandes rasgos los tópicos, las situaciones y fenómenos que mediante una escucha atenta han emergido del material de campo, del discurso grupal y que nos permiten abordar la problemática del malestar en el educador de adultos e distintos niveles: macro-social, vinculado al sistema educativo nacional; institucional, incidiendo en la compleja estructura y dinámica de las instituciones educativas; interpersonal, para acercarnos a comprender los vínculos educador-educando, la relación con los pares y la constitución del educador como sujeto.

Estas dimensiones y tópicos dieron oportunidad para indagar, documentar y analizar los resultados derivados de esta investigación, que organizados con otra lógica se exponen a continuación.

CAPÍTULO II

PAULATINA CONSTRUCCIÓN DEL MALESTAR SOCIAL EN EL CAMPO EDUCATIVO.

1. Condiciones de la educación de adultos en México

1.1 Política educativa y realidad social.

Bien cierto puede ser que a nivel internacional la educación de adultos adquiere relevancia, eso puede aparecer como alentador en la medida en que está incluida en la agenda de los organismos internacionales, sin embargo en nuestro país no ha dejado de ser un ámbito marginado de la atención gubernamental.¹ En torno a él se han erigido normas, leyes,² ámbitos de ejercicio, prácticas instituidas, discursos que le enmarcan; este campo educativo ha sido resignificado en el contexto económico haciendo creer que *a mayor escolaridad, a mayor capacitación....mayor salario y estabilidad laboral*, cuestión que no ha errado el camino para instalarse en el imaginario colectivo de los grupos menos favorecidos. Paralelamente a la insuficiencia pedagógica de los programas educativos para atender a esa población, el campo lo *potencializan* instituciones educativas, que no se responsabilizan de la acreditación o del proceso educativo; el peso de la responsabilidad recae multiplicadamente sobre el educador de adultos, quien paradójicamente, no aparece en el discurso oficial cuando se plantean metas, propuestas, recursos financieros, o logros anuales o sexenales.

Dice Gilberto Guevara Niebla que "...es precisamente en la educación de adultos (con la cual se pretende abatir el rezago) donde se observa la mayor ineficiencia de la actividad educativa: entre 1983 y 1987 sólo 116 898 adultos lograron terminar su educación primaria".³ Esta cifra adquiere un significado *particular* si consideramos que entre 1984 y 1988 la SEP pretendía atender a 6.4 millones de adultos para el nivel primario.⁴ Las cifras no cambiaron mucho, pues, hace diez años, en 1999 se emitieron 172, 605 certificados del nivel primaria para adultos y 320, 913 para secundaria; la población atendida ese año fue de 660,080

¹ A pesar de que este campo educativo haya sido objeto de atención en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y en el nuevo sexenio se le vaya a incluir como parte fundamental en el programa de creación del Instituto de Educación Permanente (anunciado en conferencia de prensa del PAN el 20/VII/00).

² La educación general básica para adultos quedó incorporada al sistema educativo desde el 15 de enero de 1976 cuando se expide la Ley Nacional de Educación de Adultos. En este marco se ofrece, a través de sistemas abiertos la oportunidad de acreditar la educación primaria y la secundaria a las personas de 15 años de edad en adelante que, por diversas razones, no concluyeron estos niveles educativos en el sistema escolarizado.

³ Guevara Niebla, G. (comp.) *La catástrofe silenciosa*. Pág. 34

⁴ *Ibidem*. Pág. 42.

y 813,213 adultos respectivamente.¹ En julio de ese mismo año, Manuel Limón Rojas, Secretario de Educación Pública, planteaba que el INEA otorgaría más de 200 mil certificados de primaria y 350 mil en secundaria,² la realidad fue menos favorable, se otorgaron 172,605 para primaria y 320,913 para secundaria, treinta certificados menos en cada caso.³

Las necesidades de atención en el nivel de educación básica para adultos se incrementan en la medida en que los índices de reprobación, deserción y rezago en el sistema educativo escolarizado aumentan. En el nivel de educación primaria el índice de eficiencia terminal del ciclo escolar '94-95 al ciclo '03-'04 disminuyó de un 77.7% a un 89.0%; comparando los mismos ciclos, el índice de reprobación fue de 8.1 % a 5.0%⁴; algo semejante sucedió en cuanto a la deserción, pues en los mismos ciclos el índice disminuyó de 3.0% a 1.3%⁵ estas cifras podrían considerarse alentadoras, sin embargo, el educador de adultos en el nivel básico de estudios atiende a población de 15 años y más; en este sector el comportamiento del factor educativo es alarmante.

La población de 15 años y más expresa de manera concreta no sólo el problema del rezago, sino que a éste se suma el fenómeno de la exclusión social en todas sus expresiones. En el aspecto educativo, en el año 2000, 33.3 millones de personas de 15 años y más no tenían la secundaria terminada. En un período de 10 años, de 1990 al 2000 el rezago aumentó de 31.2 millones a esos 33.3⁶, éste constituye el 53.1% de la población de 15 años y más, más de la mitad de ese sector de la población. Revisar los índices en esa década nos permite ver que en promedio se incorporaron al rezago 218 mil personas por año, 140 mil mujeres y 78 mil hombres.

Casi una década después, durante el año del 2008 el índice de egreso en el nivel de primaria para adultos fue de 186, 936 y en el de secundaria de 374, 171⁷, cifras que revelan una constante en cada nivel y año, indistintamente del lustro o década.

Tratar de controlar los índices en el rezago educativo pasa por disposiciones oficiales, reformas al servicio educativo, actualización de docentes y otras medidas. Así, ante este panorama, la Secretaría de Educación Pública, el pasado 16 de junio dio a conocer que 5 mil escuelas "experimentales" de educación básica ya no calificarán con números sino por desempeño, lo cual está

¹ Fuente: Secretaría de Educación Pública.

² <http://www.lajornada.unam.mx/2000/ene00/000118/expresa.html>

³ Fuente: Secretaría de Educación Pública.

⁴ En 2006 fue de 1.7 millones y en 2007 1,5 millones, la disminución no es muy alentadora.

⁵ SEP. Dirección de análisis. DGPPP. Sistema de indicadores y pronósticos educativos. 2004.

⁶ De los cuales 6.4 millones (19.3%) carecen de instrucción; 11.3 millones (33.9%) tienen entre 1 y 5 años de nivel primaria; 12 millones (36.1%) tienen hasta el 6º grado de primaria; 3.2 millones (9.6%) aprobaron 1 ó 2 grados de secundaria y 386 mil (1.15) tienen al menos 1 grado de estudios técnicos o comerciales. FUENTE: <http://www.inegi.gob.mx>

⁷ <http://www.inea.gob.mx> (consultado el 22 de febrero de 2009)

relacionado con el acuerdo de eliminar la reprobación.¹ Esto indudablemente es disfrazar la problemática realidad en el sector educativo, los docentes ya no reprueban, el efecto.... disminuye el índice de reprobación, se incrementa el de eficiencia terminal, el rezago va paulatinamente desapareciendo. El problema de la deserción se pretende resolver reteniendo al estudiante, la implementación de becas se pone entonces en operación, los niños trabajan para mantener una calificación que redunde en el ingreso económico de sus familias, el desempeño, el aprendizaje, el desarrollo de habilidades es un problema que empieza a crecer.

Estos son algunos de los datos que nos permiten acercarnos al problemático ámbito de la *educación básica* para adultos. Actualmente el 10% de la población en nuestro país es analfabeta, de allí, el 23.8% tiene edades que oscilan entre 15 y 50 años de edad.² Así, podemos percatarnos cómo “El sistema de educación básica para adultos se ha diseñado con criterios ‘certificatorios’, por lo que sus contenidos no son relevantes para las necesidades reales de los usuarios potenciales. De hecho los programas del sistema funcionan en forma semejante a los de educación formal. Han sido diseñados como remedos defectuosos. No capacitan a los adultos para resolver sus problemas prácticos. A este factor, entre otros, puede atribuirse el que no se logren asegurar el interés y la perseverancia de la población a la que formalmente los programas se dirigen”.³

En el marco del Foro Nacional “La Educación en las plataformas electorales”, se llegó a plantear que frente al problema del rezago, la política ha consistido más bien paliativos y no se ha atacado el problema de fondo. Asimismo, la política educativa en materia de educación de adultos ha sido discontinua, desfasada de los avances mundiales en la materia y en la actualidad es poco clara. En este sentido se aprecian deficiencias de calidad en la formación para los adultos, discontinuidad en los programas y estrategias, e improvisación de los educadores. A ello se agrega el crecimiento acelerado de la demanda social sobre los servicios de educación de adultos, lo cual implica enfrentar esta realidad con nuevos instrumentos y bajo premisas renovadas.

Fue en el contexto del Foro Nacional “La Educación en las plataformas electorales”, en donde se planteó que frente a los retos que se desligan del campo de la educación de adultos será necesario promover la corresponsabilidad entre sectores público, privado y social, así como descentralizar el INEA. Articular los programas destinados a los educandos adultos aún cuando sean emanados de distintas dependencias, como por ejemplo los emprendidos por la SEP, la SSA, El DIF, la STPS, etc.

Por otra parte también se planteó la necesaria profesionalización de educadores y otros especialistas involucrados en la atención de la demanda y de

¹ “Alumnos reprobados en Puebla le cuestan a la SEP más de 790 mdp”. Publicado en: <http://e-consulta.com/blogs/educacion> (7 de Julio de 2008)

² Fuentes: INEGI y XI Censo General de Población y Vivienda 2000.

³ Guevara Niebla, G. “La catástrofe...” pág. 42.

instituciones especializadas en la formación de educadores. Lo cual estaría fortalecido por la sistematización y evaluación de experiencias educativas con adultos para planear y diseñar nuevas estrategias.

Cabe aclarar que la educación básica para adultos es sólo uno de los ámbitos que constituyen este campo educativo; de manera particular y en el contexto de las estadísticas que maneja la SEP se registra también la *capacitación para el trabajo*, la cual se refiere a la capacitación impartida por el INEA y los CEBAS en los Estados, las Misiones Culturales, el CONALEP, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, la Unidad de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar y la Dirección de Institutos Tecnológicos. En el año 2000 se atendieron bajo este rubro a 858,293 personas. Para el período 2000-2001 se prevé atender a 981.500 personas mediante el diseño de programas educativos diseñados por las instituciones señaladas arriba y a las que se agregan Centros de Capacitación y Centros de Enseñanza Ocupacional, entre otros.¹

Particularmente dentro del ámbito de la capacitación para el trabajo se incluye la educación profesional media, la cual se imparte bajo la dirección del Consejo Nacional de Educación Profesional, el cual atendió en el ciclo 1999-2000 y a nivel nacional a 374 mil 800 adultos y estima que para el ciclo 2000-2001 se atiendan a 379 mil personas. El incremento no es significativo si consideramos que la matrícula ha crecido en los últimos años a raíz de la aplicación del Examen Único para el Ingreso al Bachillerato y cuyo efecto ha sido la canalización de varios miles de jóvenes estudiantes que lejos están de haber elegido el CONALEP como una de sus *opciones* para seguir estudiando.

“La decisión de disminuir el ritmo de crecimiento de la matrícula en enseñanza superior, acelerando la expansión de las modalidades terminales de enseñanza media, pretendió que las opciones propedéuticas terminales de la enseñanza tuvieran contenidos y métodos claramente diferenciados. Las ramas terminales deben preparar ‘a los educandos para su incorporación inmediata al trabajo productivo’, (estas instituciones entre las cuales se ubican los CONALEPs) se dedicarían a ‘formar técnicos y operarios calificados’”.² Sin embargo, y frente a la realidad en cuanto a la oferta de empleos y a pesar de la propaganda televisiva, los propósitos educativos de esta institución han quedado lejos de ser logrados. Ya desde la década de los ochentas, las tendencias en cuanto al mercado de trabajo indicaban una disminución de la demanda de personal calificado de nivel subprofesional y no calificado; a ello se agrega que una proporción importante de las ocupaciones será fácilmente sustituible, quienes llegan a desempeñarlas tendrán a su cargo tareas rutinarias que no requieren calificación y estarán expuestos al ‘desempeño tecnológico’. “La enseñanza media terminal no responde a estas tendencias, porque los curricula se orientan al desempeño de ocupaciones específicas y sustituibles...Sólo podrán ser ‘recalificados’ eficazmente las personas

¹ FUENTE: Secretaría de Educación Pública.

² Guevara Niebla, G. “La catástrofe ...” pág. 75.

con niveles educativos relativamente elevados y cuya calidad sea superior a la mayoría de los programas actuales de educación media”.¹

Las condiciones en las que la matrícula se incrementa a partir de la aplicación del Examen Único de Selección, es posiblemente la causa de los índices de deserción, reprobación y de eficiencia terminal de esta institución educativa pues desde 1995 la deserción ha oscilado de entre el 27% y el 32% y se espera que en el ciclo 2000-2001 baje al 23%. Por otra parte y en el mismo período, en el caso de la reprobación, los índices han oscilado entre el 28% y el 30% y se espera que para el ciclo 2000-2001 se mantenga en 28%.

El CONALEP nos interesa de manera particular como institución educativa pues juega un importante papel como espacio hacia el cual se canaliza una parte considerable de la población que no ha sido aceptada en instituciones como el CECyT, la Preparatoria Nacional y el Colegio de Ciencias y Humanidades, instituciones públicas que se llegaron a constituir en la expectativa educativa de muchos jóvenes. Estas instituciones educativas, que agregadas a otras, se constituyen en el escenario de un fenómeno particular en la sociedad mexicana, el fenómeno de la exclusión. Es en este tipo de instituciones en donde también encontramos trabajando al educador de adultos, quien se inscribe en los ámbitos educativos antes descritos y sobre el que recae gran parte de la responsabilidad por cumplir con los objetivos educativos de las instituciones en donde trabajan.

Otro de los factores que influyen en los alcances de programas destinados a la educación para los adultos es el factor presupuestal. Tenemos por ejemplo que en el año 2000, el recorte presupuestal afectó al sector educativo, cuyo presupuesto disminuyó mil 200 millones de pesos, lo cual se derivó en la decisión de la SEP para disminuir los presupuestos destinados al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a la construcción de escuelas de bachillerato, al programa editorial de enseñanza básica, al de educación a distancia, al Consejo Nacional de Fomento Educativo y al Instituto Nacional de Educación para Adultos. La SEP decidió reducir los recursos de la siguiente forma: Conacyt (200 millones de pesos); infraestructura en educación media superior (347 millones); programa editorial de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (150 millones); infraestructura del Conafe (96 millones); educación a distancia (170 millones); previsión no etiquetada para la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (137 millones); Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (100 millones de pesos).²

Así, podemos percatarnos cómo el financiamiento es otro de los elementos que nos ilustran la situación actual de la educación en México, en este sentido tenemos que la relación entre el presupuesto educativo federal y el Producto Interno Bruto de 1990 a 2000 fue de 4%, mismo que al distribuirse en los diferentes niveles escolares quedó de la siguiente manera:

¹ *Loc. cit.*

² La Jornada. jueves 2 de marzo de 2000.

- Educación básica y normal: 23.5%
- Educación media superior: 7.7%
- Educación superior y posgrado: 2%
- Otros: 9.3%

Los tres últimos niveles se contrajeron en: -2.48%, -7.68% y -1.08% respectivamente.¹ Cabe señalar que con seguridad el financiamiento para el caso de la educación de adultos se ubica en el rubro de Otros, el porcentaje no deja de ser ínfimo si se toma en consideración que la atención educativa no sólo se deriva hacia la educación básica para adultos (INEA), sino también a todos aquellos programas que, insertos en diversas instituciones, atienden la educación de adultos. En 1997, el director general del INEA declaraba que en ese año se habían destinado "...alrededor de 300 pesos anuales por cada persona atendida en el INEA, cuyo presupuesto en los últimos años no ha alcanzado siquiera el **uno por ciento** del presupuesto federal destinado a educación..."² Tres años después la situación no mejoró, pues aún cuando el presupuesto destinado para la atención de cada uno de los adultos-educandos ascendió a 600 pesos, en términos reales el presupuesto destinado a este instituto decreció hasta llegar al 0.75 %, así el alumno del INEA es en el que se invierte menos a nivel de todo el sistema educativo.³

Las tendencias en el terreno educativo no son muy alentadoras, el desaliento se diluye un poco en víspera y al inicio de cada sexenio presidencial, sin embargo, como ya se ha comentado líneas arriba, las plataformas electorales meses antes del más reciente proceso electoral no fueron prometedoras. Así, dos meses antes del proceso electoral de julio - 2000,⁴ en las propuestas que cada uno de los partidos políticos presentó, es evidente que estos no han tomado una clara conciencia de la magnitud del rezago educativo y sus implicaciones para la vida económica, social y cultural del país, ya que sus propuestas son escasas y poco sólidas.

Aún cuando el educador de adultos no se encuentre directamente vinculado al nivel de educación básica, si es quien recibe directamente los resultados de los programas y reformas educativas al respecto, atiende el rezago, la deserción la reprobación, los efectos de la pobreza y del consumo cultural de adolescentes, jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. Desde la mirada del educador, los problemas escolares no se circunscriben a la institución escolar, se vinculan al ámbito de lo político, su propia tarea cotidiana se encuentra estrechamente vinculada con el orden de lo político. En torno a ello se expresa el deseo del cambio, el cual va acompañado por la decepción, una decepción muy grande por

¹ *Ibidem.* pág. 31.

² La Jornada. "Educación para adultos,..." Diciembre de 1997.

³ La Jornada. *Sociedad y Justicia*. 8 de mayo de 2000. Pág. 47.

⁴ Proceso electoral contemporáneo a la realización del seminario-taller con el grupo convocado para esta investigación.

el partido político de preferencia “son gente resentida, gente de izquierda”¹. Y plantean que a mayor poder, más persecución y más represión. Al mismo tiempo hablan de su sensación de impotencia ante “el partido-control”, porque, dicen: “es un aparato tan fuerte, tienen mucho dinero, están comprando los comités vecinales. Es como ponerte con Sansón a las patadas”². Mencionan el impacto que a nivel social tiene este sistema político y reconocen que “...a todos nos afecta el sistema. El PRI nos agarra por donde más nos duele, el hambre.”³ Hay un momento en el que los efectos de ese control político y económico les toca de cerca como educadores pues dicen: “...la ignorancia y el hambre son los medios de control.”⁴

De hecho, de manera general, las propuestas educativas de los partidos políticos reflejan un profundo desconocimiento de los problemas de la educación en México;⁵ frente a las demandas internacionales de competencia económica y productividad, México sigue siendo un *país de educación básica*, el grado de escolaridad promedio de la población de más de 15 años en las últimas cuatro décadas ha sido: en 1960 del 2.6; en 1970 de 3.4; en 1980 de 4.6; en 1990 de 6.5 y en el año 2000 fue de 7.6.⁶

Entonces tras el intento por mejorar la calidad de la educación a nivel básico o sea, en primaria y secundaria para niños y adolescentes, frente a los índices crecientes de la deserción y el rezago educativo en ese nivel educativo, se formulan y reformulan los programas de educación, pero ¿qué hacer con la deserción que se gesta y crece cada día más en el seno del ámbito de la educación básica para adultos, ¿cuál es el paliativo, el programa *innovador* del sexenio que ahora inicia? ¿Qué ofrecen las instituciones educativas a los educandos, qué demandan a los educadores y a la sociedad? ¿cómo responder a estos imperativos y por qué? Estas son sólo algunas preguntas que adquieren diferentes formas en virtud de la heterogeneidad del campo de la educación de adultos. Por tal motivo, el tópico de la política educativa y la realidad social no se agotan en este apartado del documento, lo planteado hasta el momento se constituye en un breve esbozo de esta apabullante realidad.

1.2 Heterogeneidad del campo y sus ámbitos.

Las prácticas educativas orientadas a la educación de las personas adultas tienen una trayectoria histórica bastante amplia, sin embargo es hasta épocas recientes que se ha convertido en objeto de estudio desde distintas disciplinas, para las cuales ha sido un reto delimitar las fronteras de este campo de la

¹ 1ª sesión. Hacen referencia al partido político que ganó las elecciones en el Distrito Federal.

² 5ª sesión.

³ 7ª sesión.

⁴ 7ª sesión.

⁵ Memorias del Foro “La educación en las ...” pág. 122.

⁶ Fuentes: INEGI. VIII, IX, X, XI Censos Generales de Población y vivienda; INEGI, Tabulados de la muestra censal del XII Censo General de Población y vivienda 2000.

educación. Hay quienes plantean que todo aquel proceso educativo destinado al sujeto adultos es ya de por sí educación de adultos; unos más hacen la analogía entre educación popular y educación de adultos; otros tantos han decidido aglutinar en este campo todas aquellas tareas educativas que, independientemente de las estrategias didácticas, metodologías, enfoques y propósitos, son llevadas a cabo con personas adultas que no han tenido la oportunidad de participar en procesos educativos formales, que no han concluido su educación básica, que han quedado excluidos de las posibilidades regulares del sistema educativo nacional, o que requieren de la adquisición de conocimientos para mejorar sus condiciones de vida en un sentido integral.

Las particularidades de la propia historia de la educación de adultos le ha llevado a constituirse en un campo educativo muy heterogéneo, característica que se constituye en el argumento principal para plantear que esa heterogeneidad es la que dificulta las labores de fortalecimiento en cuanto a políticas públicas, presupuesto, formación profesional de recursos humanos, desarrollo de infraestructura particular y pertinente, el que se constituya en uno de los espacios generadores de demandas sociales de gran envergadura, pues el estado de abandono, olvido y desatención en el que se encuentra, tiene efectos desfavorables en innumerables esferas del desarrollo de nuestro país. Esta heterogeneidad se constituye también en un obstáculo para el trabajo de investigación desde todas aquellas disciplinas que lo han considerado como objeto de estudio, frente a esta dificultad se plantea entonces que *es un campo en construcción*; sin embargo, me parece que esa característica del campo le otorga mayor riqueza, le restituye la importancia social que tiene.

La necesaria construcción de políticas públicas que incidan en el mejoramiento de las condiciones educativas, sociales, económicas, culturales y políticas del adulto, las propuestas educativas en este sentido, las recomendaciones surgidas a partir de las reflexiones, el análisis y el debate en torno a este campo educativo, son espacios que se han convertido en momentos históricos para fortalecer y reconocer su importancia social. La organización de este tipo de trabajos científicos, académicos, políticos y económicos han requerido de una *reorganización* de ese campo educativo, se ha pensado en ámbitos, subcampos, prioridades educativas, áreas de impacto, etc.,

En este sentido se habla de la educación básica, de la capacitación en y para el trabajo, de la educación popular, de la educación indígena y campesina, de la educación comunitaria, de la educación para la gestión del mejoramiento de la calidad de vida, de la educación para la democracia, de la educación de las mujeres y equidad de género, de la educación vinculada al trabajo, a los jóvenes, a los derechos humanos, de la educación para el desarrollo local y el desarrollo sustentable, etc. el reagrupamiento por áreas geográficas, orientado por las características del sujeto a quien se atiende, por áreas educativas de incidencia,

etc. reflejan la heterogeneidad del campo educativo en tanto las tareas que le dan cuerpo.¹

Pero esa heterogeneidad del campo no es exclusiva de las áreas educativas de incidencia, se constituye en una característica también de las instituciones que participan en esas tareas educativas, pues son tanto gubernamentales como no gubernamentales, son tanto privadas como públicas, algunas de ellas se han generado a partir de la organización de la sociedad civil.

La heterogeneidad remite también a la singularidad de los sujetos que participan, los educandos por ejemplo son personas mayores de 15 años, hombres y mujeres, obreros, empleados, campesinos, indígenas, población migrante, desempleados, ubicados en zonas rurales, urbanas, marginadas, en aislamiento, en definitiva "...son adultos y jóvenes 'adultos', con masiva presencia femenina, que tiene necesidades de aprendizaje y situaciones de vida distintas a las de los adultos educados y de los jóvenes o mujeres 'comunes'. Son padres y madres, jefes de familia, promotores, agentes comunitarios, trabajadores informales con escasa calificación, artesanos o aprendices de artesanos. En lo educativo, por lo general son personas que no han tenido acceso a la educación básica regular o que ha sido expulsadas, por bajo rendimiento o por razones de supervivencia, de los sistemas formales de enseñanza. Tienen como característica común vivir en condiciones de marginalidad sociocultural, laboral, sociopolítica y psicosocial".² Ello posiblemente sea una de las raíces sobre las cuales se ha erigido la ubicación de la educación de adultos como una *educación para pobres*, condición que se subraya a raíz de los cambios en el carácter de las economías de mercado, de la productividad y de la competencia tendientes a polarizar los beneficios y a los beneficiarios del desarrollo. A esto se suma el estereotipo del adulto como aquel sujeto con baja productividad, catalogada en el límite de desarrollo social, familiar y laboral, y por tanto con más requerimientos de asistencia social. La posición pragmática instrumental con que la mayoría de los gobiernos conciben y orientan el papel social y la función política y productiva del adulto maduro deviene entonces en la poca atención, en el reducido presupuesto económico destinado a la educación de adultos, la nula atención jurídica de las complejas problemáticas educativas que se inscriben en este campo; la educación de adultos es entonces una *educación pobre para pobres*, una educación marginada para marginados.

Pareciera ser que la educación de adultos no ha logrado tener credibilidad social, no ha logrado que se le perciba como suficientemente útil o necesaria a la comunidad. Sin embargo, los caminos por los que ha transitado la educación de adultos, las dificultades, pocas veces sorteadas, a las que se han enfrentado quienes nos dedicamos a este campo educativo, ha ido reconstruyendo ese

¹ Cfr. UNESCO, CREFAL, INEA, CEAAL. *Hacia una educación sin exclusiones*. WCEFA. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión...* Valenzuela y G. G., Ma. de Lourdes. *Frente a la modernidad...*, Rivero H., José. *La educación con personas...*

² Rivero H., José. *La educación con personas...* pág. 14

campo educativo y revalorando los saberes de sus destinatarios y las prácticas de sus educadores, entonces esa característica intrínseca al campo que parecía ser su mayor obstáculo, su heterogeneidad, se convierte en elemento que permite resignificar su importancia social. Heterogeneidad que, por una parte, se apoya en la singularidad de sus destinatarios, por eso hoy se habla de una educación con personas jóvenes y adultas.

Como se planteaba líneas arriba, la heterogeneidad del campo remite también a las características de los educadores, las cuales son muy diversas. José Rivero plantea que “el educador de adultos en América Latina expresa heterogeneidad de situaciones formativas, niveles y funciones, prácticas docentes diversas, así como puntos de partida, concepciones, enfoques, experiencias de educación y metas diferentes. Si hubiese un rasgo común que los identificara colectivamente, éste sería la tradición de utilizar la transmisión del conocimiento como principal procedimiento pedagógico para desarrollar la capacidad del educando de repetir lo transmitido”.¹

Aquellos espacios de reflexión, discusión y análisis sobre las prácticas educativas con adultos nos permiten acercarnos a conocer el perfil del educador, entonces encontramos que su formación académica es diversa e incluye todos los niveles educativos, la mayor parte de los educadores que trabajan directamente con los educandos adultos tienen el nivel de educación básica, son jóvenes, en su mayoría no tienen ni experiencia en ese campo educativo ni la formación pedagógica específica, lo cual deriva en ese rasgo común del que nos habla José Rivero, la práctica pedagógica que no va más allá del modelo de educación tradicional, ampliamente criticada por Paulo Freire, como la educación bancaria.

La práctica cotidiana del educador de adultos está atravesada por su condición de sujeto social, por su historia personal y no solamente escolar, sino íntima y política. Así, lo sexual, la formación profesional, el desempeño laboral son elementos presentes en la constitución de su identidad, en donde lo político adquiere un peso importante “... a esta edad, diabética, hipertensa, pero no por eso voy a dejar de hacer lo que hago. Yo no soy ni el polvo al lado del maestro Rodolfo, éste siempre estuvo en la cárcel, él es un ejemplo de la gente que no claudica.”² Expresión que nos habla de mantener la fortaleza, los ideales, porque “Si uno se deja llevar te vuelves uno más. Ella lucha por sus ideas, si todos lucháramos igual este sería el cambio. Si nos dejamos llevar, seguimos el juego, lo importante es decir esto tiene valor, voy a decir lo que pienso.”³

El contexto de marginación en el que se ubica socio-educativamente el campo de la educación de adultos, convoca la participación de distintos actores sociales, significa la tarea educativa del educador y a esa práctica educativa llegan a participar una amplia diversidad de sujetos con formación académica o no, con

¹ Rivero H., José. *La educación con personas...* pág. 15

² 7ª sesión.

³ 7ª sesión.

perspectivas políticas, religiosas, sociales, etc. Sin embargo, lo político aparece como elemento constitutivo de la identidad, por la afiliación, por el estar en contra o a favor de, por el trabajo político en el que se ha participado, en cada uno de estos espacios se pertenece o no a un grupo. "... dijo el maestro: '¿a ver qué ha pasado con los líderes del '68? Ya los absorbió el sistema' Yo digo:...'bueno...hay excepciones, yo soy excepción'. A veces digo, si hubiera sido mejor irme, a mi me fueron a ver los del PRI y me dijeron si quería ser diputada, pero tenía que decir que Gustavo Díaz Ordaz tenía razón, pero yo no soy de las vendidas, yo no soy de las transadas."¹ Los términos *vendidas*, *transadas* hace hincapié en el género: ellas, y esto las ubica en otro grupo, ese grupo al que no se desea pertenecer y que en el discurso grupal aparece constantemente criticado.

Esa heterogeneidad en el educador, si bien puede calificarse como una debilidad del propio campo educativo, remite también a la emergencia de distintos sujetos con demandas diferenciadas, intereses específicos, y condiciones sociales y culturales diversas. Demandas que si bien se encarnan en el educando, se traducen en demandas institucionales y conllevan una responsabilidad a la que el educador tendrá que hacer frente diversificando las temáticas, las metodologías, las formas de intervención, e incluso las formas de relación con el educando, la institución educativa y el ámbito específico en el que se inscribe su práctica. La heterogeneidad del propio campo, la diversidad de prácticas y áreas de intervención, la diversidad de funciones que necesita desempeñar el educador, las propias condiciones económicas, de infraestructura, materiales, etc., en las que se encuentra el campo de la educación de adultos, ineludiblemente tienen una influencia en el estar, sentir y pensar del educador de adultos.

Conocer más este campo de la educación, vinculado al contexto social, económico, político y cultural nos permite entender cómo se desarrolla el trabajo cotidiano del educador de adultos en ese nivel macrosocial, de qué naturaleza son los vínculos que se han establecido entre los distintos elementos que lo constituyen, cuáles son los discursos que se entrecruzan, cuál ha sido el movimiento de los mismos para generar la institucionalización de este campo educativo.

Existe como una especie de paradoja, porque por una parte se llega a plantear el deseo por el cambio, que las cosas cambien, pero cuando ese cambio remite a lo político, entonces surge el miedo al cambio, posiblemente porque se desconoce cuál es el costo: ¿el exterminio? ¿de quién? ¿de qué? ¿qué es lo que se pierde? "Qué cambio, a cambio de qué nos va a costar. Yo me cuestiono qué cambio. Yo pienso que el único cambio que hubo fue el de la revolución, ya estamos cansados de la esclavitud."² A esta expresión alguien agrega: "...a mi me asusta lo del cambio porque siempre volvemos a lo mismo."³

¹ 7ª sesión. La integrante del grupo participó activamente en el movimiento estudiantil del '68.

² 7ª sesión.

³ 7ª sesión.

En cuanto a lo colectivo grupal hablan de la familia instancia que emerge como el lugar en donde la identidad se construye de inicio, como el lugar en donde se aprende de los viejos. Pero también se habla de los jóvenes, “aquí no están esos jóvenes que han olvidado a los viejos, que los critican”.¹ En esa expresión se da un giro al discurso, nos están hablando, más que de los jóvenes de *allá afuera*, de los jóvenes de aquí dentro, los que participan en este proceso, quienes en consecuencia están dispuestos a escuchar a los viejos, a los viejos, también compañeros educadores de adultos. En esta dimensión de lo colectivo, hablan también de los jóvenes “...creo que no tienen una identidad propia, como que no saben que están tomando una carrera y no la toman en serio”.² Frase que al mismo tiempo expresa dos carencias en quien la pronuncia: la juventud y la formación.

Por su parte, una joven educadora plantea: “(los jóvenes) no tenemos un arraigo,...no tenemos una identidad base,...el mestizo llega y hay un rechazo, nosotros no nos identificamos, somos una nueva cultura”.³ A ese grupo, el de los jóvenes, se van articulando otra serie de aspectos del orden de lo social, desde el hecho de que los jóvenes aluden al presente, a lo contemporáneo y con ello hacen referencia a las transnacionales y a la globalización, a la infiltración de otras ideologías, cuya prueba es la insignia de Hitler portada por los jóvenes.⁴ El presente se convierte en el portador de la decadencia, la desintegración, el surgimiento de grupos como los gay’s, como resultado del detrimento en la transmisión de los valores, pues “los valores los *mamas* desde que naces”.⁵ Esta situación va ligada a la una situación real, la desintegración de los grupos de pertenencia, en la familia, en el grupo de amigos, entre hermanos, son grupos en donde “...los jóvenes de ahora, tienen que hacer cosas para ser escuchados, para ser aceptados”.⁶

2. Rezago, marginalidad y exclusión, la emergencia de la educación de adultos.

Hablar de los problemas educativos en nuestro país es también hablar de fenómenos como el rezago, la marginación y por tanto de la exclusión. Un gran monto de tareas educativas en donde estos fenómenos se expresan caen en el campo de la educación de adultos, tenemos la educación básica para adultos como una respuesta para resarcir el rezago educativo; la educación para la gestión del mejoramiento de la calidad de vida, con sus *proyectos innovadores* y la creación de nuevas instituciones que los pondrán en marcha, nos remiten a la intención o promesa de abatir la marginación.

¹ 5ª sesión

² 5ª sesión

³ 5ª sesión

⁴ 5ª sesión

⁵ 5ª sesión

⁶ 5ª sesión

La exclusión en el terreno educativo es prueba fehaciente de la crisis por la que pasa el sistema educativo nacional, no sólo estamos hablando del creciente índice de abandono escolar, sino de que es a través de sinnúmero de factores como los niños, adolescentes, jóvenes y adultos tienen cada vez menos posibilidades educativas, viven constantemente la exclusión. Recuerdo con mucha tristeza el comentario de una jovencita que en esos momentos no tenía posibilidad de seguir estudiando, su única esperanza era que cuando su hermano terminara de estudiar, él se pondría a trabajar y le ayudaría para que ella siguiera estudiando, el muchacho estudiaba una carrera técnica en CONALEP. Instituciones como ésta y como el INEA son la única posibilidad que tienen muchos de nuestros jóvenes para seguir estudiando.

Particularmente ambas instituciones se ubican en el campo de la educación de adultos, una atendiendo áreas específicas del campo de la capacitación para el trabajo, la segunda abordando, principalmente, la compleja problemática de la educación básica para adultos; ambas instituciones acogen a los adultos, quienes bajo formas particulares, han sido excluidos de las *mejores opciones* que tenían a su alcance, es en ese tipo de instituciones en donde el fenómeno de la exclusión adquiere una significación tan sutil, pero no por ello dejan de generar menos malestar tanto en los estudiantes que asisten a ellas como en los educadores que trabajan allí, aún cuando los mismos sujetos muchas veces tengan la dificultad para reconocerlo, sin embargo estas instituciones educativas, a las que posiblemente se agregan otras muchas, son portadoras silenciosas del malestar y de la exclusión.

El malestar docente adquiere particularidades específicas que corresponden a la amplia diversidad del sector educativo, cada ámbito, nivel educativo, modalidad, constituyen el contexto en el cual los sujetos establecen vínculos con los proyectos escolares, con las instituciones que los suscriben, imbricado está el propio proyecto personal-profesional, son, además, partícipes de la construcción de una estructura relacional con otros sujetos de la situación educativa. En este sentido, el nivel de educación básica en su modalidad escolarizada, ha sido centro de atención para descifrar el fenómeno del malestar docente; sin embargo, éste adquiere características más complejas cuando atraviesa la tarea cotidiana del educador de adultos, pues éste habrá de hacerse cargo de resarcir el rezago educativo como consecuencia de lo que docentes de educación básica no lograron, docentes, a propósito, formados para educar. El educador de adultos no tiene formación pedagógica, didáctica, no es docente, no es profesionista.¹ La figura del educador de adultos es una figura negada, no tiene lugar en el ámbito educativo, no percibe un salario como docente, no siempre se desempeña en una escuela como lo hace todo docente, no posee un saber legitimado como todo docente, quien tiene el respaldo de una institución que lo califica como profesionista, especialista en una disciplina o como profesor de educación básica, normalista, etc.

¹ Esta percepción es reiteradamente planteada por educadores de adultos que laboran en INEA o en CONALEP, consultar registros de observación.

Si nos detenemos a reflexionar un poco sobre aquellos cinco ámbitos en los que se ha estructurado el campo de la educación de adultos, es indudable reconocer los problemas nacionales que subyacen a los mismos, problemas que no se circunscriben a la educación, sino que trascienden este orden para hacer patentes los relativos a *lo político*, y pensamos entonces en la educación para la democracia; a *lo económico*, lo que de manera inmediata nos remite a la capacitación para el trabajo, estrechamente vinculado a *la pobreza, la marginación*, y nos remite a la educación para la gestión del mejoramiento de la calidad de vida, *lo educativo*, por su parte, evoca la necesidad de mejorar la práctica educativa de los educadores y entonces, se dice: *es necesario profesionalizar a todos aquellos sujetos que se dediquen al campo de la educación de adultos*, entonces aparece un ámbito más la formación de educadores.

Sin embargo, la problemática educativa nacional se expresa de manera particular cuando para abordarla se hace referencia a la educación básica, al rezago educativo, al analfabetismo, al nivel educativo nacional. Las deficiencias en el sistema educativo en cuanto al nivel de educación básica en su modalidad escolarizada no han sido resueltas, mismas que generan problemas como la deserción y el rezago educativo. Ello ha configurado uno de los ámbitos, el de la educación básica para adultos. Sabemos que sólo el 4% del presupuesto del Estado está destinado al sector educativo, en relación con éste, la educación de adultos es marginada, pero no sólo por cuanto hace a la designación de presupuesto, sino que también en cuanto a la atención pedagógica.

Es necesario reconocer la presencia de factores que hablan por sí mismos y caracterizan este campo educativo. Como se ha planteado, uno de los ámbitos de la educación de adultos lo constituye la *educación básica para adultos*, el cual es producto de un fenómeno que ha sido difícil de solventar y que se constituye en una de las venas principales que dan origen al campo de la educación de adultos, este fenómeno es *el rezago educativo*; que como deuda histórica parece no querer desaparecer o doblegarse ante infinidad de propuestas para reducirlo. En 1995, 35 millones de personas mayores de 15 años no habían concluido su enseñanza básica; en 1997, el rezago ascendió a 36.1 millones de personas. Estos 36.1 millones de mexicanos estaban conformados por 6.2 millones de analfabetas (10.1 % de la población mayor de 15 años), 12.5 millones sin primaria completa (20.4 %) y 17.4 millones sin secundaria terminada (28.5 %).¹

La marginación es uno de los factores que influyen en el rezago educativo, una de sus causas es, por un lado, la dispersión de la población rural en miles de pequeñas comunidades y por el otro, la aguda concentración en pocas ciudades; así, el porcentaje de población que habita en localidades rurales con menos de 2,500 habitantes cambió de 24.8 en 1995 a 23.6 % en el año 2000. De las más de 200 mil localidades que existen en el país, 170 mil tienen menos de 500 habitantes y equivalen a la décima parte de la población total del país. De éstas cerca de 56

¹ La Jornada, diciembre de 1997. Suplemento Investigación y Desarrollo. Los datos más actualizados se encuentran en páginas anteriores, inciso 1.1 de este documento.

mil localidades se encuentran en el área de influencia de alguna ciudad, 50 mil se encuentran fuera de las zonas de influencia urbana, pero próximas a alguna carretera y casi 64 mil presentan condiciones de aislamiento, de bastante precariedad, 7 de cada diez de esas localidades presentan un alto grado de marginación. Por otro lado, el número de ciudades con 15 mil o más habitantes aumentó de 353 a 376 entre 1995 y 2000, la población en estas ciudades aumentó del 63.8 % en 1995 al 65.2% en el 2000, esto en relación a la población total del país. Además, en sólo 25 centros de medio millón de habitantes, residen 68 de cada 100 habitantes urbanos.

Esta desproporción en la distribución de la población, en el aislamiento de más de 200 mil localidades y en el crecimiento de pocas ciudades genera que las primeras no tengan acceso, en términos geográficos y socioeconómicos, a los servicios educativos y cuando estos llegan su permanencia no es duradera y es casi nula su accesibilidad. Por otro lado, los servicios educativos se concentran en las pocas grandes ciudades, generando con ello la concentración de los mismos y la posibilidad de ofrecerse en mejores condiciones a los habitantes, ello no excluye la situación de que entre los usuarios se genere la competencia por obtener el servicio.

Los servicios educativos que se ofrecen a la población son inequitativos, esto se manifiesta en la particular distribución tanto de los recursos humanos como de los materiales, de la asignación de maestros como de la distribución de los libros de texto, por ejemplo: "Los maestros de menor experiencia son enviados a escuelas de localidades remotas o zonas urbanas marginadas, precisamente las que mayor probabilidad tienen de generar los atrasos... las políticas de distribución de libros de texto y otros materiales didácticos tampoco aseguran que las escuelas de localidades y zonas marginadas tengan acceso oportuno a los materiales. Las políticas de construcción, mantenimiento y dotación de equipos a las instalaciones educativas, tienden a discriminar las escuelas de alumnos más pobres".¹ Estas condiciones son muestra del abandono en el que muchas escuelas se encuentran y en las se va gestando el rezago educativo; la eficiencia terminal de la educación básica es muestra de ello.

Los índices de eficiencia terminal de la educación primaria oscilaron en 1998 entre el 79.1% y el 91.1%. Los Estados de la República con marginalidad baja² tienen un índice del 91.1%, los de marginalidad media³ tienen un índice de 86.9% y los de marginalidad alta⁴ es de 79.1%.⁵ Ello sin olvidar que hay una disminución del 30 % de la matrícula de grado a grado, así, por ejemplo en el ciclo escolar '86-'87 la tercera parte de esas deserciones se dio en el paso de primero a

¹ Guevara Niebla, G. *La catástrofe silenciosa...* pág. 66.

² D.F.; Nuevo León; Baja California; Coahuila; Baja California sur; Aguascalientes; Chihuahua; Sonora, Jalisco y Colima.

³ Tamaulipas, México, Morelos, Quintana Roo, Sinaloa, Nayarit, Taxcala, Durango, Querétaro, Gto, Mich, Yuc, Campeche, Tabasco, Zac, S.L.P.

⁴ Puebla, Veracruz, Hidalgo, Guerrero, Oaxaca, Chiapas.

⁵ Memoria del Foro Nacional "La educación en las plataformas electorales". Pág. 11.

segundo de primaria. A nivel de educación básica, el rezago acumulado en 1988 ascendió a 30.3 millones de mexicanos.¹ El análisis revela que las oportunidades de terminar la primaria no se distribuyen en forma equitativa entre todo el territorio nacional, lo que seguramente se debe a que las políticas educativas han sido incapaces de neutralizar el impacto de las variables socioeconómicas.²

En julio de 1999, Miguel Limón Rojas, Secretario de Educación Pública, estimó que la reprobación en primaria disminuiría de 9.8 a 6.5 por ciento entre 1992 y 1999, y en el mismo lapso la deserción escolar bajaría de 4.6 a 2.1 por ciento. Si estas cifras las confirmamos con las publicadas por la institución que preside, nos quedamos asombrados de la exactitud cuando no habiendo terminado el año de 1999 su titular sabía de las estimaciones para el ciclo 2000-2001.³

Por otra parte, los índices de eficiencia terminal de la enseñanza secundaria descendieron en un período de cinco años, así, en 1993 se registraron índices de 77.8%, 76.8% y 76.7% en los Estados de baja, media y alta marginalidad respectivamente;⁴ para 1998 se registraron índices de 73.6%, 73.5% y 73.4% respectivamente, de esta manera se va engrosando el rezago educativo. Sólo en el año 2000, el 75.52% de la población que tiene entre 7 y 29 años dejó de asistir a la escuela, independientemente del nivel educativo en el que se encontraba y de las razones para hacerlo.⁵ Ello nos permite observar las dificultades de las instituciones educativas para retener a los estudiantes, lo cual está estrechamente vinculado a las condiciones apremiantes de la sociedad, la estabilidad económica, la satisfacción de las necesidades básicas de bienestar, grupos sociales en donde la cuestión educativa permanece en último término y con ello se obstaculizan las posibilidades que tiene el sujeto de incrementar su participación a favor de sus derechos sociales, políticos, económicos, culturales, etc.

Como se podrá observar los índices de la eficiencia terminal son alarmantes y pareciera ser que los resultados no variarán mucho ya que de 1995 al año 2000 el porcentaje ha oscilado entre el 40% y el 46%.⁶ Sin embargo, en la década de los ochenta se plantearon las tendencias sobre el incremento en el rezago para la educación básica, tendencias que hoy mediante los censos de 1990 y 2000 se han corroborado con exactitud, en aquél entonces se planteaba que la tendencia para el rezago en el nivel de educación primaria para el año 2010 será de 26.4 millones, o sea el 31% de la población de más de 15 años. En el caso del rezago para educación secundaria la situación es igualmente alarmante, pues se pronostica que éste ascenderá para el año 2010 a 36.8 millones, 46.3% de la población con más de 18 años.

¹ Guevara Niebla, G. Op. cit. pág. 19.

² Memoria del Foro Nacional "La educación en las ...", loc. cit.

³ Cfr. Fuente: Secretaría de Educación Pública. Tabla Educación primaria Ciclos escolares '90-'01.

⁴ Memoria del Foro Nacional "La educación en las ...", Pág. 18.

⁵ Fuentes: INEGI, XI Censo General de Población y vivienda 1990. INEGI, Tabulados de la muestra censal del XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

⁶ Fuente: Secretaría de Educación Pública. Educación primaria, (ciclos escolares '90-'01)

Los movimientos que se observan en el nivel de educación básica configuran uno de los ámbitos de la educación de adultos, pues a partir de la deserción y del rezago educativo se va configurando la población que más tarde será atendida por el educador de adultos. El volumen del rezago educativo ha crecido, en 1970 era de 16 millones, en 1999 ascendió a 36.1 millones.¹

Podemos percatarnos también de cómo la exclusión es una situación que socialmente adquiere particularidades específicas, que en el contexto educativo adquiere su más cruda expresión. En la actualidad son pocos los que pueden acceder a la educación media superior, sin dejar de contar con aquellos que considerados "estudiantes problema" quedan también relegados del sistema educativo formal, para quienes inmediatamente queda sólo una opción educativa, la enseñanza abierta. Entonces ésta se constituye como una educación de "segunda" o de "quinta", significada por el reducido presupuesto asignado, por la ausencia de establecimientos adecuados para las exigencias de este tipo de procesos de formación, por la baja exigencia en la formación de sus docentes, por la inestabilidad laboral de éstos, situación dilemática porque a este campo educativo se incorporan como educadores también aquellas personas que por su formación escolar no pueden acceder a empleos más estables y mejor remunerados.² ¿Son estos también educadores de "segunda" o de "quinta"? Docentes y estudiantes son herederos, desde ese momento, de la significatividad marginal del campo de la educación de adultos.

Pero el fenómeno de la exclusión en el ámbito educativo va creciendo y adquiriendo diversas formas, en el nivel educativo de primaria se expresa mediante la relación maestro-alumno, el docente adopta una actitud de indiferencia ante los atrasos escolares, ante los estudiantes repetidores, por otro lado se inclinan a reforzar positivamente el aprovechamiento de los alumnos destacados, situación que, si bien no es la única, se va constituyendo en un antecedente inmediato del abandono del sistema educativo, de la deserción escolar. Nos parece importante destacar cómo la calidad de la relación entre maestros y alumnos es un factor importante en los resultados del trabajo educativo, la cual no sólo depende de la preparación académica y de las actitudes y valores de los maestros, como algunos autores plantean,³ sino que está también vinculada a las condiciones laborales de la institución en donde se desempeña el docente, desde la remuneración económica, los estímulos, los espacios de análisis y discusión sobre la problemática cotidiana, las formas en que se toman las decisiones, el apoyo mutuo para resolver las dificultades frente al grupo, las innumerables responsabilidades que se le delegan al docente, las propias de su vida cotidiana; son estos factores, entre otros los que devienen en un tipo de

¹ *Ibidem*. Pág. 20 Los índices más actualizados se encuentran en el inciso 1.1 de este documento.

² A excepción de los programas de educación básica para adultos que se ofrecen como parte de los derechos laborales de otro tipo de instituciones.

³ Guevara Niebla, *La catástrofe...* pág. 65.

relación con sus estudiantes, con la institución, con los otros docentes y generan aquellas respuestas que favorecen o no el trabajo educativo.

“En mis grupos, tengo alumnos que, siendo muy jovencitos, se drogan, son alcohólicos o están desorientados, y lo que me da más tristeza es ver a las muchachitas de 15 o 16 años que hacen esto...”¹ El educador de adultos no puede dejar de percibir esta serie de situaciones, mismas que le llevan a implicarse fuertemente con sus alumnos y con ello redimensionar su trabajo como maestros, sienten y piensan que necesitan ayudar a sus alumnos para que puedan resolver este tipo de problemas, problemas que no se circunscriben a los mencionados, sino que trascienden hasta llegar a situaciones del orden de lo psicológico o lo familiar, tanto en el sujeto educando como en el propio educador. Otra respuesta del educador es la inhibición, referida al estado en el que el sujeto se encuentra incapacitado para escuchar, entender, observar, llegando la inhibición a manifestarse por un impedimento fisiológicamente expresado; el educador también asumen una actitud de no implicarse en la problemática de sus estudiantes, entonces su actitud está vinculada a la despersonalización.

En este sentido podemos percatarnos cómo el fenómeno de la exclusión se manifiesta en distintos momentos del proceso educativo, se expresa como consecuencia de la relación maestro-alumno, de la distribución del servicio educativo, de la atención preferencial a determinados niveles educativos dotándoles de recursos materiales y humanos, de infraestructura, de salarios,² que se favorezca una amplia cobertura, que se abran espacios para diseñar proyectos de formación tanto para educandos como para docentes del sistema de educación escolarizada; de esos espacios “han quedado excluidos los jóvenes y las personas adultas y los diversos escenarios educativos familiares, comunitarios, laborales y las prácticas educativas no escolarizadas y con ello a los sujetos que en ellas participan”.³

Y en ese complejo entramado que sostiene el fenómeno de la exclusión, ésta se expresa también cuando los recursos se destinan a las zonas urbano marginales más que a las zonas rurales e indígenas. Los impactos del crecimiento explosivo de las ciudades y de la pobreza en ellas, ha determinado que los principales esfuerzos educativos con personas jóvenes y adultas se concentren en las ciudades, pues a pesar de los pocos recursos destinados a este campo educativo, se invierte menos en atender estas áreas que en dirigir los recursos a zonas rurales e indígenas aisladas y poco rentables. Esto corrobora cómo el fenómeno educativo en general se despliega dentro de un contexto de grandes desigualdades socioeconómicas y culturales, y más allá de evitar la desigualdad, la acentúa. “Los problemas cualitativos del sistema educativo, en el grado en que

¹ Expresión de una maestra de CONALEP.

² Ello no quiere decir que los maestros de educación básica regular y los docentes de otros niveles educativos tengan altos salarios.

³ UNESCO, CREFAL, INEA, CEAAL. *Hacia una educación sin exclusiones*. Pág. 16.

se relacionan cercanamente con diferencias sociales, económicas y culturales, producen marginación educativa”.¹

Aquellas decisiones que han gestado un sistema educativo excluyente se basan en una visión dicotómica de la realidad social, visión a la que subyace una pseudo premisa de la escasez de recursos, mismos que se invierten en los procesos destinados a la niñez y a las instituciones que ofrecen sus servicios educativos a quienes han mostrado competencia académica y que por tanto son por ello agentes reales del desarrollo económico del país. Con ello se olvida que los jóvenes y los adultos son sujetos educativos merecedores de estrategias y recursos semejantes, se les descalifica de entrada como portadores de las posibilidades de cambio en todos los niveles de la vida nacional. En definitiva, no hay desarrollo económico posible sin una educación de calidad que favorezca la equidad.²

Hoy se habla por ello de una educación para todos, de una educación para toda la vida, de la equidad en educación, de una educación diferenciada que favorezca aprendizajes significativos de alta calidad. Llegar a estos planteamientos tiene como antecedente los tropiezos, las propuestas fallidas, la construcción de espacios públicos como escenario de discursos emergentes que en el contexto de discusiones, reflexiones y debates han generado nuevas más viables expectativas para la educación de adultos.

3. Expectativas, proyectos y salidas falsas al problema educativo con adultos.

3.1. Instituciones educativas, sus ofertas y discursos

Es imprescindible aclarar que este subtema no pretende abordar la descripción exhaustiva de las ofertas de formación que se ofrecen tanto a los educandos como a los educadores de adultos, tampoco pretende constituirse en un momento de evaluación educativa, es un conjunto de reflexiones que, más que partir de la descripción de programas educativos, aborda el nivel de lo implícito de esas ofertas educativas.

Los cambios sociales que se expresan en el ámbito de lo político, lo cultural, lo económico, etc. se van convirtiendo en demandas explícitas e implícitas, en particular, hacia los educadores de adultos, quienes que se encuentran situados en un contexto educativo en donde la problemática se caracteriza por: la ausencia de un marco referencial amplio acerca de la educación dirigida a la población adulta, la falta de modelos diversificados con una débil

¹ Schmelkes, Silvia. “Una visión general del trabajo desde el estado”. En: Nuevas alternativas en ... Pág. 136.

² *Ibidem*. Pág. 17.

articulación entre los programas educativos, limitados esfuerzos para proponer metodologías que respondan a las características e intereses de los diversos grupos de adultos y adultas que atienden, así como la elaboración de materiales didácticos cuyos contenidos son poco relevantes para la vida cotidiana. En este contexto, también existe una escasa valoración y recuperación de la experiencia del educador de adultos y una insuficiente preparación y escasos estímulos para quienes se responsabilizan de estas acciones, el trabajo educativo que se somete a una evaluación más cuantitativa que cualitativa al igual que se hace con el educando y el proceso en el que participa.

Por otra parte tenemos las ofertas que esas mismas instituciones hacen a los destinatarios, tenemos el caso del INEA, quien a los educandos se les ofrecen espacios educativos que tienen como propósito fundamental: "...fortalecer la adquisición de las herramientas y habilidades fundamentales de lecto-escritura, cálculo y comunicación, dada su importancia para el desempeño de los adultos en el mundo personal, familiar, laboral y social. Estas herramientas deben estar presentes durante todo el proceso educativo par que al adulto se le facilite buscar, conocer, comprender utilizar, manejar, analizar, responder o proponer ideas con elementos formales del lenguaje y la matemática, relacionadas con la información y los contenidos significativos para él, así como para reforzar, revisar, sistematizar, registrar o evaluar los aprendizajes logrados".¹ Sin embargo, estos propósitos difícilmente se expresan en los contenidos curriculares que los asesores tienen que abordar, mucho menos están vinculados a los materiales didácticos, a la forma de trabajo de los educadores y a las formas cuantitativas en que se evalúan los aprendizajes de los adultos. El director general del INEA resume en una breve expresión la tarea educativa de ese instituto: "El sistema del INEA ha sido valioso al haber establecido un plan de *solidaridad social* donde los alumnos aprenden en círculos de estudio, son orientados por un *asesor no profesional* que los guía en un sistema abierto y tienen evaluaciones con las que van obteniendo calificaciones para concluir esos niveles".² Este último punto está vinculado estrechamente a disminuir el rezago educativo más que a favorecer *un aprendizaje para toda la vida*, en ese sentido el INEA se ha propuesto *certificar* en secundaria a más de 800 mil adultos cada año.³

Situación radicalmente opuesta a la planteada en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos hecha en Jomtien, Tailandia, cuyo Artículo 4 plantea: "Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio,

¹ La Jornada. "Educación para adultos, los nuevos retos". Investigación y Desarrollo. Diciembre de 1997.

² *Ibidem*. Las *cursivas* son mías, nos indican algunas de las condiciones en las que se encuentra trabajando el educador de adultos, soporte fundamental de ese proceso educativo. El educador es *calificado* desde la propia institución como *no profesional*, ello nos lleva a pensar en las implicaciones que esto tiene en su trabajo educativo cotidiano.

³ La Jornada. "Educación para adultos,..." loc. cit.

aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final.”¹

Los altos niveles de certificación que el INEA se ha planteado lograr han quedado como eso, sólo propósitos pues la deserción y la reprobación en la educación básica para adultos también es una característica en este sistema educativo, a ello se agrega el hecho de que también el analfabetismo funcional va en aumento. Esto ha llevado al INEA a proponer un nuevo enfoque educativo, éste será: “a) modular, para que cada adulto pueda circular entre temas o módulos de aprendizaje según su nivel e interés educativo; b) flexible, atractivo, accesible y de fácil comprensión; c) capaz de identificar y acreditar conocimientos y habilidades previamente adquiridas por los adultos en su vida cotidiana, en forma autodidacta, mediante estudios escolarizados o capacitaciones recibidas; y d) con diversas opciones para el acceso a la educación básica, que respondan a necesidades sentidas de los propios adultos”.²

En un primer momento pareciera que estas características responden a la diversidad en cuanto a la demanda educativa de los adultos de nuestro país, demanda vinculada a la heterogeneidad cultural que nos distingue, sin embargo, las bondades de este nuevo enfoque se cierran tajantemente cuando el propio Director General del INEA plantea que las expectativas de los adultos, estén en zonas urbanas, rurales o indígenas, no son tan diversas pues “se reducen a pocos temas o capacitaciones, para el caso de las mujeres la demanda se centra en capacitaciones en corte y confección, y bordado; para el caso de los hombres se reduce a la carpintería, la mecánica y la electricidad.”³ Pensemos sólo por un momento en el éxito que estas áreas de capacitación tendrán para quienes viven en zonas marginadas, aisladas y con pocos recursos económicos, pero con una cultura tan amplia y diversa que se expresa en nuestras artesanías y que además es reconocida a nivel internacional.

Podemos percatarnos de cómo esta situación es producto de la gran distancia que existe entre los contenidos de los planes de estudio y del capital cultural que poseen sus destinatarios, los educandos, ello no es exclusivo de la educación básica general en donde “...los planes de estudio se han diseñado a partir de las características culturales de los alumnos pertenecientes a los sectores sociales dominantes; están dirigidos a satisfacer las necesidades y aspiraciones de esos mismos alumnos. Ni siquiera en el diseño de los procesos educativos el sistema escolar ve la conveniencia de adecuarse a las características de los sectores mayoritarios de la sociedad y de satisfacer las necesidades específicas

¹ Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia. 5-9 de marzo de 1990. Documento de Referencia. pág. 160.

² La Jornada. “Educación para adultos, los nuevos retos”. Investigación y Desarrollo. Diciembre de 1997.

³ *Ibidem*.

de las familias más pobres”,¹ lo cual no quiere decir que se abandone el objetivo de favorecer el enriquecimiento de una cultura nacional con rasgos comunes, tampoco se está invitando a que las diferencias culturales devengan en ofrecer diversas *calidades educativas* para diversos sectores sociales, sino en favorecer una política diferenciada para asegurar la relevancia, equidad y eficiencia de la educación nacional.

Es en este tipo de instituciones en donde también encontramos trabajando al educador de adultos, quien se inscribe en los ámbitos educativos antes descritos y sobre el que recae gran parte de la responsabilidad por cumplir con los objetivos educativos de las instituciones en donde trabajan. Es posiblemente el *centro* en torno del cual los propósitos institucionales se deben expresar en acciones exitosas.

Las depositaciones sobre el educador no esperan: “El compromiso de los educadores de adultos es propiciar el fortalecimiento y desarrollo de personas que sean capaces de pensar en sí mismas, crearse y recrearse en relación con sus: necesidades; capacidades, contextos étnicos, culturales, físicos; deseos propios y paradigmas; potencialidades y limitaciones; realidades de su entorno y de la nación; grupos familiares y sociales de referencia; diferentes circunstancias y coyunturas particulares que enmarcan su existencia temporal. Para propiciar esta intención, deberían *desecharse* muchas de las estrategias didácticas tradicionales y empezar a aplicar e innovar en las formas de relación asesor-grupo y, sobre todo, en lo relativo a la interacción de los adultos”.²

En el caso del INEA, quienes trabajan directamente con los educandos son los asesores, algunos de ellos son estudiantes de nivel licenciatura o del nivel de educación técnica que prestan su servicio social en las institución, quienes al terminar su período de servicio social abandonan esa tarea lo cual repercute en el desánimo de los educandos quienes tienen que adecuarse constantemente a las distintas formas de trabajo de los asesores nuevos. La constancia de los asesores es constantemente cambiante, algunos abandonan el trabajo antes de tiempo frente a las dificultades para realizar su tarea educativa, estas dificultades no sólo tienen que ver con el endeble compromiso que establecen con la institución o con los educandos, sino que también están influenciados por las condiciones lamentables en las que realizan su trabajo, los pocos materiales didácticos con los que disponen, la falta o precarias condiciones de espacio e instalaciones, los mínimos estímulos económicos que reciben, en 1995 ascendía a 55 pesos, dos años después era de 120 pesos mensuales. A ello se agregan las dificultades didácticas a las que se enfrentan ya que muchos, si no es que todos, no tienen una formación pedagógica que les permita hacer frente a las dificultades de aprendizaje de los adultos. La capacitación que el Instituto les ofrece es precaria, es más informativa que formativa, pues se reduce a plantearles el programa general a seguir, a informarles sobre el nuevo modelo o enfoque y sus propósitos,

¹ Guevara Niebla, G. “La catástrofe...” pág. 68.

² La Jornada. “Educación para adultos...” loc. cit.

pero nunca se les habilita para ponerlo en operación, para resolver las dificultades a las que se enfrentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En instituciones como el DIF o el Departamento de Educación de Adultos del Estado de México, "Existen procedimientos para la capacitación de los maestros...esto se presenta particularmente en el programa del DIF, en el que los maestros acuden a asesorías mensuales para mejorar sus técnicas de enseñanza. En el caso del DEA no se cuenta con una política explícita para la capacitación de los maestros. Los procesos de selección en ambos programas son también más rigurosos. Los maestros seleccionados para dar un determinado curso deben contar con un certificado de educación primaria, además de un diploma que los acredite en su materia. Muchos de los maestros de estos programas tienen más de cinco años de experiencia en el campo".¹

En el INEA, una gran cantidad de asesores y promotores del servicio se compone de personal voluntario, quienes han llegado a desempeñar estas funciones frente a la escasa posibilidad de encontrar un empleo mejor remunerado, ellos aceptan estas condiciones de trabajo con la expectativa de que podrán tener un mejor puesto en la misma institución, el de técnicos docentes. La mayoría de los técnicos docentes tienen una formación de nivel medio superior, de nivel técnico profesional y de nivel superior, o sea con licenciatura. Entones a la carga de trabajo del promotor o del asesor se suma la necesidad de seguir estudiando para tener un mejor puesto en el mismo instituto.

"Nosotros trabajamos con 200 mil asesores a escala nacional, pero para mantener este número, debíamos capacitar a 450 mil, pues se llegaba a perder a más de 60 por ciento. Esto afectaba, además, la motivación de los adultos", señaló el director general del INEA, José Antonio Carranza, quien explicó que en 1988 se empleó un nuevo esquema en 12 estados de la república, en el que cada asesor recibía una compensación por cada acreditación que lograra uno de sus alumnos. Como esto podía prestarse a corrupción, se creó un sistema de control escolar en el que cada estudiante se registra con nombre, domicilio, fotografía. Por otro lado, en un sistema totalmente separado, figura todo lo relacionado con la aplicación de exámenes, de manera que es seguro que un asesor nunca aplica o califica exámenes a las mismas personas que atiende. Esto implicó una gran inversión, pues hubo que proveer de sistemas de cómputo, cámaras fotográficas a todos los centros del INEA, además del incremento en los ingresos del personal solidario, que ahora logra percepciones de hasta mil 500 pesos. Pero este sistema permitió ahorrar dinero en la capacitación de asesores, y lograr que el personal permanezca en el instituto. Carranza afirmó que, por ejemplo, muchos jubilados han sido capacitados para ser asesores del INEA, con lo que logran no sólo un ingreso considerable, sino una actividad satisfactoria.²

¹ Pieck Gochicoa, E. "Función social y significado..." pág. 221.

² <http://www.lajornada.unam.mx/2000/may00/000522/soc2.html>

Desde entonces la situación no ha cambiado mucho, el presupuesto destinado a la educación limita las ofertas de empleo de estas instituciones educativas, todavía se depende de instructores voluntarios para llevar a cabo las tareas más importantes de educación de jóvenes y adultos: el trabajo directo con los alumnos. A pesar de su buena voluntad, generalmente no cuentan ni con la formación necesaria ni con el apoyo institucional que requieren para realizar sus actividades. La dependencia en voluntarios resuelve ciertas limitaciones presupuestales, pero no es educativamente sana ni factible.¹ Pareciera ser que entonces la compleja problemática del campo de la educación de adultos, la viabilidad de las propuestas educativas, la operatividad de los materiales educativos, la pertinencia de sus contenidos, la eficacia y eficiencia de la modalidad abierta, los aprendizajes significativos en los educandos giran, por un momento, en torno a la labor del educador. También pareciera que las instituciones educativas le demandan más de lo que le ofrecen.

3.2. La profesionalización del educador de adultos, individualizando una problemática social.

Las condiciones de marginación en las que se encuentra el propio campo de la educación de adultos es origen de los reducidos logros y avances en esta materia, los mínimos recursos que se le destinan no sólo en cuanto a cantidad, sino también en cuanto a calidad, menguan el bienestar, en todos los sentidos, de quienes participan en este tipo de procesos educativos, sujetos que han anclado en este campo de la educación infinidad de expectativas que les involucran de manera íntegra como seres humanos. Es bien cierto también que las condiciones en las que se encuentran al participar en estas tareas educativas determinan con mucho los objetivos que cada uno, en razón de su función y responsabilidades, se han propuesto.

Como señalábamos líneas arriba, los pocos recursos económicos de que se dispone influyen en el advenimiento de los recursos humanos. Una gran cantidad de educadores de adultos son voluntarios, o perciben salarios muy bajos, han llegado a esa institución porque posiblemente no han tenido la oportunidad de obtener un mejor empleo, a esta situación se suma otra más satisfactoria, la de coincidir con una postura solidaria, política, de justicia social y de servicio para con el otro que le necesita; si de hecho existe una suerte de mística en el trabajo docente, en el caso del educador de adultos ésta se acentúa. En el contexto grupal los educadores hablan de lo gratificante del trabajo educativo con adultos, centrado fundamentalmente en ayudar a la gente, y plantean que "...eso es más gratificante que ganar dinero".² El dinero, el salario aparece como algo que no remite directamente a la satisfacción del trabajo educativo, muy por encima de esto están los ideales realizados, los ideales políticos, sociales, morales, que se constituyen en el motor que mantiene a la gente realizando ese trabajo. Ese

¹ <http://www.lajornada.unam.mx/2000/jun00/000618/mas-nunca.html>

² 2ª sesión

ayudar a la gente es mucho más fuerte, es un ideal que alimenta el compromiso social del educador, quien se percata de las necesidades educativas de la población, de allí que planteen: "Quiero irme a la sierra". Los ideales aparecen también como algo opuesto al ejercicio de una formación profesional, así el *ser licenciada*, remite a la posibilidad real de obtener mucho dinero.

Todo esto no deja de lado una situación que poco a poco, y desde el seno de lo institucional, se ha ido construyendo, que independientemente de las condiciones en las que trabaja el educador, es en el perfil académico de éste en donde radica una de las principales dificultades a las que se enfrenta este campo educativo. Se plantea por ejemplo que "el perfil esperado de los *agentes operacionales* difiere grandemente de las personas que *verdaderamente* están interesadas en mantener los esfuerzos de alfabetización. Esto ha conducido a la producción de materiales didácticos en ocasiones inadecuados, en deficiencias de las estrategias de capacitación, de los sistemas de seguimiento y aún del método de alfabetización...(a ello se suma) ...la alta rotación de los agentes operacionales (que) ha forzado al programa¹ a desarrollar en forma continua actividades de capacitación".²

Es en el contexto de la práctica educativa cotidiana en donde la valoración mutua se centra en las condiciones en las que se realiza el trabajo, marco en el cual los logros, los éxitos, los productos de ese trabajo cotidiano adquieren un sentido particular. Pero ello no diluye otros factores que contribuyen a mejorar no sólo las condiciones laborales, sino la calidad de los resultados del trabajo educativo, nos referimos a la formación académica, a las expectativas que sobre ella se extienden, pues es a partir de la formación profesional de donde se derivan dos aspectos: expectativas en el desempeño educativo y la imagen de sí mismo.

El discurso de las instituciones educativas se ancla en el educador de adultos, de allí que en tomo a la formación profesional que se le exige se desprende otro factor, el que se refiere a la posibilidad que tienen ellos para aprender, esta situación la vinculan, entre otros aspectos, con la edad, "...esta parte del estudio es bien importante y yo lo siento como un reto. Mis hijos me dicen: ¿y tú que vas a hacer a la universidad? Y les digo: "pues a ver qué aprendo". Yo no he estado en la universidad, ni siquiera en la prepa."³ Cabe señalar que la mayoría de los integrantes de este grupo tienen más de cuarenta años. La expectativa por construir una trayectoria en su formación profesional lleva a algunas educadoras a decir: "Yo quiero ser licenciada en... derecho, trabajo social, educación de adultos, administración industrial, etc".⁴ Pero al tiempo que plantean estos deseos, algunas más hacen referencia a la posible incongruencia entre lo que han estudiado en vinculación con las tareas educativas que llevan a

¹ Se refiere al programa de alfabetización del INEA.

² Schmelkes, Silvia. "Una visión del trabajo desde el estado". En: Nuevas alternativas en... pág. 150.

³ 6ª sesión

⁴ 2ª sesión

cabo cotidianamente: "Soy enfermera, pero tengo 5 años en el INEA",¹ como si el saber que genera la formación escolar no obstaculizara su desempeño como educadoras, y a su vez, como si la permanencia en la práctica docente garantizara su calidad, expresiones que en a manera de justificación, se convierten en la posibilidad para reconocer lo que saben como educadoras a expensas de los procesos de actualización docente.

También en una suerte de revalorar el aprendizaje a pesar de la normatividad de las instituciones educativas, otra educadora llega a plantear "...estudio el diplomado, con estudiantes de la licenciatura, pero estoy encontrando muchas cosas".² Esta expresión marca una especie de paradoja o autocomplacencia, pues al mismo tiempo de que dice "estudio el diplomado con estudiantes de licenciatura"³ ello pareciera que disminuye el valor de ese diplomado y con ello el nivel de sus aprendizajes, sin embargo inmediatamente dice: "pero estoy encontrando muchas cosas", como en un *a pesar de todo, no estoy en desventaja, lo importante es estudiar y aprender.*

Es innegable la depositación diversa y masiva que recae sobre el educador de adultos, una depositación que adquiere formas diversas en el trabajo cotidiano, que no sólo se expresa en la tarea docente frente a sus educandos, sino también en los resultados de los procesos de aprendizaje y en cada uno de los elementos que se ponen en funcionamiento en el proceso educativo en su totalidad.

Independientemente del tipo de institución en la que el educador de adultos trabaje, o del tipo de tarea educativa que realice, el educador de adultos no deja de ser aquel sujeto que *da la cara* ante un público, en primera instancia, ante sus educandos, los cuales son portadores también de una demanda social implícita y particular y en un segundo lugar, pero no por ello menos importante y opresora, ante la sociedad. No cumplir con esta demanda les lleva a la sensación de frustración, les lleva a sentirse en un *callejón sin salida*, a vivirse como los únicos responsables de las fallas en el aprendizaje de sus educandos, perdiendo de vista que las determinantes sociales les ubican en ese lugar. Entonces lo social se diluye para transformarse en una serie de aspectos que se constituyen en características y condición del sujeto, el problema social se convierte en un problema personal, lo público deriva así en lo privado y el problema deja de abordarse desde lo social para constituirse en un problema personal en donde, en este caso, queda en el sujeto la responsabilidad única de resolverlo.

El educador de adultos frecuentemente se ve imposibilitado para resolver los problemas a los que se enfrenta en el contexto educativo, mismos que se restringen a la labor que realiza en el aula, espacio que le determina como el único responsable y a partir del cual califica y define su labor como un quehacer a

¹ 2ª sesión

² 2ª sesión

³ El deseo de esta participante era estudiar la licenciatura, en una ocasión dijo en sesión grupal: "...cuando me vuelvan a ver ya no voy a ser L. la del Diplomado, voy a ser L. la de la licenciatura", la valoración de sí misma está evidentemente vinculada al nivel educativo.

realizarse en soledad. Pero el ubicarse en este lugar y enfrentarse a una serie de problemas que asume como propios, le llevan a experimentar, por una u otra vía, alternativas de solución. Los posibles fracasos ante ello, frecuentemente son ocultados, y así la imagen que tiene de sí mismo se va deteriorando.

Esta serie de sensaciones de frustración, impotencia, incapacidad deviene en algo que se ha denominado como *malestar docente*. El malestar docente se ha definido como aquel fenómeno que permite describir los efectos permanentes, de carácter negativo, que afectan la personalidad del educador como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia.

En este contexto, las dificultades de los agentes educativos, los asesores, los promotores, los capacitadores, en definitiva, los educadores de adultos, se categorizan como problemas personales o como incapacidad pedagógica; sin embargo es necesario reconocer que la situación cotidiana que viven los educadores de adultos tiene su origen en la dimensión social y que en la vinculación de ambas esferas, lo público y lo privado, se ubica la posibilidad de favorecer el trabajo educativo, tanto de los sujetos como de las instituciones. Me pregunto, quienes nos dedicamos a trabajar en el campo de la educación de adultos, ¿en qué medida hemos estado contribuyendo para que ese fenómeno del malestar docente se vaya gestando en el educador de adultos?

Depositar en el otro la posibilidad para resolver los problemas se ha constituido en una práctica cotidiana en el contexto educativo, en ocasiones es el estudiante el que tiene la responsabilidad de los resultados del proceso educativo, éste se la adjudica al educador, a su vez este puede depositarla en la institución y de aquí puede salir para depositarse en el nivel jerárquico siguiente o devolverse al educador, esto es lo que regularmente se hace.

La relación tan estrecha que el educador de adultos ha establecido con sus educandos, los vínculos y el cúmulo de implicaciones que para él tiene el trabajar en el campo de la educación de adultos, son ligazones que van construyendo el terreno ideal para que no muy tardíamente el educador se constituya en el depositario de los problemas educativos que a nivel social se viven. El *lugar* que el educador de adultos ocupa en el ámbito de la problemática educativa, es un *lugar* cargado de sentido, es un *lugar* asignado y asumido.

Lo planteado hasta el momento es prueba fehaciente de cómo en muchas y constantes ocasiones la institución educativa adjudica al educador el éxito o el fracaso de los proyectos y propósitos de dicha institución, pero ¿qué es lo que se le ofrece al educador de adultos? Una de las salidas es la *demand*a de su *profesionalización*, su actualización, su formación académica. Con ello se plantea de entrada que el educador de adultos carece de los conocimientos necesarios para satisfacer las demandas no sólo de la institución, sino también para hacer frente a las demandas educativas de educandos y de las que le exige la propia sociedad.

El discurso de las instituciones educativas adquiere un sentido muy lógico, los resultados del proceso educativo se inscriben bajo su responsabilidad, es muy posible que al educador se le haga creer poseedor de esas *carencias* en su formación. Ello legitima la existencia de las instituciones formadoras de docentes, de educadores de adultos, o en su caso los programas de capacitación en el trabajo. A partir de esto se va construyendo una dinámica en donde uno no puede dejar de existir sin el otro: tú *no tienes* formación, yo estoy para dártela; tú eres el directamente responsable del problema educativo, yo estoy para apoyarte y para solucionar *tu* problema. Estas reflexiones nos pueden llevar a formular una pregunta clave: ¿Cómo se institucionaliza una profesión? Seguramente de este discurso, de ese proceso, depende la existencia de muchas instituciones educativas.

Se llega a aceptar que los procesos de actualización docente y profesional contribuyen a la construcción de la identidad profesional y así, con esta denominación, la aceptamos. Es indiscutible que esos espacios colectivos congregan a los pares de un ámbito específico en el ejercicio de la profesión o del oficio, pero no es el espacio en sí mismo el que construye, el que respalda el saber de esos sujetos, es el discurso grupal, los vínculos intersubjetivos los que constituyen al sujeto en ese rol social. Sin embargo, aceptar el término de identidad profesional y depositar en la institución formadora la única posibilidad para repensarse profesionalmente indica abordarlo como parte de otro discurso, más allá de su implicación teórica, un discurso instituido, incriticable, incuestionable, asumido, legitimado, invisibilizando el proceso constitutivo.

Con respecto a la formación profesional de sus pares, el educador de adultos parece tener claridad en cuanto a una diversidad de saberes, aquellos derivados de los procesos de formación profesional y los que se adquieren a partir de la reflexión sobre la práctica, percepción que se expresa de manera singular en la frase: "Somos maestros de alguien y a la vez de nosotros mismos....pero yo he visto que llega algún maestro y se le pregunta algo y no sabe ¿y entonces el título? Yo no tengo un título de maestra, pero me dedico a enseñar...los pedagogos a veces no saben nada".¹ Otra educadora expresa: "... estoy enseñando aún sin haber estudiado para maestra".² La reflexión sobre sus saberes se desliza en un juego que va desde el reconocimiento de lo que han aprendido en la práctica, hasta instalarse en una suerte de completud avasallante, de sobrevaloración de lo que saben, pues manifiestan: "somos alumnos y maestros al mismo tiempo"

El educador de adultos tiene una percepción particular sobre las profesiones y su ejercicio, se redefine en relación con ellas, reconoce sus carencias en cuanto a conocimientos profesionales, pero desde ese lugar desde el cual perciben el trabajo educativo, hacen una categorización sobre las profesiones y expresan que hay profesiones que ayudan a las personas y hay otras

¹ 6ª sesión.

² 3ª sesión

profesiones generadoras de injusticias, como aquellas que “ayudan a *los malos* como el Derecho”.¹ Estas expresiones manifiestan con claridad la percepción que se tiene sobre cómo la práctica profesional lleva implícito un *beneficio a.....*² sin que ello deje de lado la clara relación entre determinadas profesiones y los ingresos económicos.³

En contraparte podemos decir que el educador de adultos tiene una imagen de sí mismo como profesional y que ésta se construye a partir de la reflexión que el educador realiza sobre su práctica cotidiana, una práctica instituyente que incorpora al educador de adultos a un proceso, el proceso de institucionalización de sí mismo como sujeto profesional. Con ello se contradice a los discursos institucionalizados, reconocidos, legitimados en ese campo educativo desde allí no se le reconoce al educador de adultos como profesionista. De la misma manera, los programas de formación destinados a este educador, tienen como propósitos generales, explícitos o implícitos: contribuir a la construcción de la profesionalización del educador de adultos y en consecuencia al reconocimiento social.

Esas actitudes se contraponen a los discursos institucionalizados desde los cuales se mira al educador de adultos y al campo educativo en concreto, pero en ese mismo sentido posiblemente se podrá contribuir a la emergencia de otros discursos, ya que “ (desde hace tiempo,) ...lo que emerge es la proliferante criticabilidad de las cosas, de las instituciones, de las prácticas, de los discursos; una especie de agrietamiento general de los suelos, incluso y quizá sobre todo de aquellos más familiares, más sólidos y cercanos a nosotros, a nuestro cuerpo, a nuestros gustos cotidianos.”⁴ Una posible referencia es plantear que existe una identidad profesional en el educador de adultos, misma que se construye a partir de la reflexión sobre su trabajo educativo cotidiano; mientras que desde el lugar opuesto, desde el ejercicio del poder académico, piénsese en cualquier institución destinada a la formación de los educadores de adultos, puede aseverar que no existe una identidad profesional del educador de adultos porque éste no ha sido reconocido socialmente como profesionista, en su caso se podría hablar de una cierta profesionalidad, pero nunca de profesionalización.

En este conjunto discursivo, que por cierto es muy verosímil, nos percatamos de la presencia de un discurso repetido, de un discurso respaldado por la disciplinariedad, con intentos de homogeneizar la práctica del educador de adultos. Discursos que me remiten a un ¿quién lo dice? Los discursos de quienes hablan del educador de adultos están legitimados, están institucionalizados, son emanados desde una fuente de poder, se adjudican el derecho de hablar por los otros, por los educadores-estudiantes y desde esos discursos, definen y diseñan programas educativos que *creen* necesitan los educadores. Estos programas

¹ 2ª sesión

² 2ª sesión

³ 2ª sesión

⁴ Foucault, M. *Genealogía del racismo*. Pág. 20.

educativos emanados de esa normalización o institucionalización del campo de la educación de adultos, posiblemente sea, una entre otras, formas de control de la vida propia de ese ámbito y de los sujetos que en él participan.

De allí que haya quien, como yo, siga insistiendo en conocer ¿cómo se vive el educador de adultos en el contexto de su práctica educativa cotidiana? En este sentido, los planteamientos de Michel Foucault adquieren un sentido particular cuando se intenta reflexionar sobre los saberes sometidos y su insurrección. Saberes sometidos como "...contenidos históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica ha podido hacer reaparecer a través del instrumento de la erudición... y que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido.... saberes que yo llamaría el saber de la gente ... un saber particular, local, regional, un saber diferencial incapaz de unanimidad y que sólo debe su fuerza a la dureza que lo opone a todo lo que lo circunda".¹ La convicción que el educador de adultos tiene de ello se confirma cuando a pesar de revalorar lo que saben y lo que hacen, están convencidos de que necesitan estudiar más, apareciendo de manera muy reiterada el "nos falta preparación".

Posiblemente la institucionalización del campo de la educación de adultos debe mucho a la presencia de los discursos totalizantes que califican, ubican y definen el campo de la educación de adultos, determinan incluso su prospectiva, discursos que hablan por los educadores a costa de sus saberes, de sus discursos emergentes, de sus maneras de ver su trabajo educativo, de verse como sujetos en un contexto político, social, cultural, económico, de verse como sujetos en su singularidad. ¿Qué hay entonces desde ese lado de los discursos emergentes?

¿Qué sucede en esos procesos de formación que se ofrecen al educador de adultos? El proceso de formación, por un momento se constituye como propuesta curricular que responde a las necesidades del educando, sin embargo, lleva en sí y a nivel implícito, la propia subjetividad del colectivo que la diseña, las huellas del cúmulo de instituciones de las que es portador el equipo docente. La propuesta educativa condensa la imagen que de sí tiene ese equipo docente, la imagen que han construido otros y que el mismo asume y con ello acepta una tarea docente portadora también de una representación simbólica particular.

Las características de quienes diseñan las propuestas educativas se constituyen en espejos sobre los cuales el educador de adultos, su destinatario, se ve reflejado. ¿Esto quiere decir que el malestar docente del educador de adultos no es exclusivo de él? ¿Implica acaso que algunos de esos formadores de educadores de adultos también viven su trabajo docente como un trabajo en marginación? ¿Que se vivan como docentes de *segunda* o en su caso como *dadores* de un supuesto saber profesional? Así, la institución formadora *persuade* al educador de que *no sabe*, persuasión que, mediante diversas formas y

¹ Foucault, M. *Op.cit.* Pág. 21

discursos, funcionan como imperativos de un ¡fórmate!, ¡profesionalízate!, y con ello, esa misma institución se erige como entidad poseedora del saber. La relación *el que sabe* y *el que no sabe* se instituye implícitamente como fenómeno dialéctico del cual depende la existencia de sendos *lugares*.

Hoy podemos percatarnos cómo se ha ido construyendo, en la dimensión social, una paulatina construcción del malestar en el campo de la educación de adultos, se ha ido configurando un problema social que debido a las erráticas soluciones más allá de resolverlo se ha ido depositando en los sujetos que participan en él.

En la dimensión del ámbito educativo, el rezago educativo, la deserción, la desvinculación entre la vida cotidiana y el aprendizaje, la deficiencia de los materiales didácticos, las deplorables condiciones en las que el educador de adultos trabaja, los bajos salarios, la inestabilidad laboral, la ausencia de espacios colectivos para la reflexión sobre la práctica docente, las limitadas e inapropiadas propuestas de formación profesional para el educador de adultos, son, entre otros, problemas que deben ser atendidos por las instituciones educativas, las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones de la sociedad civil, instituciones en donde los educadores de adultos trabajan.

Poco a poco hoy nos vamos percatando de que las condiciones en las que se encuentra la educación de adultos no es un problema exclusivo de los sujetos, de los educadores; de que se ha convertido en un problema social en la medida en que se han ido construyendo salidas falsas para tratar de resolverlo. Por lo que toca a los educadores de adultos, se ha llegado a reconocer que sí es imprescindible su formación pedagógica, pero no por la vía de su sustitución por otros que están *mejor* formados, sino que, en ese proceso de formación de los educadores y educadoras es impostergable la recuperación y reflexión de la práctica educativa como eje fundamental para la transformación de la educación de adultos.

En este sentido, la construcción de espacios colectivos de reflexión se pueden convertir en una posibilidad para favorecer la configuración de una imagen propia y mutua del educador de adultos que le confirme en su saber profesional, en la medida en que se convierta en un espacio en el cual pueda dimensionar su función social, su desempeño profesional, las características psicosociales de su quehacer, con la posibilidad de que se acerque a comprender lo que le sucede como docente cuando trabaja con sus grupos, cuando intenta responder a las demandas sociales de las que es sujeto; un espacio en donde tenga la posibilidad de revalorar su trabajo docente a partir del reconocimiento de lo que a otros educadores de adultos les sucede.

CAPÍTULO III

EL EDUCADOR DE ADULTOS: SUJETO DEL MALESTAR DOCENTE Y DEPOSITARIO DEL MALESTAR SOCIAL.

1.- La perspectiva del educador de adultos sobre el campo educativo.

Desde el seno mismo de los grupos de educadores de adultos en procesos de formación se define el campo de la educación de adultos como un ámbito marginado, en el cual son limitados los recursos humanos y materiales de que disponen, en donde las condiciones de trabajo y los salarios son paupérrimos, en donde el trabajo docente es calificado desde referentes cuantitativos y no cualitativos. Es particular cómo reiteradamente subrayan que el campo de la educación de adultos es un campo de marginalidad, de diversidad que se ubica en el contexto del rezago educativo, la solidaridad y el voluntariado. Ellos han reconocido *dos caras de la moneda*, el educador con una visión global del trabajo y la visión particular del asesor, quien ejecuta la labor docente.

Al hablar de la institución se refirieron a ella como un elemento “aplastante” de la práctica educativa con adultos, en el contexto de las políticas públicas, subrayando lo determinante de la política educativa. Mencionaron las demandas de sus alumnos y de la institución a las que se enfrentan ellos como educadores y a las que no se pueden responder por los mínimos recursos económicos y humanos que tienen. En este sentido expresan reiteradamente su desesperación por la escasez de recursos vinculado a las políticas públicas y la poca valoración del trabajo docente/asesor en cuanto a la remuneración económica.

Consideran que la educación de adultos se enfrenta a problemas muy complejos que parecen no tener una solución a corto plazo. Aunado a esto plantean que es muy importante reconocer cuáles son los problemas educativos inmediatos que existen, cuáles son las posibilidades que ellos tienen para dar soluciones y cuáles son las propuestas de cambio desde los discursos de las diferentes instituciones para analizar si son congruentes o no

Los educadores de adultos han asumido desde hace ya muchas décadas una responsabilidad social, la de la educación de los grupos marginados de nuestro país. Esta tarea así asumida, los logros o no en ese contexto, son y han sido siempre logros colectivos, pero en última instancia logros también individuales. El educador se juega entonces en ese movimiento indisoluble, lo social, lo institucional, lo grupal y lo individual y en ese interjuego va construyendo una conciencia de sí, de su papel social. Dice Félix Guattari: “La conciencia de sí es seguramente una garantía de ser conciencia, pero de ningún modo de ser sujeto allí donde pueda tener un *sentido* ser sujeto, es decir en el registro del otro

fundado por la palabra... Tal grupo, partido o casta que se pretenden ser sujetos de la historia, *depositarios de una misión histórica*, puede no ser, de hecho, más que objeto institucional manejado desde el exterior según el grado de las circunstancias, de la conjunción de las fuerzas presentes, etc. En el orden de la subjetividad social, nada se da de antemano".¹

Desde fuera, la educación de adultos es calificada como una educación para *pobres*,² educación que puede llevarla a cabo *cualquier* persona que sepa leer y escribir. La descalificación es extrema, la atención a los sujetos que recurren a la educación para adultos es *pseudoprofesional*, y se inscribe en el contexto de lo cuantitativo, de la certificación. Entonces el papel social de las instituciones destinadas a satisfacer las necesidades educativas en este ámbito está legitimado en razón del monto anual de certificados expedidos, o en su caso, del número de programas educativos destinados a atender la capacitación de sus empleados. Estas son expresiones que forman parte de los discursos institucionales que no caen en el vacío y que sumados a otras expresiones semejantes, van configurando un imaginario colectivo que remite a una imagen sobre este campo educativo, una imagen que se contrapone a los ideales del educador de adultos, ideales que, como posibilidades de cambio social, se traducen en los esfuerzos cotidianos del sujeto educador. Queda posiblemente en su pensamiento un interrogante, ¿entonces qué educador soy? ¿Maestro?

Pero hablar del maestro aparece en el discurso de los educadores de adultos como la referencia a un sujeto que está muy lejano de ellos, podemos percatarnos de cómo en el mismo discurso verbal cada sujeto se *nombra* de distinta manera, cada palabra está seleccionada por el nivel connotativo que imprime a lo nombrado. Por un lado hablan del *maestro*, por otro hablan del *educador de adultos*, y este último término no se acompaña o se sustituye por otros como el de *docente*, por ejemplo. En este caso el discurso no ha sido acuñado por los propios educadores, más bien ellos son los que han sido *nombrados* por otros, se les ha caracterizado, se ha cargado de sentido las palabras que los definen, el trabajo y el ámbito en el que se les ubica y todo esto ha sido adquirido, adoptado, asumido en muchas ocasiones por los propios educadores de adultos.

Esta múltiple designación del educador de adultos transita por un singular camino, se le idealiza y se le devalúa. La figura del maestro, del educador se enaltece, se le ubica en un lugar poco alcanzable. La figura del maestro la ubican en un nivel tan alto como al propio Jesús y dicen: porque Él es El Maestro, idealizan la figura del *maestro*, quien todo lo sabe, todo lo puede y agregan: "el maestro te transporta a lugares inimaginables".³ Es como el lugar inalcanzable, porque dicen: ser maestro implica tener muchos conocimientos, implica darse al

¹ Guattari, F. *Psicoanálisis y transversalidad*. Pág. 117. (Las cursivas son mías).

² Expresión del Rector de la UPN, Profr. Jesús Liceaga Ángeles en reunión de trabajo (1995).

³ 3ª sesión

otro, "no cualquiera se echa esa bronca encima".¹ De esa idealización pasan a una serie de reflexiones que paulatinamente van devaluando la figura del maestro. "Ser maestro es una de las profesiones más prestigiosas, bueno, pero las cosas han cambiado, ya no se respeta al maestro, ya no se le valora como tal y entre los maestros hay quienes desprestigian al gremio"². Sin embargo, también se percatan de lo mítico de ser maestro, de lo irreal de esa figura cargada de tanta significación, pues dicen: "Quizá el maestro sea un mito, ya que a veces no llega a ser más que un trabajo burocrático"³. ¿Asumir esta designación, este discurso mediante el cual es nombrado el sujeto y el campo educativo, remite al proceso de constitución del campo y a la construcción de la identidad del sujeto? ¿Qué proceso se desencadena en el momento en que la realidad es nombrada? ¿Existe ésta a partir del hecho de ser nombrada? Un entorno inmediato que da cuenta de las posibles respuestas es la institución laboral.

Si bien la educación de adultos es considerada uno de los ámbitos del campo educativo, se constituye ya en institución pues deriva en la caracterización de sus sujetos, en una producción de significaciones que la sostienen, la reproducen y que son heredados, junto con una serie de significantes, a los sujetos inmersos en ella.

No se circunscribe a los establecimientos-institución que normativamente lo componen, se constituye a partir de la dinámica de procesos que pueden ubicarse en tres dimensiones: en la formal, en la medida en que sujetos y grupos en interacción, generan hechos, acontecimientos vinculados a la tarea y fines de la Educación de Adultos y que se explicitan en el contexto de instituciones singulares y en establecimientos concretos, bajo normas, reglamentos, discursos, legitimidad en el ámbito, existencia concreta.

En la dimensión informal, como contexto en el cual los sujetos participan de una interacción derivada de las relaciones socio-emocionales, en donde, a nivel imaginario está presente la comunidad educativa a la que pertenecen, estructuras relacionales que se van construyendo en el contexto de la vida cotidiana y fortaleciéndose a partir de procesos de implicación en las tareas y proyectos educativos.

En la dimensión fantasmática, que remite a las fantasías, temores, ansiedades, deseos derivados de la propia estructura psíquica del sujeto y que se concretan en lo que hacen, piensan, sienten, dicen. Ello da cuenta de que el trabajo educativo se realiza con otro, en ocasiones junto con el otro o en grupo, situación a la que subyacen procesos inconscientes, algunos de ellos vinculados a la dimensión fantasmática, como forma de expresión de las pulsiones; como posibilidad, aunque de manera deformada, de realización del Deseo. Esta dimensión, coloca a los sujetos frente a la posibilidad de representar sus

¹ 3ª sesión

² 3ª sesión

³ 6ª sesión

experiencias y sensaciones a partir de la depositación y categorización mutua, en esa medida son partícipes de mecanismos de proyección e introyección que atraviesan la relación educativa. Los fantasmas, como fantasías inconscientes, son componentes de los mecanismos de defensa que permiten controlar la angustia ante la frustración, controlar las pulsiones agresivas y expresar tendencias reparadoras. Así, en el campo educativo, encontramos de manera singular fantasmas inherentes a la formación, que como escenificaciones imaginarias posibilitan al docente resolver la angustia frente a la falta, su propia falta y la de sus alumnos, lo cual puede llegar a constituirse en motor de búsqueda.

2. El lugar de trabajo, una institución paradójica.

En el trabajo cotidiano del educador se expresan las características de la institución para la cual se desempeña, con los proyectos educativos establece vínculos que singularizan su práctica educativa y en ellos se deposita la posible realización de sus expectativas, que atraviesan no sólo la concreción de su relación laboral al percibir una remuneración económica, la confirmación de su perfil profesional, el establecimiento de relaciones profesionales con sus pares, sino también la confirmación de sí mismo como sujeto.

El educador se incorpora así en un entramado complejo de relaciones en donde no sólo pone en juego su formación académica y con ello lo que sabe y lo que ignora, lo que tiene y lo que le falta; se instala en un conjunto de paradojas institucionales que orientan y cuestionan recurrentemente su hacer cotidiano.

La cultura institucional fortalece esas paradojas, despoja al sujeto de su voluntad y debilita la posibilidad que tiene para cuestionar e instalar nuevas prácticas educativas y con ello recolocarse para establecer una relación distinta con la institución laboral.

En este sentido estamos aludiendo a la institución como el conjunto de normas que fortalecidas por la producción cultural de aquélla orientan las conductas del sujeto, la percepción que tiene no sólo sobre sí, sobre su trabajo, sino incluso sobre el orden de lo social. La violencia va implícita a la instalación y producción de la cultura institucional, actúa sobre el deseo individual, los derechos de los grupos y los valores colectivos. Es en el contexto institucional y con base en el fortalecimiento de la cultura que allí se produce como se construye una realidad singular y se resignifica el trabajo cotidiano y el sufrimiento.¹

¹ Consúltase. Fernández, L. M. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina. Paidós. 1994. (Colecc. Grupos e instituciones No. 49); Fernández, L. M. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Argentina. Paidós. 1998. (Colecc. Paidós Cuestiones de Educación).

El espacio laboral, el lugar en el que se trabaja, el ambiente construido a partir de las relaciones establecidas, de los afectos desplegados y depositados, del clima emocional en cuya construcción se ha participado, todo ello indica la pertenencia o no a esa institución, a ese proyecto, a ese grupo de trabajo, subrayan la pertenencia que abona a la constitución de una imagen de sí mismo. En ese ambiente llega a fomentarse la competencia, pues *los que tienen* no comparten lo que tienen; en el contexto del discurso grupal los educadores de adultos, hacen referencia a un *tener* vinculado a la formación profesional, poseer formación profesional caracteriza a sus pares de muy “*cerrados*”.¹ Y esta palabra *cerrados* surge en el discurso verbal con distintas connotaciones, pues si bien puede aparecer como cerrazón, como inalterabilidad, intransigencia, también aparece como refugio del educador, entonces plantean que el maestro vive en un mundo particular, ese mundo es como un refugio. “El maestro se mete en su caparazón, su mundo está ahí (frente a grupo, en ese momento el maestro *es*), y en ese mundo se pierde”.²

El desempeño laboral adquiere vulnerabilidad frente a un factor, el prestigio, éste aparece como producto de una relación entre la institución educativa y el sujeto, uno da prestigio a la otra, la otra da prestigio al sujeto, o en su caso desprestigio, de allí que pueda llegar a generar ambivalencia en el nivel afectivo pues al mismo tiempo se puede sentir amor y odio por la institución.³ El educador de adultos vincula el prestigio a la posibilidad de *ser mejor* en el actuar cotidiano y plantea que el prestigio se gana a *pulso*, como resultado del trabajo sin medida.⁴ En el contexto institucional se establecen relaciones con los pares, con los estudiantes, en su caso, con los padres de familia quienes vehiculizan la posibilidad de lograr el prestigio, pues éste se construye mediante el reconocimiento del otro, a través de la *mirada* del otro, pues sólo a partir de ese Otro es que en una sola palabra puede condensarse la aceptación, una imagen aceptable de sí mismo fundada en el reconocimiento, en el prestigio que se ha conquistado y que deriva en ocupar un *lugar especial*, todo ello con una sola palabra... *maestra*.

El contexto laboral no se reduce a un lugar físico, remite al *lugar* que ocupan los sujetos, un lugar cargado de reconocimiento o no, ese lugar en el que se ubica al sujeto está cargado de sentido, le da un *lugar* a los educadores, un lugar en relación con los otros, ellos así lo viven: “los espacios determinan el actuar de cada uno y eso tiene un efecto en el respeto que los otros te tienen”.⁵ La relación con los demás en el contexto institucional, se concretiza en el espacio físico, de allí que sea muy doloroso el momento en que se les desplaza, que se les quite o que pierdan ese lugar, lo más doloroso es que sea un compañero de trabajo el que desplace a otro, “... no era con los directores, eran los mismos

¹ 1ª sesión

² 1ª sesión

³ 3ª sesión

⁴ 3ª sesión

⁵ 3ª sesión

maestros. Se quedó otra gente, le dieron un premio, los etiquetaron y ahora son los que están premiados ¡qué horror!”¹

La confianza entre los sujetos se pierde cuando son ellos los agentes de la sustitución y el desplazamiento, cuando por ellos se pierde el *lugar* que se han ganado en la institución donde laboran, “...es la hija de H.C. yo confiaba en ella... (pero perdí la confianza cuando dijo:) ‘...L. Encárgate de lo que va a suceder’...se los delegó a los mismos que están impidiendo que yo me quedé.”²

De allí que al mismo tiempo que están hablando de *los lugares*, como espacios que resguardan y confirman una imagen sobre sí mismos, expresan la necesaria lucha por ellos, por conquistarlos y por mantenerlos. En el lugar donde se labora se vive la intromisión, la invasión, la agresión, el desplazamiento, la sustitución y con ello la falta de reconocimiento a lo que se sabe hacer, a los años de experiencia.³ Por encima de ello se sobrestima la formación académica, y aún por encima de ésta, las *relaciones*, la *amistad*, el *me cae bien*. Es en este contexto en el cual se vive el reconocimiento o la descalificación, situaciones que se expresan ya sea mediante la invasión del lugar físico, la aceptación de los estudios académicos, el sueldo o los premios bajo la forma de estímulos económicos.

Poner en palabras los vínculos establecidos con la institución en donde labora el educador de adultos revela la dificultad para reflexionar sobre ellos, esa mínima distancia que se establece con los proyectos educativos institucionales impide la crítica y deriva en una perspectiva totalizante, “...tendemos a explicar nuestras características y dificultades por el tipo de institución al que pertenece la organización en la que trabajamos, y dejamos oculto así el grado en el que como individuos y miembros de grupos incidimos en ellas”.⁴ El corpus normativo de la institución se vincula, evidentemente, al ejercicio del poder, derivando en sensaciones y situaciones reales el desplazamiento, la persecución, la vigilancia, la evaluación y la represión, no les deja otra salida más que para expresar: “en todos los lugares hay represión”.⁵

La institución instala ‘lo social’ en el ámbito laboral con todo su poder, y allí en el contexto laboral se actualiza, deriva en los vínculos transferenciales que se establecen, el individuo entonces “... se experimenta tan indefenso como un niño pequeño frente a la amenaza de abandono de sus padres o como un primitivo ante las fuerzas desatadas de la naturaleza. El rechazo, el ostracismo, la punición que el grupo, la sociedad o el poder constituido pueden infligir al individuo son tan dolorosos y temidos que no es raro que evoquen aquellas experiencias primarias de temor e indefensión”.⁶

¹ 7ª sesión

² 7ª sesión

³ 1ª sesión

⁴ Fernández, L. M. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la...* pág. 14

⁵ 1ª sesión

⁶ Fernández, L. M. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la...* pág. 15

El miedo y la decepción son alusiones recurrentes en el discurso grupal de los educadores de adultos, a ellas se agrega el riesgo de ser actor de la traición, de la complicidad en el interjuego del cambio, "...yo por eso no entré al grupo cuando tenía que exterminar a alguien, yo no puedo, que me dejen lo que tengo..."¹ La traición juega un papel importante en el discurso del grupo pues esa situación nos remite, de primera instancia al cómo califican las actitudes de aquellos en los que confiaban, aquellos que perteneciendo a un partido político como única alternativa de cambio, llegan a traicionar. Pero esta situación señala el riesgo que vive todo grupo, el riesgo de la fragmentación. "...yo no podría hacer eso, yo no podría lastimar a una persona o meterme en su lugar, echarle *tierra* con los directores, no podría. Apaño no se vale, porque es del mismo equipo."² Y cuando se refieren al equipo, no sólo aluden al grupo de trabajo institucionalmente constituido, sino al partido político, factor que cruza las fronteras de la institución laboral y el propio sentido del trabajo en el ámbito de la educación de adultos.

En el discurso de este grupo, lo político va vinculado a la frustración, que se vive en carne propia en el espacio laboral, en la demanda de reconocimiento al sujeto, pero un reconocimiento que no esté centralizado en los títulos universitarios. "Nosotros hemos sido víctimas de la represión en la Delegación Coyoacán, las personas no han sido reconocidas, se siente uno muy frustrado..., yo me siento frustrada con el trabajo. El servicio de 23 años debe ser reconocido ya no los títulos, sino que se nos reconozca..., El interés político nos rebasa y cuando no hay gente sensible en el poder todo se lo lleva la *borda*."³ Estas expresiones reflejan una decepción muy grande, al tiempo que en ellas se condensan las posibles instancias que favorecen la imagen que de sí tiene el sujeto.

3.- Condiciones laborales.

Uno de los factores determinantes en la práctica educativa hace referencia a las condiciones en las que trabaja el educador. La estabilidad laboral, los salarios, la organización para realizar las tareas, los métodos utilizados para el ingreso del personal a la institución, la formación académica y la capacitación que han recibido, las características específicas del trabajo que tienen que realizar, el grado de participación de los educadores para planear las actividades de esa institución, los mecanismos que se ponen en operación para la toma de decisiones, la duración de la jornada laboral, el ritmo de trabajo, la carga de trabajo en cuanto al esfuerzo físico, mental y psicológico. A esto se agrega una situación que dentro de los parámetros de las instituciones laborales es fundamental, el control de calidad, el proceso de evaluación y la calificación sobre los resultados y los objetivos logrados.

¹ 7ª sesión

² 7ª sesión

³ 7ª sesión

Más allá de que éstas sean condiciones que permitan a todo sujeto sobrevivir, vivir económicamente bien, plantearse metas, hacer factible su proyecto de vida, son factores que simbólicamente agregan un *valor*, un *significado* al trabajo realizado

La retribución económica, es por excelencia, el significativo de la tarea educativa y como tal tiene sus efectos en la misma. En muchas ocasiones esta retribución no es equivalente, se convierte en un agente representativo de la evaluación del trabajo del educador de adultos, pensemos en los \$55 pesos que recibía en 1996 el asesor del INEA, un año después la suma ascendería a 120 pesos. El trabajo educativo de este instituto descansa en el voluntariado y en los estudiantes de licenciatura que quieren cubrir de esta manera su servicio social. La retribución económica por el trabajo actualmente adquiere sentidos singulares y en muchas ocasiones se considera que a mayor salario, mayor productividad: "En el INEA se vive una constante, la deserción de educandos adultos y la de instructores. El INEA ha puesto en marcha junto con los gobiernos estatales diferentes esquemas para *retener* a los instructores educativos, a través de compensaciones por el número de adultos certificados".¹ Se le pagaban \$10 por que cada uno de sus educandos acreditará una asignatura y \$120 por acreditar un nivel completo, primaria o secundaria.

La permanencia laboral, fincada en el condicionamiento económico, no es el único recurso implementado para ello, a éste se agrega el condicionamiento del logro de las metas anuales para que el asesor pueda seguirsele *contratando*. Los productos del trabajo se traducen en metas anuales, en el número de estudiantes que acreditan, en el número de certificados que se expedirán. En torno a los certificados se aglutinan una serie de elementos que influyen en el trabajo del educador, que determinan su estado de bienestar o malestar en las tareas cotidianas. "También se decidió otorgar una gratificación a quienes prestan sus instalaciones como puntos de encuentro para las asesorías, cuyo monto va en relación con la cantidad de acreditaciones que se logran en el lugar en cuestión. Esto sirvió para que los círculos de estudio se instalaran en lugares públicos y visibles, como iglesias y escuelas, lo que incrementó el número de inscripciones y permitió que se *ahorrara* en la promoción de los cursos del INEA, que antes se hacía casa por casa."²

Entonces el educador no sólo debe dar cuentas de su trabajo a la Institución educativa, sino también a quienes prestan las instalaciones pues del trabajo del educador depende esa remuneración económica que recibe la iglesia, la escuela pública, el vecino o líder de la colonia. Las instalaciones físicas en donde trabaja el educador influyen de manera determinante en la imagen que tiene de su trabajo y por tanto de sí mismo, las formas a las que se recurre para allegarse esos espacios generan un estado psíquico que atraviesa las tareas

¹ La Jornada. *Sociedad y Justicia*. 8 de mayo de 2000. Pág. 47.

² <http://www.lajornada.unam.mx/2000/may00/000522/soc2.html>

educativas cotidianas, su visión sobre el educando, sobre ese campo educativo y sobre sí mismo.

Las demandas explícitas o implícitas sobre el educador son múltiples, por un lado se tienen las demandas institucionales, a las que se agregan las demandas sociales, frente a las cuales el educador de adultos tiene que hacerles frente en medio de las deterioradas condiciones de trabajo en las que se desempeña. Así se mantienen esas instituciones como la mencionada y que se caracterizan por ofrecer un bajo salario, con la inestabilidad laboral que pende del cumplimiento de metas, la retribución "simbólica" para los asesores voluntarios, por el limitado material didáctico con el que cuentan, por las innumerables responsabilidades que se les adjudican, etc. A ello se agrega la precaria situación en la que realizan sus tareas cotidianas, por ejemplo tienen que solicitar por oficio el material didáctico mínimo, ¡ya no pensemos siquiera en material fabricado por especialistas! Es simplemente aquel material que mínimamente se utiliza, como los gises, el papel bond, cinta adhesiva, etc.

Ninguno de los distintos puestos y funciones que pueden desempeñar los educadores, a pesar de la diversidad jerárquica que existe en la institución, escapa a la sobre exigencia en cuanto a objetivos por lograr, los resultados son predecibles, bajo nivel de productividad y de calidad. Esto no es exclusivo de instituciones educativas, en la institución privada se verifica con mucha frecuencia, un proceso de intervención coordinado por Miguel Matrajt da cuenta de ello: "...mayores exigencias... un esfuerzo físico, mental y psicológico superior... 'requisitos excesivos' tuvieron como resultado más errores, un aumento en el nivel general de estrés y un sentimiento exagerado de fatiga y descontento general".¹

La labor educativa del educador de adultos no se reduce a atender las necesidades educativas de los educandos, que pueden ser la alfabetización, la educación básica, la capacitación, el trabajo comunitario, el trabajo político-educativo, etc.; tareas que en el contexto nacional adquieren un significado mayúsculo pues tienen que ver, por ejemplo con la disminución del rezago educativo, con el elevar la calidad de la educación, con el convencerles que de ellos depende en gran parte el desarrollo del país, ya que gracias a su trabajo docente, esa población adulta a la que atienden, puede incorporarse como población productivamente activa y, por consiguiente, vivir en mejores condiciones. Entonces estamos ante la presencia de las tareas explícitas, y las tareas que se van construyendo en el orden del imaginario colectivo, que tanto como las primeras condicionan el hacer cotidiano del educador.

El educador de adultos de educación básica está en una situación extrema, porque sobre él recaen las demandas oficiales para resolver el problema del rezago educativo y con ello se le ubica en un lugar desde donde se pretenden

¹ Matrajt, M. "Utilización del análisis ergonómico y de coloquios en grupo para...". En: *Condiciones de trabajo No. 8. La prevención del estrés en el trabajo*. pág. 269.

resolver los problemas, entre otros, de la deserción, como manifestación de las formas en que opera el sistema educativo en el nivel de educación básica escolarizada. A estas tareas se agregan muchas veces las del orden administrativo, que van desde elaboración de informes, exámenes, acopio de materiales, y un sin fin de actividades derivadas.

En el caso del INEA, y dependiendo del puesto que el educador ocupa, las tareas son particulares, así, por ejemplo tenemos que una de las figuras que participan en la oferta del servicio en esa institución es el Técnico docente, quien debe tener más de 18 años y nivel académico de licenciatura en ciencias sociales. Sus funciones son: planeación y programación, lo cual implica hacer un diagnóstico de la micro-región y elaborar un programa operativo anual con estrategias, tiempos y recursos. Se hace cargo también de la promoción y concertación de servicios, para incorporar a los educandos adultos al programa, para favorecer la participación voluntaria de los educadores y el apoyo de otras instancias.

El Técnico docente se hace cargo también del reclutamiento y formación de educadores, organiza los servicios educativos registrando promotores, asesores y educandos, precisa horarios y asegura la asignación de material didáctico; dentro de sus responsabilidades también está la concertación con otras autoridades o asociaciones para la utilización de espacios para dar el servicio, se asegura de que los espacios físicos estén en buenas condiciones, lleva además el seguimiento educativo y operativo de los educadores y adultos y lo reporta al área de planeación en cada coordinación de zona.

Para llevar a cabo el seguimiento del proceso educativo, supervisa regularmente los servicios educativos, valora la actividad del asesor, identifica el avance educativo de los adultos, detecta la problemática que obstaculiza el desarrollo adecuado de la atención del adulto y su aprendizaje, actualiza y retroalimenta a los asesores a través de acciones de formación. Todas estas actividades habrán de reportarlas mediante un informe mensual "con oportunidad, veracidad y honestidad". Otra de las funciones importantes del técnico docente es que evalúa los servicios educativos a través de dos variables importantes: índices de eficiencia y pertinencia verificados mediante la cantidad de adultos atendidos, alfabetizados, exámenes acreditados, certificados emitidos, servicios permanentes instalados, etc. a estas actividades se agrega la necesaria reunión con los promotores y asesores, para hacer un balance operativo.¹

Para el caso del promotor, es necesario que tenga más de 15 años, y con nivel medio superior. Dentro de sus funciones está la de realizar un diagnóstico socioeducativo de su promotoría, elabora un programa de trabajo y las estrategias a emplear, realiza visitas domiciliarias, pinta bardas, acude con autoridades, efectúa campañas de difusión, promueve y apoya actividades que impulsan la acreditación y certificación, informa a las autoridades locales, realiza entrevistas

¹ INEA. "Perfil y funciones del Técnico docente, promotor y asesor". 1997.

con autoridades locales, organiza los servicios educativos mediante reuniones a las que convoca, a través de la localización de la demanda potencial, vincula a los asesores, localiza y consigue locales para dar el servicio, solicita y distribuye materiales, apoya a los asesores, promueve la continuidad educativa, realiza eventos de formación, promueve la autoformación, realiza la supervisión permanente a los círculos de estudio.

Por su parte el asesor, quien deberá tener más de 15 años y con una escolaridad mínima de secundaria terminada, tiene las siguientes responsabilidades: localiza y capta usuarios para darles atención individualizada o en círculos de estudio, organizar el trabajo del círculo de estudio, atender a los adultos educandos, realizando las sesiones de asesoría, asegurando la permanencia de los adultos, relacionando los contenidos con las necesidades e intereses del grupo; también motiva a los adultos en cuanto al cumplimiento de los horarios de las sesiones; además realiza el seguimiento del avance académico, de la integración del círculo de estudio, conduce al grupo a la acreditación de exámenes y promueve la certificación de estudios, organiza eventos públicos para la entrega de los certificados.

A excepción del Técnico docente, el promotor y el asesor son voluntarios, no tienen un contrato laboral formal con la institución y no perciben un salario, sólo estímulos económicos y gratificaciones en equivalencia al número de certificados que logren los adultos atendidos.

Si bien este documento no se restringe al análisis de las condiciones laborales en el INEA, la situación en la que se encuentran otros educadores en otras instituciones no es mejor si consideramos que el campo de la educación de adultos se ha constituido en una demanda social atendida fundamentalmente por el sector público. A lo largo de las primeras páginas de este documento nos hemos percatado de la desatención que priva, de manera particular, en este sector educativo por cuanto hace a los recursos materiales, humanos, a los materiales didácticos, a las propias instalaciones en las que se trabaja. A ello se agrega la inestabilidad laboral como una característica general en nuestra sociedad, particularidad que deviene en el temor a perder el trabajo y a la competencia que se desencadena entre los mismos empleados. Situación que se agrava cuando la permanencia en el empleo depende no de los años de experiencia, de la formación académica, o del cargo que se desempeña, sino más bien de la pertenencia al proyecto de las autoridades en turno.

4.- Respuestas del educador frente a las demandas institucionales.

Podríamos atrevernos a enumerar de manera sumamente precisa las tareas encomendadas al educador de adultos, como el caso de las tres figuras detalladas en el apartado anterior, sin embargo, el cumplimiento de todas ellas nos llevarían a un mismo punto, mejorar este país. Esta expectativa está detrás del trabajo que cada uno de los educadores realiza día con día, es sustrato común de

todas las prácticas educativas. Sin embargo, la permanencia laboral del educador de adultos, el grado de reconocimiento y prestigio que adquiere en su espacio de trabajo están vinculados de manera regular y estrechamente con un factor, el de la cantidad. Metas anuales o semestrales, programas llevados a cabo en su totalidad, son elementos que simbólicamente retraducen el trabajo profundamente subjetivo de la educación. Así, algo inconmensurable se transmuta en conmensurable, y éste en el objetivo a lograr no sólo por la institución, o los educadores, sino por el propio educando, a pesar de que éste mismo reconoce la importancia de los aprendizajes para su vida cotidiana.

“El sistema de educación básica para adultos se ha diseñado con criterios ‘certificatorios’, por lo que sus contenidos no son relevantes para las necesidades reales de los usuarios potenciales. De hecho, los programas del sistema funcionan en forma semejante a los de educación formal. No capacitan a los adultos para resolver sus problemas prácticos. A este factor, entre otros, puede atribuirse el que no se logren asegurar el interés y la perseverancia de la población a la que formalmente los programas se dirigen.”¹ Ello ilustra varios de los aspectos en los que se traducen las demandas de la institución educativa.

Tratar de responder a la pregunta: ¿Qué hace el educador frente a las demandas de la institución donde trabaja? Nos lleva a otras, ¿Cómo responde y desde dónde? Lo cual implica la existencia de un lugar que ocupa él y sólo él. Es en la dimensión de lo colectivo que el sujeto se ubica en un lugar desde donde actúa y desde donde se mira a sí mismo; ésta imagen se construye siempre a partir de la presencia de otro, ese otro adquiere cierta particularidad cuando ese otro también está inmerso en un contexto laboral, institucional y/o profesional, espacios cargados de sentido, simbolizados; “... esta subjetividad, manifestada en el nivel de la institución, posee sus leyes propias, sus ‘intérpretes’, grupo o individuo, sus operadores, y que ella desarrolla sistemas específicos de resistencia, de desconocimiento, un cierto tipo de fantasma individual. En tanto que este último remite a un orden estructural imaginario sometido al organismo humano, el fantasma de grupo está articulado con el grupo de significantes y de las estructuras sociales. Es, por este hecho, (la institución) el receptáculo de toda una serie de entrechoques e impasses entre el individuo y el grupo.”²

En este sentido, una de las respuestas del educador es la inhibición, entendida ésta como la detención de un movimiento, de una función, de un acto; acto en el sentido de que para el sujeto evoca una significación específica, particular, en el que es *expresado* él mismo, pues en ese acto significativo se proyecta todo su ser consciente o inconsciente. La inhibición es la limitación de una actividad emocional o fisiológica, aparece como una limitación normal de la función del yo, “puede tratarse de la renuncia, para no entrar en conflicto con el *ello*, a fin de no verse obligado a emprender una nueva represión”, pues es posible que la función intelectual que realiza el educador esté cargada de una erotización

¹ Guevara Niebla, G. *La catástrofe* pág. 42.

² Guattari, F. *Psicoanálisis y transversalidad*. Pág. 116.

demasiado grande. Si es el superyó el que predomina, entonces la inhibición aparecerá bajo la forma del autocastigo. Freud plantea que el trabajo social es una de las cinco funciones sujetas a la inhibición y que la inhibición en el trabajo remite tanto a la histeria como a la neurosis obsesiva.¹

Estas circunstancias en las que trabaja el educador de adultos, se constituyen en una de las fuentes del sufrimiento humano; Freud, nos plantea en *El Malestar en la cultura*, que existen tres fuentes generadoras de sufrimiento: la supremacía de la Naturaleza, la caducidad de nuestro propio cuerpo y la insuficiencia de nuestros métodos para regular las relaciones humanas en la familia, el Estado y la sociedad. El sufrimiento vinculado a las relaciones sociales es frecuentemente negado, "...nos negamos en absoluto a aceptarlo; no atinamos a comprender por qué las instituciones que nosotros mismos hemos creado no habrían de representar, más bien, protección y bienestar para todos".²

Las situaciones hasta aquí planteadas, son sólo algunas de las que constituyen la problemática a la que se enfrentan los educadores de adultos, sin olvidar aquellas que enfrentan los trabajadores sociales, promotores o quienes trabajan con educandos adultos en reclusión y cuyas problemáticas les conflictúan y ante las cuales, en pocas ocasiones, encuentran una salida o solución satisfactoria. "Qué puede hacer uno cuando hacía unos momentos estabas trabajando en el Centro de Educación con uno de los reclusos y minutos después te dicen que se ha ahorcado".

Es esa dimensión espacio-temporal que está presente en el actuar cotidiano del educador de adultos en la que se inscribe el proceso constitutivo de su identidad profesional, preguntas como ¿quién es él, qué hace allí y qué ha logrado? Le remiten a la configuración de su identidad, a su estar en el mundo. Los productos de su trabajo, las expectativas hacia todos los actores de la vida cotidiana educativa, las frustraciones que en ocasiones revivifican los deseos, están imbricados, están atravesados, por ese proceso de constitución identitaria. Deseos, temores, satisfacciones y expectativas encaman las respuestas del educador de adultos ante las demandas institucionales, pero al fin respuestas construidas desde y a partir de las condiciones de la imagen de sí mismo como educador.

Posiblemente el educador de adultos entra en un interjuego de situaciones en donde de manera continua, si no dialéctica, establece una relación con la institución en la que trabaja, relación que en el orden de lo imaginario le devuelve una imagen de sí mismo al educador, imagen a partir de la cual se configuran las respuestas ante las demandas institucionales, de los educandos, de los otros educadores de adultos. Figuras o instancias que nuevamente reconstituyen la propia imagen del educador.

¹ Rudinesco, E. y Michel Plon. *Diccionario de psicoanálisis*. Pág. 529.

² Freud, S. *El malestar en ...* Pág. 30.

Pero la labor educativa del educador de adultos no se reduce a los aspectos descritos, sino que a estos se agregan los que socialmente se le adjudican, los cuales tienen que ver con la necesaria disminución del rezago educativo, con el elevar la calidad de la educación, con el convencerles que de ellos depende en gran parte el desarrollo del país, ya que gracias a su trabajo docente, esa población adulta a la que atienden, puede incorporarse como población productivamente activa, estamos aludiendo con esto al ámbito de la capacitación para el trabajo o en lo que significa obtener un certificado de secundaria como posibilidad de conseguir un mejor trabajo.

A lo largo del desarrollo de las tareas cotidianas del educador se va construyendo una situación singular, la pertenencia, ésta puede ser al proyecto institucional, al grupo de pares, a la propia institución.

Pensar en la pertenencia implica también remitirnos a los vínculos o relaciones establecidas con aquello a lo que se pertenece. Pertenecer lleva implícito un cierto monto de pérdida, pérdida de libertad, pérdida de ser uno mismo por pertenecer a un *otro*. Pertenencia que en sí misma implica la existencia del deseo, se pertenece con la promesa de satisfacer y ser satisfecho. Si pertenecer lleva implícito un cierto monto de pérdida ¿estamos aludiendo con ello a un posible desdibujamiento de la identidad? ¿qué parte se desdibuja? ¿cuántas veces, de qué tipo, cómo y por qué se ha fracturado la identidad del sujeto? Posiblemente han sido infinitas y no necesariamente isomórficas. La suturación de esa fractura-herida indudablemente ha sido del orden de lo simbólico, del orden cultural y, seguramente, a través de la construcción constante de sentido.

Ello nos remite a la concepción dinámica de la identidad, pero no generada a partir de la acción del otro que *me* nombra como resultado de *mi exigencia sobre el otro* para que me nombre, tampoco instaurada a partir de la enunciación propia, sino como resultado de la construcción conjunta y constante de sentido. Entonces cultura y lenguaje son “mediación de diferencias y diálogo abierto en busca de la complección de un sentido siempre inatrapable objetivamente, y sólo interpretable intersubjetivamente”.¹

Recordemos por un momento cuáles son las situaciones que se desencadenan en el adulto cuando se encuentra frente a un niño, posiblemente ese encuentro implica un sacudimiento de posiciones subjetivas que a menudo él mismo adulto ignora, dando origen a la actualización de un pasado reprimido vinculado con su propia infancia o adolescencia. Estas situaciones se encuentran constantemente en el aula, en la educación básica para niños o para adolescentes, en donde el docente es sujeto de la actualización de un sin fin de vivencias, emociones, conflictos, satisfacciones, por el sólo hecho de estar trabajando con niños o adolescentes. El encuentro de un adulto con otro adulto, en la situación educativa despierta otras tantas situaciones no menos complejas. Ese otro educando puede remitirle a su propia adolescencia, cuando el adulto es joven,

¹ Ortiz-Osés, A. *Diccionario de...* pág. 330.

o remitirle a sus padres o abuelos, con una fuerte carga afectiva que en pocas ocasiones se pone en palabras, se reflexiona y se comprende. No hay que olvidar las vivencias que los propios educandos experimentan cuando tienen frente a sí a quien pudiera ser su hijo o su nieto. Es sobre este tipo de situaciones sobre las que se despliega diariamente la tarea educativa del educador de adultos.

En este sentido, la pertenencia a una institución, proyecto o grupo va intrínsecamente ligada a la intersubjetividad misma que se despliega en diversos contextos y espacios, uno de ellos es el ámbito del trabajo. Y es aquí en donde el encuentro con el otro deviene en ocasiones en competencia, en sus dos sentidos; la emergencia de las relaciones de sometimiento socioprofesionales, evitar el encuentro con el otro es una de las salidas para evitar el malestar, pero sin el otro, el sujeto ¿qué es? El grupo de pares, como todo grupo, es constitutivo del sujeto "...consideramos que la subjetividad del grupo constituye un previo absoluto para el surgimiento de toda subjetividad individual".¹

El ámbito del trabajo ha adquirido nuevos matices a partir de los cambios económicos actuales expresados en Tratados de Libre Comercio con sus consecuentes derivados, institucionalizando con ello y de manera particular, los lugares de trabajo, el proceso laboral, las nuevas competencias laborales, etc. Las exigencias hacia el trabajador se han ampliado, se han diversificado y para algunos se han vuelto inalcanzables. Se ha escindido al sujeto del proceso laboral, no sólo en cuanto a la posibilidad de gestión, planificación o de decisión, sino que le ha fragmentado, en la medida en que los productos de su trabajo se constituyen en componentes mensurables, perdiendo con ello el carácter cualitativo de su trabajo, ambos aspectos, el cuantitativo y el cualitativo, remitidos a entidades que pareciera ser están separadas aunque habiten al mismo sujeto.

Otro elemento que tiene una función particular en los ámbitos del trabajo son los grupos de referencia, esos a los cuales no pertenecemos, pero a los que quisiéramos pertenecer, los grupos de pares, los grupos de pertenencia adquieren un sentido particular frente a los de referencia. Las relaciones que entre ambos se establecen, se construyen al interior de las instituciones y en ocasiones permean los modos de funcionamiento y control de los colectivos insertos en la institución.

El trabajo cotidiano del educador le lleva a incorporarse, no sólo a instituciones educativas en donde se desempeña, sino también a formar parte de pequeños grupos, muy concretos por su composición, tareas, funciones institucionales, entre otros factores. Pertenecer a un grupo, como resultado de un acto voluntario de incorporación, de la necesidad de incluirse, puede estar fincado en expectativas que se van resolviendo allí, una de ellas puede ser la protección frente a las presiones y exigencias procedentes del exterior, o atenuarlas al colocarse el sujeto en una condición de acompañamiento. Los integrantes de un grupo, así como la dinámica que se deriva de la intersubjetividad puesta en juego, no sólo están determinados por el contexto externo, sino a las autoexigencias que

¹ Guattari, F. *Psicoanálisis y transversalidad*. Pág. 112.

se van construyendo desde el interior del grupo, frente a las cuales cada uno va respondiendo de acuerdo a su individualidad. Ambas dimensiones aumentan la posibilidad de que cada integrante del grupo cumpla con los dos tipos de exigencias, con las normas impuestas e incluso con la presión a la conformidad.

El grupo de pertenencia no se constituye sólo por el deseo del sujeto de incorporarse a él, se puede pertenecer obligadamente, en ellos encontramos a la familia, los grupos escolares o los grupos de trabajo, a quienes no se puede abandonar por estar sujeto de la presión a la conformidad. En estos casos nos encontramos con la figura de grupos institucionalizados, sujetos a normas, a una cultura institucional, a reglas formales, a roles establecidos como necesarios.

El vivirse obligado a pertenecer a un grupo genera insatisfacción, varias son las salidas a esta situación, las tareas, los roles, los espacios y tiempos para lograr los propósitos se invisten o se racionalizan; otra posibilidad es que esa insatisfacción se ve compensada por la pertenencia simultánea a otros grupos, cuyas exigencias, propósitos y tareas responden mejor a las expectativas individuales. Pero incluso la pertenencia múltiple y simultánea puede derivar también en un conflicto para el sujeto en la medida en que éste se vive con la necesidad de responder de manera diferenciada a cada grupo, situación que en sí misma lleva a la superposición del comportamiento del sujeto, además es posible que los valores de cada grupo no sean compatibles entre sí, lo que agrava la situación.

Si bien la presión a la conformidad es uno de los caracteres del grupo de pertenencia obligado y deriva en una situación en la que el sujeto se vive imposibilitado para abandonarlo, no siempre es vivida con conflicto, puesto que el grupo puede ser tan importante para sus miembros que llega un momento en que no desean abandonarlo.

La relevancia que tienen para el sujeto los grupos de pertenencia es singular, puesto que a partir de ellos el sujeto adquiere "...los valores, normas, pautas de comportamiento y puntos de vista (con los que) ... orienta sus actitudes y conducta y emplea para juzgarse y valorarse a sí mismo y a su entorno...".¹ En este sentido, incluirse o ser incluido, de manera obligada o no, es posible.

El sujeto establece una relación distinta con otros grupos, éstos se constituyen en una referencia para orientar sus valores, su comportamiento, sus expectativas, etc. Es poco frecuente que el sujeto elija como grupo de referencia al grupo al que pertenece, a menos de que ambos grupos coincidan en valores, tareas, funciones, moral, cultura grupal y todos aquellos elementos que orientan la conducta y la afectividad del sujeto que lo integra; pero también éste puede tener como grupo de referencia a un grupo anterior o futuro. Los vínculos que establece el sujeto ya sea en cuanto a sus grupos de pertenencia o de referencia, dan

¹ *apud.* Schäfers, Bernhard. Introducción a la sociología de grupos. Barcelona. Herder. 1984. (Colecc. Biblioteca de Psicosociología. No. 11). P. 92

cuenta de que se coloca como sujeto activo, reflexivo, significativo y no sólo como aquél cuyas acciones están determinadas por las normas de su entorno.

Los grupos o personas de referencia son instancias concretas con respecto a las cuales el sujeto se compara, a estas instancias se incorpora también otra serie de categorías sociales como podrían ser la raza, la clase social, las profesiones y los sujetos que las representan. Los grupos, sujetos o categorías de referencia representan determinadas actitudes, rasgos, cualidades, atributos, en los que el sujeto se basa para formar, orientar o mantener su propia actitud, su comportamiento o para confirmar lo que es, pero también se constituyen en referentes para vivirse en la falta, en la insatisfacción. Lo cual instala la posibilidad para percatarnos de que los grupos de referencia pueden ser reales o imaginados en virtud de los vínculos transferenciales o expectativas que el sujeto despliegue sobre ellos. La inter-relación establecida esta fincada en la perspectiva del sujeto hacia el grupo de referencia, y de igual manera, en la perspectiva que tiene el grupo de referencia sobre el sujeto, se establece entonces una relación de interdependencia y complementaria.

Frente a la situación de encuentro con el grupo de referencia, el sujeto acepta y adopta algunas características, normas y modelos para redefinir su acción y pensamientos, entre otros de sus propios rasgos. De la misma manera, distingue aquellos caracteres rechazables y en ocasiones está dispuesto a crear normas contrarias. El grupo de referencia es en sí mismo un marco con respecto al cual el sujeto reconstruye su visión del mundo y la imagen que tiene de sí mismo, el grupo le permite integrar y organizar sus percepciones, su significado e incluso los objetos significantes.

Las instituciones educativas, como lugares de trabajo, no escapan a la influencia del factor económico y de la productividad. Los profesores se han visto sometidos a la competencia, a la trivialización de su trabajo, a estar sujetos a la productividad en términos mensurables. Las exigencias hacia ellos han crecido y se han diversificado, los modelos de enseñanza, los objetivos y las funciones del docente son aspectos a través de los cuales se controla el quehacer cotidiano del docente, han definido su trabajo y limitado con mucho su poder de criterio. "Paradójicamente, en los centros de trabajo de los profesores, como en otros, las medidas diseñadas para incrementar el control técnico lo han desactivado, al provocar problemas de significado, motivación y moral entre los profesores que tratan de trabajar en forma más intuitiva, más emocional y más moral de lo que permiten esos controles técnicos".¹ Los efectos de la posmodernidad se expresan de manera particular en el trabajo cotidiano de los sujetos, de los docentes, modificando las condiciones en las que desarrollan su labor educativa, de esta manera el contexto se instituye como un factor que devuelve al docente una imagen de sí mismo.

¹ Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y...* pág. 53.

Si bien, es en el marco de las instituciones laborales en donde se sobrevalora o subvalora el trabajo del educador, también es allí en donde se decide su eficiencia y permanencia, no seguir perteneciendo a la institución, no llevar a cabo ese trabajo, genera culpa, pero ésta aumenta cuando se vive la jubilación. "Cuando se jubila, la gente se siente culpable."¹ ¿Con qué se está vinculando aquí la culpa? Esa culpa que se vive está estrechamente vinculada al sentido que tiene para el educador de adultos el tipo de trabajo que realiza, su trascendencia se ancla en el beneficio generado.

Pero con esto nos estamos refiriendo al contexto social macro, o en su caso al institucional, pero qué sucede cuando el educador de adultos se encuentra con sus pares, con otros educadores de adultos compartiendo un espacio, particularmente un espacio educativo. Llegan a decir: "Somos mensajeros de nuestras propias instituciones, aquí traemos formas de pensar y de trabajar..." Esta expresión nos lleva a reconocer que las huellas de lo institucional no quedan fuera del aula, no quedan fuera del proceso de formación y que de alguna manera contribuyen para que cada uno de los integrantes del grupo se perciba en relación con el otro, y que en su conjunto tengan una autopercepción como grupo a partir de la subjetividad colectiva vinculada con los referentes que cada uno trae de fuera; pero no sólo una autopercepción como grupo de formación, sino como educadores de adultos en un allá afuera. Así, esa línea, que en algún momento aparecía como claramente divisoria entre el adentro del grupo y el afuera, se diluye.

Las huellas de lo institucional se portan, se llevan consigo. Pensemos de inicio en el contexto educativo en el que se desenvuelve el educador de adultos. Lo institucional no sólo es el establecimiento, son las prácticas educativas que se llevan a cabo dentro y fuera del aula, es el trabajo comunitario, es el trabajo en comunidad, es el trabajo en la fábrica o en la empresa, en términos de la capacitación; lo institucional son los proyectos cuyos objetivos descansan sobre los hombros del educador; lo institucional son también los discursos que le dan cuerpo a las prácticas y a los proyectos, que le dan existencia a los sujetos y a las instituciones educativas. Y es en este contexto de lo institucional en donde y a partir de la cual se inscribe y se expresa la identidad del educador de adultos, una identidad que se construye y se reconstruye incesantemente en el seno de los grupos.

El sólo hecho de intentar abordar la problemática de los grupos, remite a un interminable número de factores que influyen en su constitución. Independientemente del tipo de grupos que se intente abordar, hay elementos que ineludiblemente se abordan al tratar de analizar la constitución y la dinámica de los mismos. En ocasiones podemos quedar atrapados por los referentes que nos permiten abordar su problemática, referentes que desde la reiteración del discurso pueden encasillar nuestra reflexión sobre ellos.

¹ 7ª sesión.

La constitución de un grupo nos remite al reconocimiento de una tarea en torno a la cual se reúnen, misma que puede precisarse desde el seno mismo del grupo, como grupo autogestivo, o en su caso, definirla desde fuera. Sin embargo, el origen de dicha tarea se encuentra atravesada por disposiciones del orden social y en ella se encuentran entrelazados elementos colectivos e individuales; así, es en la misma tarea en donde se actualizan las huellas de lo social, de la parte subjetiva de cada uno de los integrantes y la propia subjetividad colectiva del grupo.

¿Podríamos decir entonces que el sujeto participante de un grupo no ejerce plenamente control de su voluntad en tanto su participación en el grupo, y en ese sentido, el mismo grupo no es pleno dueño de su voluntad para perfilar su propia tarea?

Es posible que la caracterización sobre el grupo sea producto de una influencia externa o generada por la misma autopercepción, en ambos casos, está atravesada por una serie de representaciones simbólicas construidas desde lo social. Así, tenemos entonces que hablar de la homogeneidad o heterogeneidad de los grupos son caracterizaciones relativas, como puede serlo también la definición de un grupo como autogestivo o construido por una disposición externa. Sin embargo, los términos con los cuales intentamos definir o caracterizar los grupos, son factores que, como representación simbólica, remiten a la entidad colectiva llamada grupo.

Son distintos los factores que favorecen la autopercepción del grupo, ésta se va construyendo a partir de los referentes externos, de su semejanza o diferencia en relación con otros grupos, con las tareas y propósitos de aquellos. Negar esto implicará negar la propia historia del grupo, la de sus integrantes y la subjetividad construida. Así, entonces, tarea y propósitos no surgen de la nada, llevan en sí las huellas del pasado, de un pasado construido por las historias individuales de sus integrantes y a partir de las cuales se va construyendo la historia de ese grupo en torno a un propósito.

Verse como integrantes con características diferentes, percibirse como un grupo heterogéneo puede constituirse, desde el plano de lo imaginario, en una dificultad para abordar una tarea y lograr un objetivo común. En este sentido, la homogeneidad puede llegar a considerarse como un deseo grupal, ser todos iguales y con ello la necesidad de que su heterogeneidad, sus diferencias se diluyan. Las dificultades para abordar y reconocer la potencialidad productiva de sus diferencias convierte la situación amenazante, de allí que la tendencia hacia la homogeneidad se fortalezca. ¿pero en relación con qué, qué imaginario, qué realidad simbólica está circulando en el grupo? Ambas condiciones una, que desde la perspectiva del grupo aparece de manera más real, la heterogeneidad, y otra, que también desde la visión del grupo se constituye como característica esperada desde el exterior, pueden estarse constituyendo como demandas implícitas desde el ámbito de lo institucional. La heterogeneidad adquiere un sentido especial en los grupos pues se constituye en un punto de soporte para

tener una imagen de sí, desde este punto de vista sus integrantes pueden estar convencidos de que a mayor heterogeneidad mayor fragilidad del grupo y de su propia identidad.

Estamos convencidos de que el Yo es un precipitado de identificaciones, porque mucho de lo que *digo, hago, pienso y siento* está constituido desde la mirada y la presencia del otro. Identificaciones que se vinculan con sendas instituciones, entonces la presencia de lo institucional está en la tarea, en los propósitos y en la constitución del grupo en tanto su autopercepción. Así, este sentir del educador de adultos, la imagen que tiene de sí mismo, la imagen propia del grupo, tiene un origen endógeno y exógeno.

Endógeno a partir de la aceptación de sus semejanzas y diferencias como educadores de adultos, exógeno en la medida en que es en el discurso grupal en el cual lo institucional *externo* aparece en el *aquí y ahora* del grupo, como una mirada externa que lo define en relación con otros grupos de educadores, con otros factores que remiten al contexto social. Y con ello se abre otra dimensión, la social, entonces se refieren a la historia de nuestro país, a la importancia de las raíces culturales, como constituyentes de esa otra identidad. Así, el discurrir del grupo transita por el pasado, la historia, el país, el origen, la nacionalidad, la naturaleza humana, la sexualidad. Hablar de la historia remite a los orígenes, al necesario fortalecimiento de la familia, a la sexualidad, a lo sociocultural. Se expresan como padres y educadores, con una función muy relevante, como si de ellos dependiera la identidad sexual de sus hijos y alumnos, ya que "...es muy importante la función del educador"¹. Aceptar estas semejanzas y diferencias es producto de la sujeción de que son objeto, como detonadora de ligazones afectivas entre los integrantes y hacia el líder (docente/coordinador), el cual no queda excluido de los efectos de esa sujeción provocadora de una autoimagen determinada que también le define.

¿Cuáles son esas semejanzas en un grupo de adultos, de adultos docentes? ¿Estas semejanzas podrían ser la frustración, la autodevaluación como educadores, en definitiva una autopercepción emanada del entorno social? ¿La autodevaluación puede devenir en malestar docente? Entonces, en un momento de cohesión, el grupo ubica todo *lo malo, lo destructivo, lo desagradable*, afuera; y todo *lo bueno, lo más creador y constructivo*, dentro; vive entonces una realidad fragmentada, y con ello la dificultad para reconocer que lo más creador y lo más destructivo pueden estar también dentro. Pero ello no sólo puede suceder al interior del grupo de pares, del equipo de trabajo, el sujeto en lo individual, el educador de adultos, puede vivirlo de manera intensa cuando no encuentra explicación a su impotencia y desconcierto frente a una tarea educativa que se le ha asignado y que no ha cumplido.

Esta mirada del otro recae en el sujeto sea cual sea el papel, el rol, la función, el lugar que ocupe en cualesquier contexto. De allí que la imagen de sí

¹ 5ª sesión

mismos como educadores de adultos vaya modificándose a partir de la mirada del otro. "A mí me crearon los grupos con los que trabajé, en cada uno me reflejaba".¹ Lo otro institucional, lo otro, los sujetos adquieren relevancia en este sentido, ya que plantean: "los otros me hacían importante",² aquí vemos la revaloración, pero también esos otros influyen en la disminución de la identidad: "...dieron los premios de la administración, nosotros no fuimos tomados en cuenta..."³

5.-Impotencia, desconcierto, frustración e insatisfacción en el trabajo educativo.

En el contexto del quehacer cotidiano del educador de adultos, las expectativas son múltiples. Su origen se inscribe fundamentalmente en la dimensión social, a nivel macro como expectativas para lograr un bienestar social generalizado, a nivel micro, inscrito en las instituciones, en este caso educativas, quienes están encaminadas a lograr determinados objetivos. Pero también en el orden de lo individual, cuando las expectativas están vinculadas a lo que el educador y el educando desean lograr mediante su involucramiento en esa institución. Todas estas expectativas se ponen en juego, algunas se logran, otras no, para ello son sumamente determinantes las condiciones en las que funciona la institución, los recursos que pone a disposición del educador, las posibilidades que se tienen para dar respuesta a esas demandas. Es ante el logro de esas expectativas, es ante la satisfacción de esas demandas que la frustración, el desconcierto o la impotencia emergen como situaciones que de primera instancia se revierten al educador de adultos pues apuntan directamente a su hacer cotidiano, para finalmente expresarse en malestar.

Si bien, en las primeras páginas de este reporte de investigación se plantean los distintos acercamientos teóricos al problema del malestar docente, se explicitan los límites para abordarlo desde un enfoque prescriptivo y limitarlo a las manifestaciones del estrés⁴, aún cuando en el trasfondo de este planteamiento subyace una posible noción de malestar evocado mediante el término de estrés, en donde éste aparece como la forma manifiesta de aquel. Sin embargo, la explicación para definir el origen del estrés remite a una relación entre sujeto y medio; ello nos plantea una visión cognitivo-conductista, desde la cual, la complejidad de la situación de malestar se reduce a la relación sujeto-medio,

¹ 3ª sesión

² 3ª sesión

³ 7ª sesión

⁴ Estrés como *la respuesta inespecífica que da el cuerpo a cualquier demanda que se le haga*. En este sentido, la respuesta del organismo a las agresiones que recibe se le ha denominado síndrome general de adaptación. Se ha planteado una diferencia entre el estrés normal y el patológico, en donde, en el primero, el sujeto se enfrenta a una fase de alerta mediante respuestas neuro-hormonales destinadas a incrementar la vigilancia, presentándose más tarde una fase de lucha, que puede concluir con una adaptación flexible a la situación. Sin embargo, la respuesta puede ser patológica cuando la situación estresante es intensa y reiterada, en ese sentido, el sujeto no puede ya generar respuestas adaptativas.

dejando de lado las determinantes intrínsecas al sujeto, el reconocer que el síntoma es una producción del inconsciente, a la importancia que tiene el establecimiento de vínculos con el entorno, a la relación que establece con los otros, por mencionar sólo algunos aspectos.

Cuando en el contexto del espacio laboral se advierte la importancia del mismo en tanto sus efectos en el trabajo cotidiano, las respuestas para mejorar las condiciones en las que se desarrolla la tarea educativa se reducen a *modificar* en su apariencia el espacio laboral. De entrada es una medida básica, pero regularmente es la única y se desatienden los otros aspectos que deterioran el desempeño laboral; aspectos que aluden al sentido que para los educadores adquiere no sólo el espacio, sino las relaciones establecidas con los otros, las demandas que se le hacen, los recursos que se le proporcionan, en definitiva la calificación o descalificación que de mil maneras aparece en relación con el trabajo que realiza.

En este sentido Freud plantea que “La actividad profesional ofrece particular satisfacción cuando ha sido libremente elegida, es decir, cuando permite utilizar, mediante la sublimación, inclinaciones preexistentes y tendencias instintuales (*sic*) evolucionadas o *constitucionalmente reforzadas*. No obstante el trabajo es menospreciado por el hombre como camino a la felicidad. No se precipita a él como a otras fuentes de goce. La inmensa mayoría de los seres sólo trabajan bajo el imperio de la *necesidad*, y de esta natural aversión humana al trabajo se derivan los más dificultosos problemas sociales”.¹ Es en el trabajo en donde el sujeto se somete a la calificación del otro, a su aprobación o no, a la valoración monetaria sobre lo que sabe hacer; aspectos que se magnifican en el sujeto educador.

Las condiciones en las que se realiza el trabajo, las relaciones establecidas con los otros, los imaginarios colectivos que remiten a la institución, son factores que van articulando la trama del malestar, con su antecedente el estrés. De allí que “El malestar del docente no puede ser abordado ni desde un punto de vista exclusivamente sociocultural, ni desde un enfoque puramente individual que lo reduciría a un puro síntoma....algunos ponen en primer plano las causas referidas al entorno o a los acontecimientos, como las estructuras sociales o institucionales, y otros privilegian la patología individual y erigen el malestar enseñante en único síntoma del sujeto... Si no superamos este dilema, el malestar del docente será considerado como manifestación reactiva a una situación dada (estrés), el sujeto no se hará cargo de él, no saldrá a relucir la noción de síntoma y la dimensión subjetiva quedará obturada. No habrá llamada a Otro del saber, sino demanda de reparación...”² En este sentido la problemática educativa nos remite al enfoque psicosocial ya que no se reduce ni a lo social, ni a lo individual, principalmente cuando de problemas educativos se trata.

¹ Freud, S. *El malestar en la cultura*. Pág. 232.

² Cordié, A. *Malestar en el...* pág. 71.

Siendo la situación educativa contexto de encuentro, ella misma hace mella en la identidad del sujeto, revela situaciones profundas de la historia personal que ponen al descubierto las posiciones inconscientes del sujeto, sus elecciones pulsionales, conflictos edípicos no resueltos, que se expresan tras la entrada a la vida escolar, uno de los efectos es el malestar, expresándose en la angustia y en la inhibición. Cabe resaltar que la angustia del docente se centra exclusivamente en su función. "Por las múltiples significaciones que encierra, el objeto fóbico condensa por sí sólo toda la problemática del sujeto".¹ En el caso del educador, el miedo se vive ante la situación educativa, allí pueden llegar a centralizarse todas las angustias del sujeto. Ello no excluye la posibilidad de depositar la angustia y el miedo en objetos sustitutos.

Son posiblemente esos objetos portadores de significación los cuales reflejan la descompensación/malestar como resultado del poner en entredicho la competencia del docente, sus cualidades, su saber, la imagen de sí mismo, etc. Descompensación que remite al *sufrimiento ocasionado por el no llegar a satisfacer el deseo del otro*, de responder de otra manera a esos imperativos a los que está sujeto.

El ámbito educativo es un conglomerado de factores que influyen en el logro de sus principios y objetivos, uno de esos factores lo constituye el espacio físico, pero el espacio educativo no se reduce al primero. En el caso de la educación escolarizada "(la escuela)... es algo más que un almacén vacío de paredes y ventanas; más, incluso, que un ambiente de aprendizaje para sus alumnos. La escuela es también el centro de trabajo de sus profesores, como el hospital lo es para el cirujano, la oficina para el administrativo y el taller para el operario de la fábrica. Este centro está estructurado por medio de recursos y relaciones que pueden hacer que el trabajo sea más fácil o más difícil, fructífero o fútil, remunerador o desalentador".² Por otra parte, para el caso de la educación de adultos ese espacio educativo no se ubica en el espacio escuela y a las relaciones y dinámicas que dentro de ella se desencadenan; remite a un espacio educativo más ambiguo pues puede ser alguna zona de una empresa, un aula de emergencia, el traspatio de una iglesia, en el mejor de los casos un taller específico, un aula, un centro educativo particular. Es en definitiva hablar de otro tipo de espacios en donde las estructuras físicas influyen marcadamente en la dinámica del trabajo.

Las escuelas se han llegado a constituir en "...símbolos y síntomas del malestar de la modernidad. Sus estructuras grandes, complejas y burocráticas se adaptan mal a las necesidades dinámicas y variables del mundo postmoderno: necesidad de un aprendizaje más relevante y atrayente, de un desarrollo profesional más continuado y conectado, y de una forma de decisión más flexible e inclusiva".³ Si bien, en nuestro país, no todas las instituciones educativas

¹ Ibidem. pág. 23.

² Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y...* pág. 42

³ Ibid. pág. 56.

obedecen a estas características, la estructura y los grados de complejidad y burocratización, han llegado a ser tan particulares que se han constituido como basamentos sobre los cuales el trabajo cotidiano adquiere cierta significación para el educador y por tanto funciona también como un espejo deformante para el sujeto.

Significación que se subraya cuando el docente está envuelto en una diversidad de exigencias desde la institución a través de normas y propósitos que cambian vertiginosamente. En este contexto de cambios constantes "...el individuo necesita desesperadamente tener unas raíces y la organización constituye un lugar lógico para establecerlas",¹ el sujeto trata de adherirse cada vez más a esas instituciones, y con ello a las nuevas exigencias muchas veces imposibles de cumplir. Entonces éstas se constituyen posiblemente como un generador de malestar en el sujeto al verse imposibilitado para cumplirlas.

Con seguridad, uno de los factores que, intrínsecos al sujeto, se constituyen en factor determinante del trabajo educativo, es el deseo. "...el deseo... del enseñante... puede tener su fuente en una vocación... ligado a motivaciones personales más o menos conscientes... Esta elección personal corre a la par con la inscripción del sujeto en un discurso y en una práctica: se trata aquí del discurso de la ciencia (las ciencias de la educación), así como de la puesta en práctica de técnicas pedagógicas surgidas de esa ciencia... La función del enseñante no exige neutralidad, revela todos los aspectos de la persona sin procurarle recursos para controlar los efectos de esa revelación... el docente afina su saber sobre sus métodos pero no sobre sí mismo. Es indudablemente esta situación la que hace decir al enseñante que él sufre de 'soledad'..."²

Pero al deseo también está vinculada la creatividad, el cambio, el compromiso, la participación. "En el deseo se encuentra la creatividad y la espontaneidad que conecta emocional y sensualmente (en el sentido literal de sentir) a los profesores con sus niños, sus colegas y su trabajo... En la enseñanza, los deseos ...tienen que ver con la satisfacción, una intensa realización, sensaciones de progreso, proximidad a las demás personas e incluso, amor hacia ellas".³ La realización de estos deseos y sus diversas expresiones se enfrentan con el contexto cotidiano en donde el educador habrá de buscar las maneras de satisfacerlos, y a la par, si es que no simultáneamente, también satisfacer los deseos del otro. Pero cuando esto no sucede como se espera, aparece la frustración, el malestar, la impotencia y la culpa, "...la culpa puede ser la voz interna de la conciencia pero, en exceso, la culpa provoca agotamiento, cinismo y la salida de la profesión. En la actualidad, el modo de estructuración del trabajo del profesorado provoca ese exceso de culpa y todos sus efectos colaterales... los profesores pueden estar especialmente inclinados a sentirse culpables cuando creen que están lesionando a sus alumnos, a causa de unas exigencias excesivas

¹ *Ibid.* Pág. 57

² Cordié, A. *Malestar en el...* pág. 339

³ Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y...* Pág. 41.

y contradictorias, de expectativas interminables y de criterios inseguros de realización profesional en el puesto de trabajo”.¹

¿De qué magnitud puede llegar a ser el malestar en el docente si la incertidumbre en la docencia aumenta con los cambios constantes y repentinos, si los educadores saben que en la enseñanza el trabajo no se acaba nunca, que siempre se pueden hacer más cosas, que siempre se pueden hacer mejor y, que en definitiva, el docente nunca hace bastante?

“Estamos finalizando el año y no he podido cumplir con las metas...”² Poner en palabras la frustración que vive uno de tantos educadores de adultos, implica dar un paso adelante. Esta es una, entre muchas, las expresiones de los educadores de adultos que acuden a un proceso de formación en el cual cifran sus expectativas para mejorar su práctica docente. Sin embargo, detrás de expresiones como ésta hay un cúmulo de sensaciones de impotencia, desaliento, frustración, inconformidad; sensaciones que frecuentemente derivan en el deterioro de su salud física, deterioro que va desde dolores de cabeza, problemas digestivos, alteraciones en el sistema circulatorio, pudiendo llegar a condiciones graves, no solamente en cuanto a la salud física, sino también mental.

Cumplir con ciertas metas, se convierte entonces no sólo en una cantidad numérica de estudiantes que acrediten el nivel de alfabetización, el de primaria, o el de secundaria, como una demanda explícita generada desde la institución educativa en donde el educador de adultos está inscrito, sino que las *metas* se transforman en una demanda simbólica desde la sociedad y que alude directamente a la capacidad del educador de adultos para ejercer su trabajo docente. Es en ese terreno, el de la práctica docente, el de la práctica educativa, en donde se diluyen, se reconvierten, se encubren los factores a partir de los cuales el educador de adultos construye y cotidianamente la imagen que tiene de sí mismo.

6.- Su práctica educativa y la construcción de la imagen de sí mismo.

El malestar docente remite a nociones como la imagen que tiene de sí mismo el sujeto, a los procesos de identificación que le constituyen, ambos términos se articulan con la noción de la identidad profesional; sin embargo, no por ello se pretende reducir o limitar el abordaje de la temática al ámbito de lo individual, como inherente al sujeto. Por el contrario, es en el contexto colectivo, es ante y a partir de la mirada del otro, como se constituye el sujeto y con ello se posibilita la construcción de una conciencia de sí mismo, ambos planeamientos son reflejo de dos de las vertientes trabajadas en torno a la identidad.

¹ *Ibid.* 45.

² Expresión de una educadora de adultos del INEA.

El estudio de la identidad, tomando en cuenta estas consideraciones, nos lleva a entrar en el terreno de la identidad simbólica, en tanto simbolizamos y somos simbolizados por el otro. Noción que alude irremediamente a la perspectiva relacional. En este sentido hablar de identidad simbólica es hablar de identidad cultural, en la medida en que emerge en el contexto de la significación, entre el pasado mítico-religioso y el futuro lógico-abstracto de lo instrumental.¹ Así, el ser y hacer del sujeto fluye entre el pasado y el futuro, entre la regresión y el a priori y la progresión y el a posteriori. Es en la conjugación del tiempo y el espacio en donde adquiere significación y expresión la identidad del sujeto, identidad mediada por el lenguaje portador de la cultura, pero al mismo tiempo limitado para nombrar plenamente la realidad y en ella al sujeto que la habita.

El cuerpo, como fundamento orgánico de la identidad, es lugar de simbolización, se convierte en un signo de diferenciación, íntimamente unido a la identidad, en él se inscribirán expectativas de origen estético y sexual, necesidades de aprobación social y prestigio. Es desde el contexto social como el individuo tiene la posibilidad de reconocerse en el otro y a partir del otro mediante una serie de funciones fijas que actúan como espejos, dándole un rostro.² Es en esas figuras simbólicas, construidas desde lo social, en las que nos contemplamos colectivamente y entramos con ello al campo de las instituciones. Por su parte, Manuel Castells plantea que la identidad es "...el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural,...al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido".³

Puede haber una pluralidad de identidades, ello es una fuente de tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en la acción social. Esta pluralidad de identidades es distinto a lo denominado roles, ya que estos "...se definen por normas estructuradas por las instituciones. Su peso relativo para influir en la conducta de la gente depende de las negociaciones y acuerdos entre los individuos y esas instituciones..."⁴

De allí que las identidades sean fuentes de sentido para los propios sujetos, "...son construidas mediante un proceso de individuación... (aún cuando) las identidades pueden originarse en las instituciones dominantes, sólo se convierten en tales si los actores sociales las interiorizan y construyen su sentido"⁵ Su construcción implica los procesos de autodefinición e individualización. De allí que sean las identidades las que organizan el sentido y los roles los que a su vez organizan las funciones. En donde el sentido remite a la identificación simbólica que realiza un actor social en cuanto al objetivo de su acción. Se organiza en torno

¹ Valga como aclaración que el mito no se reduce al pasado en un sentido estático, sino que en su dinámica, se actualiza constantemente en el devenir histórico del sujeto, otorgando un sentido a su actuar.

² Pichon- Riviére, E. *Diccionario de términos...* pág. 103.

³ CASTELLS, M. *La era de la información...* Pág. 28

⁴ *loc. cit.*

⁵ *ibidem*. Pág. 29

a una identidad primaria que se sostiene por sí misma a lo largo del tiempo y del espacio.

En la construcción de identidades intervienen ciertos factores materiales como la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva, las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas.¹ Materiales, todos ellos, que el sujeto reordena atribuyéndoles un sentido en torno a ciertas determinaciones sociales, proyectos culturales en razón de una determinada estructura social y dentro de un marco espacio-temporal. El contenido simbólico y el sentido de la identidad colectiva para quienes se identifican con ella o se colocan fuera de ella, remite al quién y al para qué de la construcción de la misma.²

Así, toda práctica profesional se constituye en soporte, para que, en una suerte de espejo, el sujeto se viva y se vea reflejado, en la práctica educativa, la imagen de sí mismo como docente, asesor, promotor, capacitador, etc. es singular. Este mirarse a sí mismo no se circunscribe a su función profesional, sino a su integralidad como sujeto, hombre, mujer, ciudadano, hijo o hija, padre o madre; así en el contexto del discurso grupal, se abre otra dimensión, la social, cuando el grupo de educadores de adultos se refieren a la historia de nuestro país, a la importancia de las raíces culturales, como constituyentes de esa otra identidad. El discurrir del grupo transita por el pasado, la historia, el país, el origen, la nacionalidad, la naturaleza humana, la sexualidad. Hablar de la historia remite a los orígenes, al necesario fortalecimiento de la familia, a la sexualidad, a lo sociocultural. Se expresan como padres y educadores, con una función muy relevante, como si de ellos dependiera incluso la preferencia sexual de sus hijos y alumnos, como educadores se adjudican la responsabilidad de *orientar-cuidar* a sus alumnos frente a los *riesgos* en el ejercicio de su sexualidad, el papel del educador se sobrevalora y se inviste de omnipotencia. La relación con el otro instala la imagen sobre sí mismo, de allí que se vivan como responsables de una diversa gama de tareas, pero al tiempo que se reconocen como precipitado del discurso del otro, saben de la importancia que en ello tiene su propia historia. Aluden con esto a la imagen de sí mismo, a los procesos identificatorios y a la constitución de la identidad.

Así, el sujeto está presente en el discurso grupal de manera explícita cuando los integrantes del grupo se refieren al pasado, ello nos remite a la singularidad de la identidad del sujeto, pues plantean: "Llevamos algo muy marcado, la experiencia personal, la historia individual es difícil dejarla atrás, porque es necesario aferrarse a lo que se conoce".³ Y eso es lo que les hace diferentes, porque dicen: "no todos somos iguales".⁴ Detrás de estas aseveraciones aparecen las cuestiones de género, lo que hacen y deben de hacer

¹ *loc. cit.*

² *loc. cit.*

³ 2ª sesión

⁴ 6ª sesión

los hombres o en su caso las mujeres, así, “La identidad es ser uno mismo”.¹ Y en esa dimensión del ser en sí mismo, se aborda la cuestión de la homosexualidad y como educadores llegan a plantear: “A mi sus preferencias sexuales no me interesan”.² Por momentos la homosexualidad aparece como un mal, como una desgracia, por ello se adjudican la obligación de cuidar a los jóvenes para que no caigan en la homosexualidad. Esto les lleva a la posibilidad de asumir una nueva capacidad, la de tener conocimientos de psicología.³ Expresiones que revelan al sujeto de la falta detrás de la figura del educador.

Si en un momento determinado, la formación profesional, desde la perspectiva de las instituciones educativas y de los propios educadores, llega a considerarse una posibilidad para mejorar su desempeño laboral y a adjudicarle un significado especial cuando está soportado por la formación profesional, a pesar de ello éstos reconocen también que la práctica educativa es uno de los factores que imprimen el mayor monto de valoración a la imagen que tienen de sí mismos; en ese sentido, la práctica es igual a *tener algo*, pero tan relevante es la práctica como aquellas cuestiones que tienen que ver con las particularidades del sujeto como son la edad, como ese factor que no sólo le permite mantener o perder el trabajo, sino como elemento que se juega invariablemente para insertarte en el mercado laboral. “...dejar de hacer una labor y así como decir que no tienes nada. Antes era más joven y ahora ya sabes de antemano que no van a dar trabajo.”⁴ Entonces el trabajo imprime sentido a la propia existencia del sujeto, se tiene algo, la experiencia, les falta algo, la juventud, como pago por la primera.

Es la función que se lleva a cabo en el contexto del desempeño laboral, es el *lugar* que se ocupa allí y que no se circunscribe al lugar físico, sino al relacional, es la mirada que del otro recae en el sujeto, sea cual sea el papel, el rol, su función, lo que deriva en una imagen sobre sí mismo y de cómo ésta se va modificando. “A mi me crearon los grupos con los que trabajé, en cada uno me reflejaba”.⁵ A esa mirada de los grupos, de los estudiantes se agrega otra *mirada*, la institucional, los sujetos adquieren relevancia en este sentido, ya que plantean: “los otros me hacían importante”,⁶ aquí vemos la revaloración, pero también esos otros influyen en la disminución de la identidad: “...dieron los premios de la administración, y nosotros no fuimos tomados en cuenta...”⁷

El discurso de los educadores nos permite percatarnos de la revaloración de su propio trabajo, a pesar de que el hecho de revalorar implique ser mirado por los otros. “...una vez me tocó ver a Toño en una práctica...él se puso nervioso, como que el imponía y le dije que no se pusiera nervioso, que yo nada más iba a observar....Pensé en ¡cómo él con tantas limitaciones para hacer su trabajo daba

¹ 5ª sesión

² 7ª sesión

³ 5ª sesión

⁴ 7ª sesión

⁵ 3ª sesión

⁶ 3ª sesión

⁷ 7ª sesión

lo mejor de sí! y ví a unas personas que podían ser sus padres (por la edad); ¡cómo les enseñaba y aprendían!...Él va a ser un hombre de provecho...Él estaba en ese grupo porque lo aceptaban, no por lo que ganaba.”¹

El sujeto se constituye a partir de la práctica, a partir de su práctica educativa, el educador de adultos va construyendo una imagen de sí mismo, como sujeto en tanto su singularidad, como educador, como profesional. Como se ha planteado más detalladamente en líneas anteriores, es de reconocer que en la práctica educativa cotidiana se expresan las demandas institucionales y los imperativos sociales, las respuestas del educador en ocasiones corresponden a las primeras, teniendo como resultado la satisfacción, y la autovaloración. Pero si por el contrario, esas demandas no son satisfechas, se desencadena la devaluación, al educador de adultos se le condiciona el contrato laboral, se le sustituye en las funciones, se le sanciona de distintas maneras.

Las exigencias institucionales cada vez son mayores, van aparejadas con los cambios sociales de todo orden, el educador es el depositario de esas demandas, es depositario de los logros o fracasos, a él se le adjudican, por tanto es sujeto también de las exigencias para mejorar su trabajo. Estas son condiciones propicias para convencerle de que necesita actualizarse, profesionalizarse, de allí que la necesidad inmediata en términos de conservar el trabajo, su *lugar* en la institución, el reconocimiento de los otros, llevan al educador de adultos a aceptarse como no profesional y a buscar esos espacios que le ofrezcan la tan deseada *profesionalización*.

Una serie de interrogantes surgen al tratar de incursionar en el ámbito de lo que se ha denominado profesionalización: ¿hablar de profesionalización es remitirse a la educación superior solamente? ¿es consecuencia de este nivel educativo? O en su caso, ¿la reflexión constante sobre el trabajo cotidiano, así como las múltiples respuestas del docente por satisfacer las demandas de la institución educativa, posibilitan un cierto grado de profesionalización de alto nivel?

Es evidente que el carácter y las exigencias del trabajo han cambiado profundamente con los años. Las necesidades de los estudiantes también han ido cambiando, su génesis está ubicada en los cambios sociales, políticos, económicos y culturales; en este sentido, los programas curriculares también están en constante cambio, ello ha producido, como consecuencia que las responsabilidades de los profesores sean cada vez más amplias, y que su función y sus roles sean cada vez más difusos. El sentido y la significación de estos cambios han adquirido cierta particularidad.

Para tratar de comprender el significado que poco a poco van adquiriendo los cambios sociales en el quehacer del docente, se han planteado dos principales explicaciones: la intensificación y la profesionalización. “La profesionalización resalta los cambios en el rol del docente y sus ampliaciones, lo que supone una

¹ 6ª sesión

mayor profesionalidad... se considera que la enseñanza se ha hecho más compleja, de manera que precisa un mayor dominio de destrezas".¹ De allí que cada día se insista en una mayor profesionalidad del docente, lo cual se traduce en que los dominios sobre el saber del educador se expresen fehacientemente en la práctica mediante la ampliación de roles del docente y en saberes específicos.

Otra perspectiva advierte cómo hay una tendencia hacia el deterioro y una desprofesionalización del trabajo de los docente, el cual aparece cada día más "...como un quehacer más rutinario, en el que no se ejercitan destrezas especiales, ...es menor el margen de discreción de que gozan los profesores para ejercitar su juicio profesional sobre lo que parece más adecuado para sus propios alumnos en sus propias aulas".² Poco a poco va decayendo la confianza en el docente en torno a sus posibilidades de decisión y su libertad de criterio para tomar decisiones dentro del aula es casi nula. A ello se agrega el hecho de que "...su trabajo se intensifica progresivamente, esperándose de ellos que den respuesta a presiones más fuertes y realicen múltiples innovaciones en condiciones que, en el mejor de los casos, son estables y, en el peor, están deteriorándose...la profesionalidad ampliada es siempre retórica, una estrategia para que los docentes colaboren de buen grado en su propia explotación, dejando que se les exijan cada vez mayores esfuerzos."³ Porque es allí en la práctica cotidiana en donde las capacidades del docente se ponen a prueba, entonces podrá hablarse de alta profesionalidad del educador.

Estas situaciones las podemos observar en los grupos, cuyos discursos forman parte medular de este documento, pues a partir del trabajo realizado con ellos podemos percatarnos de que constantemente se enfrentan a diversos problemas, el fundamental es su dificultad para ubicarse como trabajadores o educadores de adultos, así como el enfrentarse al gran problema de la certificación de conocimientos de sus propios educandos; el de que ellos, como educadores de adultos, son depositarios de posibles soluciones a la búsqueda de nuevas oportunidades de sus educandos. De la misma manera se enfrentan a las dificultades relacionales que se generan al interior de los grupos con los que trabajan. A las enormes presiones administrativas de sus instituciones, al poco apoyo de las mismas, a los salarios poco decorosos y a las nulas posibilidades de tomar decisiones en el contexto institucional.⁴

Son las voces imperativas las que articulan cada acto del docente, le atribuyen un sentido a sus funciones; ese otro introyectado y expresado actualmente a través de múltiples formas en las que aparece la demanda, así, "la creciente tecnificación e intensificación del acto docente... (se) considera, erróneamente, como un símbolo de la creciente profesionalidad' de los

¹ Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y...* pág. 43.

² *loc. cit.*

³ *ibid.* Pág. 143.

⁴ Estas son algunas de las opiniones que los docentes tuvieron sobre las características de ese grupo de educadores de adultos cuando estos cursaron el diplomado: "Políticas públicas y demandas sociales en la educación de adultos". UPN. 1997

maestros...el uso de criterios técnicos y de pruebas hace que los docentes se sientan más profesionales y les estimula a aceptar el mayor número de horas y la intensificación de su trabajo que acompaña su introducción".¹ La ideología de la profesionalidad de los docentes, se instala en la medida en que el educador acepta voluntariamente o no los imperativos de la intensificación aún cuando los cambios sociales y educativos no correspondan a las condiciones en las que el educador trabaja, ello imprime un significado particular a la intensificación del trabajo.

El nivel educativo que se tiene constituye un elemento importante en la valoración del sujeto que se encuentra inmerso en el ámbito educativo, incluso en los grupos de formación se llega a plantear: "Terminé el nivel técnico, tengo poco".² Con estas expresiones de las participantes, podemos percatarnos cómo hay una marcada diferencia entre: *lo que hago* y *lo que soy o lo que quiero ser*, frases que remiten a la diferencia entre la práctica profesional, la profesión y lo profesional.³ Se marca la diferencia entre tener estudios profesionales y ser un profesional en la práctica, con ello va un plus de valoración sobre lo que hacen cotidianamente.

Reconocer la importancia que desde el discurso institucional se le adjudica a los estudios profesionales y a la actualización para el trabajo, no impide que se planteen otros puntos de anclaje para enaltecer la figura del maestro, del educador, la construcción de esa imagen va escalando un lugar poco real por inalcanzable, así, en el contexto de la reflexión grupal la figura del maestro evoca la imagen de *Jesús Cristo* y dicen: "...porque *Él es El Maestro*". Las palabras simbolizan, significan, entonces los dos significantes. *Maestro* y *maestro* aluden a la idealización, remite a quien todo lo sabe, todo lo puede y agregan: "el maestro te transporta a lugares inimaginables".⁴ Es como el lugar inalcanzable, porque dicen: "...ser maestro implica tener muchos conocimientos, implica darse al otro, no cualquiera se echa esa bronca encima."⁵

Hablar del maestro aparece en el discurso grupal como la referencia a un sujeto que está muy lejano del educador de adultos, acá nos podemos percatar de cómo en el mismo discurso verbal cada sujeto se *nombra* de distinta manera, cada palabra está seleccionada por el nivel connotativo que imprime a lo nombrado. Por un lado hablan del *maestro*, por otro hablan del *educador de adultos*, y este último término no se acompaña o se sustituye por otros como el de *docente*, por ejemplo. En este caso el discurso no ha sido acuñado por los propios educadores, ellos son los que han sido *nombrados* por otros, se les ha caracterizado, se ha cargado de sentido las palabras que los definen, el trabajo y el ámbito en el que se les ubica y todo esto ha sido adquirido, adoptado, asumido en muchas ocasiones por los propios educadores de adultos. Esta situación está reflejada claramente en el

¹ *Ibid.* Pág. 145

² 1ª sesión

³ 1ª sesión

⁴ 3ª sesión

⁵ 3ª sesión

discurso grupal. ¿El asumir esta designación, este discurso mediante el cual es nombrado el sujeto y el campo educativo, remite al proceso de constitución del campo y a la construcción de la identidad del sujeto? ¿Qué proceso se desencadena en el momento en que la realidad es nombrada? ¿Existe ésta a partir del hecho de ser nombrada?

De esa idealización pasan a una serie de reflexiones que paulatinamente van devaluando la figura del docente: "Ser maestro es una de las profesiones más prestigiosas, bueno, pero las cosas han cambiado, ya no se respeta al maestro, ya no se le valora como tal y entre los maestros hay quienes desprestigian al gremio".¹ Reconocen lo mítico de ser maestro, de lo irreal de esa figura cargada de tanta significación, pues dicen: "Quizá el maestro sea un mito, ya que a veces no llega a ser más que un trabajo burocrático".²

7.- Educador-educando, un vínculo particular.

El encuentro con el otro en la situación educativa es uno de los factores determinantes en el quehacer cotidiano del educador, entre ambos se establece una relación particular, un vínculo que sólo escuchando el discurso de ambos podemos acercarnos a comprender. De inicio, la relación educador-educando está atravesada por la transferencia, proceso inconsciente en virtud del cual los deseos, también inconscientes del educando concernientes a objetos exteriores se repiten, en el contexto de la relación educativa, con la figura del docente, del maestro, colocado en la posición de esos diversos objetos. Es sobre el docente, sobre su saber, pero sobre todo en el vínculo que se establece con él, sobre el cual se despliegan las fantasías inconscientes del educando; una respuesta complementaria podrá ser vivida por el docente, quien a su vez desplegará sobre sus estudiantes también sus fantasías y deseos inconscientes.

El vínculo refiere a una relación particular de un sujeto con un objeto y a la mutua interrelación que se construye, este patrón relacional se introyecta, se internaliza, adquiriendo con ello una dimensión intrasubjetiva, la relación de objeto resultante tiende a repetirse automáticamente. Los vínculos expresan las relaciones intersubjetivas y se establecen sobre la base de necesidades, como fundamento motivacional del vínculo.³ En este sentido, la relación de objeto indica "... la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento..."⁴ Esta estructura relacional no incluye sólo a los sujetos, el otro podrá ser el lugar de un objeto intangible, en ese sentido, el educador de adultos no sólo revela el vínculo que establece con sus pares, con sus educandos, con el proyecto

¹ 3ª sesión

² 6ª sesión

³ Cfr. Pichon-Rivière, J. y col (comp). Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social. Buenos Aires. Nueva Visión. 1995.

⁴ Pichon-Rivière, E. Teoría del vínculo. Buenos Aires. Nueva Visión. 2000. P. 22

educativo, con la institución, incluso con el campo de la educación de adultos, referentes que le devuelven una imagen de sí mismo y orientan su desempeño como educador.

El vínculo es siempre un vínculo social, es el punto de partida para establecer relación con el otro, es a partir de ello como se establece la posibilidad de repetir una historia de vínculos determinados en un tiempo y espacio.¹ Para el caso del vínculo transferencial, el sujeto deposita sobre el otro, mediante un mecanismo de proyección o desplazamiento un determinado objeto interno, de allí que establezca un vínculo ficticio. El niño, cuando nace "... establece su primera relación con los objetos, y los objetos son administrados mediante una serie de procesos de introyección y proyección con los cuales él construye un mundo interno lleno de representaciones de los objetos internos, esos objetos internos adquieren características particulares que son imagos de los objetos externos..."²

La transferencia implica siempre desplazamiento, sustitución de un lugar por otro, refiere a la re-petición de un rol, a solicitarle a otro que responda con su actitud, conducta, discurso, de la misma manera en que un personaje del pasado actuó frente al sujeto que vive la transferencia; de esta manera, uno de los dos solicita al otro repetir un vínculo a expresarse en conducta.

Ferenczi observó que hay transferencia en todas las relaciones humanas. Entre maestro y discípulo, entre médico y enfermo, etcétera, cada uno coloca, inconscientemente al otro, en una posición parental. De esta manera, los sentimientos inconscientes son manifestaciones de una relación reprimida con las imagos parentales, en ocasiones se expresa la transferencia positiva como la ternura y el amor, en otras la transferencia negativa referente a sentimientos hostiles y agresivos, o en su caso se presentan la transferencias mixtas, de sentimientos ambivalentes, siempre vinculados a las relaciones parentales, derivados del vínculo paterno o materno. Si bien los vínculos estructurales del sujeto se establecen en la infancia, éstos se repiten a través de la transferencia tomando como soportes a otros sujetos, entre ellos el maestro.³

La transferencia es una nueva puesta en juego de la totalidad de los fantasmas inconscientes, éstos no sólo como manifestación de las defensas, sino también de las pulsiones. En el contexto educativo, en la relación entre docente y estudiante, la transferencia no sólo caracteriza el vínculo entre ambos, sino que se expresa en discursos, en demandas inconscientes, en momentos de aceptación o rechazo y en ocasiones se concreta en singulares problemas en la enseñanza y el aprendizaje.

Pero la problemática educativa no se circunscribe a la situación entre dos o en un espacio colectivo reducido, el grupo; tanto en la situación educativa como en

¹ Cfr. Pichon-Rivière, E. Teoría del vínculo. Buenos Aires. Nueva Visión. 2000.

² Pichon-Rivière, E. Teoría del vínculo. Buenos Aires. Nueva Visión. 2000. P. 49

³ Cfr. Roudinesco, É. y Michel Plon. Diccionario de psicoanálisis. 1ª ed. Argentina. Paidós. 1998.

el grupo de aprendizaje se vuelca el contexto social y es a partir de éste como la relación intragrupal se intensifica. Líneas arriba hemos planteado y descrito las expectativas que, construidas desde lo social, se han configurado en torno a la educación como una de las alternativas para el desarrollo integral del ser humano. El educando es portador de los problemas educativos de nuestro país, el educador tiene frente a sí no sólo a un sujeto con necesidades educativas, sino que tiene enfrente los problemas educativos de mucha gente. El educando encarna el problema de la exclusión en nuestra sociedad, de la exclusión en el orden de lo educativo, en primera instancia, pero también en el orden de lo cultural y de lo económico; y frente a ello, el educador de adultos generalmente no es indiferente, pues con mucha probabilidad su compromiso social y político se encauza en su labor educativa. Si bien esta situación vivifica y fortalece su trabajo educativo, no deja de mermarle como sujeto.

El educando adulto, excluido de las posibilidades que ofrece la educación formal, excluido también de mejores alternativas en cuanto a la capacitación, a la defensa de sus derechos laborales, políticos y culturales, incluso de estar en mejores condiciones de salud y bienestar, ha corroborado que a partir de la adquisición de mayores y mejores conocimientos y formación específica, tendrá la posibilidad de lograr vivir en mejores condiciones. Con estas expectativas llega a participar en procesos de formación, desde las agropecuarias hasta las de educación básica, pasando por las que le ofrecen el autoempleo.

El educando tiene sus propias expectativas sobre la educación, a cada momento se las da a conocer al educador, por ejemplo, cuando el educador de adultos se incorpora a la tarea de alfabetizar o trabajar con educandos que desean terminar su primaria o secundaria, no olvida que detrás del esfuerzo que estos educandos hacen por aprender se encuentra una situación social que les es inherente. La baja o nula escolaridad repercute en la mejora de su calidad de vida, en las condiciones de pobreza de esta población, en su participación en actividades cívicas y democráticas; aprender y obtener un certificado, se constituye entonces en una posibilidad para acrecentar su ingreso económico para satisfacer las necesidades básicas, propias y de su familia.

Una asesora del INEA relata la forma en que se incorporó a la educación de adultos de la siguiente manera:

“Recuerdo que en 1981, cuando se estableció el INEA, mi mamá tenía un círculo de estudio en mi propio hogar. Había mucha gente que no sabía leer y escribir, por eso tuvo la necesidad de que yo le ayudara con un grupo de personas analfabetas *puras*. Mi mamá me enseñó cómo tratarlas, cómo seguir su proceso. En un término de seis meses y medio, los adultos ya sabían leer y escribir, así como realizar operaciones elementales. Recuerdo que se llevó a cabo una entrega, esto en la Delegación Magdalena Contreras, se realizó en un auditorio de la misma, estuvo muy emocionante tanto para mí como para mis adultos. Recuerdo cómo lloraban de emoción cuando les hacían la entrega de sus constancias. Esto me motivó a mí misma para proseguir ayudando a las personas

adultas a que continúen su superación intelectual así como psicológica y moral. Porque cabe mencionar que las usuarias, algunas llegan con muchos problemas emocionales y durante su proceso de alfabetización se van generando cambios de personalidad, ya que por ejemplo una vez tuve una alumna, llegó tímida, no le hacía hablar con nadie y platicando poco a poco en su proceso, me daba cuenta que presentaba serios problemas psicológicos. Al no saber leer y escribir la humillaban y le hacían sentir menos en su casa. Durante su proceso y al término del mismo me pude percatar que ella ya no era la misma, ya no se dejaba humillar por nadie y lo más importante se sentía más segura de sí misma”.¹

En este sentido, el *certificado* o el *diploma*, se convierte entonces en una *meta* tanto para el educando, como para el educador, con un significado particular en cada caso, significado que remite ineludiblemente a una revaloración social para ambos, con una repercusión económico-salarial; para el educando se constituye en una posibilidad para acceder a un mejor empleo, para el educador la estabilidad laboral, pues de lo contrario su contrato con la institución educativa puede ser cancelado. El educador de adultos, en una institución educativa como el INEA, está obligado a obtener, anualmente, que quinientos de sus educandos acrediten el examen que se les aplica y que puedan obtener su certificado. Así, la demanda explícita de la institución sobre el educador es casi imposible de cumplir.

Las expectativas del educando se depositan en el educador, se sostienen en el espacio educativo en virtud de que están atravesadas por sus deseos inconscientes, por la transferencia que se verifica en la figura del educador, en ese sentido, éste viene a ocupar un lugar idealizado, revestido por los imaginarios contruidos en torno al Centro Educativo, la escuela o simplemente ese lugar de encuentro con el otro, el que sabe y el que con ese saber les puede *ayudar*. “El maestro y el centro educativo son puntos de desahogo para el recluso, nos convertimos en la fuente, en el oasis,...nadie los escucha... ¿cómo me relaciono con ellos?, porque el docente es al fin autoridad”.² El educador se va haciendo cargo de innumerables expectativas y depositaciones, incluyendo la posibilidad del prestigio de la institución para la que trabajan.

Sobre el docente recaen una multiplicidad de fantasías paradójicas muchas veces, es la autoridad y el que acompaña, el que escucha y el que sabe, el que califica y el que ayuda, es incluso posiblemente certidumbre. Ello les lleva a hacerse a sí mismos una demanda: “hay que tener un alto sentido de no frustración”.

El trabajo del educador de adultos además de remitirse al nivel de lo social, se vincula estrechamente con los sujetos educandos, existe un vínculo muy particular entre el educador, el educando y las necesidades educativas: “yo lo que

¹ Ballesteros Solís, Rocío. Marzo 24, 1999. Educadora de adultos en el INEA, participante en el seminario-taller “El trabajo grupal en la educación de adultos”. UPN.

² Expresión de una educadora de adultos en el contexto del seminario-taller “El trabajo grupal en la educación de adultos”. UPN. Dirigido a docentes del Instituto de Capacitación Penitenciaria. 1993.

he optado con los alumnos es adentrarme con ellos. Darles a entender que ellos me interesan. Mi mamá se fue a vivir a Huamantla y ahí es muy deprimente porque ahí los niños no han terminado. Hay una niña de 13 años que llevaba buenas calificaciones, pero como no tenía recursos iba a dejar la escuela. Estuve investigando y sí hay maestros de INEA. Allá es diferente, aquí los jóvenes se sienten apoyados allá no. A mi me gustaría irme para allá y promover más la educación.”¹

Pero el trabajo educativo del docente trasciende los límites de la enseñanza de determinados contenidos...”...por el año de 1988, llegó una alumna de 68 años, quería aprender a escribir y a leer. Con mucho entusiasmo, no faltaba a las asesorías y siempre hacía las tareas que se le dejaban, en su casa casi no se despegaba de su cuaderno, esto le preocupaba a su familia, la cual me fue a visitar y me dijeron que hiciera algo al respecto; platicando con ella me dijo que se sentía ya morir y que tenía que aprender a leer y a escribir pues, cuando ella llegara al cielo y San Pedro le pidiera que se registrara y al no poder hacerlo su alma no iba a estar en paz y estaría vagando o que al no saber leer y San Pedro le dijera que se fuera a la puerta del paraíso ella se iba a equivocar y se iba a dirigir a la puerta del infierno porque no iba a poder leer los letreros”.²

La situación educativa es singular cuando escuchamos a los educadores que trabajan en situaciones límite con sus educandos, en donde el aprendizaje no se restringe a la adquisición de conocimientos o información, sino que trasciende ésta para constituirse en herramienta y con ella poder comprender y mirar de otra manera esa situación límite en la que viven, me refiero a los educadores que trabajan con enfermos de SIDA o en reclusorios. Ellos comparativamente hablan de mejores y peores condiciones para trabajar con los adultos, hablan de los adultos con SIDA que no esperan otra cosa que la muerte, educandos que padecen la muerte en vida. Muerte. Santa Muerte, que tanto protege al delincuente, al reo, como al agente policial; muerte que ronda el centro escolar, al enfermo de SIDA, al propio educador, como parte impredecible del lugar donde trabajan.

Allí, en ese espacio, se configura un vínculo singular, pues en él se entrega al otro parte de sí, y en ello va el temor para dejar lo que no se quiere: “cuando entro al reclusorio a trabajar, me fijo en lo que llevo y, cuando salgo, también, para saber que no dejé nada adentro”.³ Es difícil para el educador hacer consciente el temor de dejar algo de sí en el reclusorio donde trabajan, o de llevar a *fuera* algo que debe quedar *adentro*. Y en esta referencia a los espacios, la integridad del educador se está jugando. ¿Qué de sí puede dejar dentro, en el reclusorio, en el otro su educando, y que de sí imprescindiblemente debe llevarse consigo?

¹ 6ª sesión

² Ballesteros Solís, Rocío. Marzo 24, 1999. Educadora de adultos en el INEA.

³ Expresión de una educadora de adultos en el contexto del seminario-taller “El trabajo grupal en la educación de adultos”. UPN. Dirigido a docentes del Instituto de Capacitación Penitenciaria. 1993.

El propio educador responde a esas demandas, tanto las expresadas por sus educandos como las planteadas por las instituciones, ¿de qué alcances son sus respuestas?: “También he tomado conciencia del considerable papel que juegan las y los educadores de adultos, porque somos nosotros, hombres y mujeres quienes pueden ser formadores o ‘deformadores’ de las personas que necesitan ‘una educación para la vida’ y no tan sólo para obtener un certificado o capacitarse para el trabajo. Vislumbrarme históricamente como educador de personas adultas, me brinda la certeza de que la educación, bien vale la pena; pues me coloca en la responsabilidad de no ser un improvisado de la educación, sino poseer una identidad profesional para así desempeñar una labor con calidad, con más aciertos, ser de algún modo precursor de una educación de personas adultas reconocida, superando el estigma de una ‘educación de segunda’.”¹

El propósito no ha sido hablar del educando del educador, sino más bien tratar de entender cómo habla el educador de su propio educando, porque en este acto, porque a partir de lo que el educador dice de su educando está hablando más de sí mismo que del otro, está poniendo en palabras las expectativas, los deseos, los temores, entre otras situaciones, de las que se está haciendo cargo el educador y que son transferidas desde el educando. En este sentido y desde la dimensión social, el educando es el vehículo portador de la depositación del malestar social.

8. El educador como sujeto, en el origen fue el malestar.

Es innegable reconocer que *los otros* juegan un papel muy importante en la construcción de la imagen que tiene de sí mismo el sujeto, con esos otros se establece una relación diferenciada, tenemos por ejemplo los vínculos fundantes, la relación con los padres, de allí la pertinencia de Edgar Morin cuando plantea: “Me instalé así en la doble identidad, la de mis orígenes y la de mis actos, haciéndome hijo de mis actos sin dejar de ser hijo de mi padre.”² El discurso grupal de las educadoras de adultos daba cuenta de su condición de sujetos, de sus orígenes, de las figuras paternas, del género, a la identificación como consecuencia y a la fortaleza de esos vínculos, en ese sentido expresaron: “Como que estamos arraigados con la mamá”.³ “A lo mejor tiene que ver con eso de que es mujer”⁴ en esa dimensión pudieron caracterizar ambas figuras, padres/hombre – madre/mujer; entonces dijeron que la mujer es sensible y escucha, el hombre no.⁵ A partir de ello podemos percatarnos de la permanencia aún de los estereotipos que sobre el hombre y la mujer se han planteado, pero estos estereotipos se verifican en el contexto de los grupos, es allí en donde adquieren un sentido, entonces lo social, lo grupal y lo individual son dimensiones

¹ Efraín Sánchez Márquez. Asesor del INEA. 1999.

² Morin, E.

³ 6ª sesión

⁴ 6ª sesión

⁵ 6ª sesión

imbricadas, se retroalimentan en el acto de constitución de lo que llaman identidad.

En el discurso grupal nunca desaparece el sujeto, éste se sostiene en aquel, así el pasado y lo individual se conjugan, por ello hablan de los viejos, y dicen: “antes la gente adulta tenía más sabiduría...tenía cierto *status* social”.¹ Y con ello aluden insistentemente sobre la importancia del reconocimiento, de ellas que además de tener más de 10 años de experiencia en el campo de la educación de adultos, rebasan los 65 años.² Han hablado también de sus orígenes, de su pasado, de la historia individual, de la niñez, del ser mujer, de la soledad, cuestiones que aparecen en la expresión de varios: “me deshice de ellos, yo los dejé”,³ “siempre pensé que nadie me iba a resolver mi problema... y por eso estudié”,⁴ “...es necesario rescatar el pasado, si no tuviéramos un pasado ¿qué sería de la mujer mexicana?”⁵

Se percatan de que “El (joven de hoy) no se siente bien donde no se siente identificado”.⁶ “...el mayor problema es cuando se integra a un grupo donde no lo aceptan...tiene que ser como el grupo, tener características del grupo para ser aceptado”.⁷ De allí que adquiera relevancia su incursión en los distintos grupos de pares, porque en el lugar de trabajo, en ocasiones, no sólo se desplaza al sujeto, también en el acto de dar reconocimiento a uno se desconoce el trabajo del otro, la institución aparece entonces como un ente injusto, no reconoce el trabajo de cada uno. Ser desplazado o desplazada puede tocar los límites de la fortaleza del sujeto, en ese tipo de situaciones es cuando nos percatamos con mayor claridad de cómo el trabajo y la institución atribuyen, construyen y reconstruyen el sentido: “Yo **lo único que pido** es que se me reconozca mi trabajo, ir diario a una institución, dar ayuda a una persona, el retroalimentarse, yo no estoy acabada.”⁸ Ese *retroalimentarse* es una alusión directa a la imagen sobre sí mismo, es como alimentarse de los otros, esos otros que aparecen como institución, lugar de trabajo, gente que les necesita, pero que a fin de cuentas es el sujeto, en este caso, el educador el que necesita más para poder existir.

Es significativa una de las frases que se plantean en la última sesión del seminario-taller, aún cuando en un primer momento puede considerarse incongruente, es evidente que sintetiza el discurso producido en el contexto de esta experiencia grupal. “No sé por qué me impresionó el tema de estigma, que

¹ 5ª sesión

² Estas son las características de la mayoría de las integrantes del grupo de educadoras de este seminario-taller.

³ 5ª sesión

⁴ 5ª sesión

⁵ 5ª sesión

⁶ 6ª sesión

⁷ 6ª sesión

⁸ 7ª sesión

tiene que ver con lo físico, lo cultural, lo ideológico.¹ En la Escuela Normal los estudiantes tienen un deber...la enseñanza." El silencio del grupo, derivando más tarde en la indiferencia es indicativo de la significatividad de tal expresión, la correlación entre estigma y la formación profesional de los estudiantes de la Escuela Normal se vinculan en un aspecto, la falta. La Escuela Normal Básica o Superior plantea un mandato a sus egresados, enseñar, y éste se convierte en un deber definido, reconocido y respaldado institucionalmente. Esa institución educativa les ha dotado de los conocimientos, son profesionales en la enseñanza, les ha dado *forma*-ción. En una situación inversa, se enfatiza la falta en el educador de adultos, formación profesional, respaldo institucional; los *otros tienen* y a ellos les falta, pues su saber no están respaldados, su práctica está devaluada, no hay una institución que los legitime ante la sociedad como profesionales, ello habla de una necesidad de ser reconocidos, revalorados como educadores de adultos.

Durante las nueve sesiones de trabajo grupal las educadoras se han remitido a las instituciones donde trabajan, a la formación profesional que han recibido, a la falta de reconocimiento de su compromiso en el campo educativo, a la inestabilidad laboral, en suma a la falta y a la estigmatización del ámbito de la educación de adultos y de sus actores. Esto nos ubica en los orígenes del sujeto, quien se constituye de inicio con la instalación de la falta, el malestar consecuente se deriva de la insatisfacción de las primeras necesidades en donde el otro está allí como posibilidad.

No es el INEA, el CONALEP, la Casa de Cultura, la institución educativa, o la organización no gubernamental quien se percibe como alternativa para resolver las necesidades más básicas del educador, ni las más primarias del sujeto, pues éste al mismo tiempo que vive a la institución como proveedora, la sufre como sancionadora y limitadora para la resolución de sus deseos. La institución es entonces objeto que encarna la dualidad pulsional, es objeto de amor y de odio, resuelve momentáneamente el sufrimiento del sujeto en la medida en que es productora de sentidos en la tarea cotidiana del educador, es productora de cultura que resignifica el trabajo educativo y en ese sentido fortalece la pulsión de vida que le es inherente a la misma tarea de enseñar.

No gratuitamente aparece la culpa cuando el educador se vive en víspera de jubilarse, de abandonar el trabajo por enfermedad, de reclamar mejor salario y condiciones laborales, de sufrir el deterioro en las relaciones cotidianas con sus pares. Son éstas uno de los orígenes del sufrimiento del sujeto², sujeto del malestar, sin dejar de ser depositario del malestar social.

¹ Sesiones antes, esta misma integrante se refería al estigma como "...eso que sucede cuando te falta una parte de tu cuerpo".

² Cfr. Freud, S. *El malestar en la cultura*.

REFLEXIONES FINALES

Una situación recurrente en la investigación educativa es que ésta se ha convertido en portavoz de discursos institucionalizados desde los cuales decimos conocer la realidad; desde allí, las fuentes documentales, las declaraciones oficiales, los proyectos institucionales, son emisores cuyos mensajes configuran la problemática en torno al objeto de estudio. El trabajo de investigación que se expone en este documento nos permite percatarnos de que existe otra realidad, aquella que se construye y se conoce desde el lugar del sujeto de la educación, en este caso, del educador de adultos. Quien ha hablado sobre su tarea educativa, sobre ese campo de la educación de adultos, sobre las instituciones en las que trabaja, sobre sus educandos y compañeros educadores; ha dado cuenta de cómo se mira así mismo a partir del reflejo que de su imagen hacen esos Otros, incluyendo el propio proceso grupal en el que participó para colaborar con esta investigación.

Las condiciones en las que trabaja el educador de adultos deterioran el grado de satisfacción en el trabajo cotidiano y ello no favorece la construcción de una identidad profesional fortalecida, esta fue la premisa básica sobre la cual descansó el desarrollo de esta investigación. En este sentido, considero que mientras el educador de adultos trabaje en esas condiciones laborales, sea sujeto de esos discursos institucionales que descansan sobre el convencimiento de que es necesario que se profesionalice, mientras se le adjudique la responsabilidad única de superar el problema del rezago educativo y de la necesaria capacitación para el trabajo, de las mejoras en cuanto a la educación para la democracia, el trabajo del educador no mejorará, vivirá de manera constante con la idea de que su trabajo nunca está bien y ello no sólo le llevará a vivir el malestar de manera singular como sujeto, sino que deteriorará su imagen como educador y profesionalista.

Hoy podemos corroborar esa serie de premisas y percatarnos de que más allá de estar confirmadas por quienes han reflexionado teóricamente al respecto, el discurso del sujeto, del educador de adultos no sólo se constituyó en apoyatura para esas afirmaciones teóricas, sino que nos permite comprobar que es necesario seguir reflexionando sobre esta problemática desde la dimensión multidisciplinaria.

Sin embargo, en este momento podemos reconocer que las condiciones laborales del educador de adultos que ha participado en las propuestas de formación ofrecidas por la Universidad Pedagógica Nacional han generado en él grados significativos de malestar, esa insatisfacción encontrada en el contexto de su trabajo cotidiano ha sido uno de los elementos generadores de su búsqueda por profesionalizarse. Ello corrobora el lugar que ha asumido como responsable de una problemática social, los reducidos logros que en el campo de la educación

de adultos se han obtenido. El sujeto se ha hecho cargo, ha asumido el papel de depositario de esa situación que, a pesar de proyectos nacionales, de programas específicos, de esfuerzos institucionales, no ha podido superarse. De allí que interrogar si acaso el educador es sujeto sólo del malestar docente o depositario del malestar social son preguntas que en el propio discurso grupal, el discurso de los educadores de adultos, descarta, pues es al mismo tiempo sujeto del malestar y depositario del malestar social, depositación de la que se hace cargo al atender como obligaciones propias las demandas institucionales sobre la problemática educativa. En este sentido, el malestar alude a la presencia del sujeto en un discurso y en una situación singularizada por los vínculos establecidos, irremisiblemente remite a la existencia de otro, a la relación que con éste se establece, es la presencia de este Otro la que nos introduce en el contexto colectivo, en el social.

Hablar del malestar docente del educador de adultos, constriñe su función educativa a la docencia, le sujeta a esta tarea, en esta investigación advertimos que el educador de adultos no sólo realiza un trabajo docente, sino también de organización y planeación educativa, política, de trabajo en comunidades, de asesoría múltiple, etcétera, y es esta heterogeneidad la que muchas veces queremos contener por efectos del lenguaje, intentamos definir las tareas educativas y en ese intento definir al sujeto, pero quedamos atrapados por nuestro propio lenguaje. De esta manera el enunciado que da título a esta investigación queda rebasado por la propia realidad.

Al preguntarnos si el educador de adultos ¿es sujeto de un malestar docente o depositario del malestar social?, construimos dos interrogantes que se han convertido en guías de esta investigación y fiel reflejo de ese intento por ubicar en algún *lugar* ese **malestar** evidente en el discurso grupal cuando trabajamos con educadores de adultos, pero que es acompañado por su contraparte, el **bienestar**, la satisfacción en los logros que como educadores van experimentando y que fueron explicitados en esa experiencia grupal. De esta manera, recurrir al dispositivo grupal como alternativa para promover la producción de un discurso grupal no sólo dio cuenta de la singularidad del malestar docente, de su identidad profesional y de las características del campo de la educación de adultos desde la perspectiva singular del educador, sino que permitió conocer la potencialidad formativa del espacio grupal por constituirse en un lugar para la reflexión y el acompañamiento, situaciones que, como ellos lo plantearon, no se logran en los lugares de trabajo.

Ha sido en procesos de formación como el propio educador, en su encuentro con otros educadores y a partir de la reflexión sobre su práctica educativa cotidiana, ha podido percatarse de que no es el único responsable de dichos logros y fracasos, de que él al igual que otros educadores que trabajan en instituciones diferentes, se enfrentan a fenómenos semejantes, fenómenos que dejan de ser individuales para convertirse en portadores de una problemática social. Estos espacios educativos se constituyeron en momentos para redimensionar su hacer educativo, para valorar sus esfuerzos y su

profesionalismo, a pesar de que éste muchas veces no es reconocido por las instituciones en las que trabajan. Así, al encontrarse con otros educadores se han reencontrado a sí mismos, no sólo como educadores sino también como sujetos que sienten, piensan y hacen en favor del mejoramiento de la calidad educativa en este campo específico.

El dispositivo grupal se fortaleció en la medida en que los educadores, participantes de esta experiencia grupal se fueron apropiando de ese espacio; por su parte, el método se mantuvo en sus aspectos esenciales, se priorizó la reflexión grupal que desdibujó la organización de las sesiones en dos momentos, el primero absorbió y subsumió al segundo, en el cual se pretendía abordar los contenidos teórico-temáticos, de esta manera la reflexión y los contenidos temáticos se fueron trenzando, en ocasiones con mayor lógica y congruencia, en otras respondían más a un *deber ser* para responder al clásico rol de estudiante-maestro.

Sin lugar a dudas, esta experiencia nos permite también comprobar que existe una gran ausencia de espacios de reflexión para compartir el trabajo cotidiano de quienes nos dedicamos a este arduo trabajo que es el favorecer procesos educativos de calidad. En este sentido nos podemos percatar cómo en el contexto de la institución educativa los saberes están sometidos a la validación, son múltiples los niveles y las dimensiones que se entretajan para “sostener” el saber y la práctica de los sujetos: estudiantes, docentes, investigadores, académicos. El ejercicio del poder y del saber está avalado no sólo normativamente, sino también en razón de reglas y acuerdos implícitos, de la congruencia o no de una historia colectiva, de la recurrencia a la repetición de las historias, de la confirmación, momento a momento, de la imagen de los fundadores, del compartir la misma ideología, la misma posición política, y en definitiva de aceptar el lugar en el que los otros te ubican dentro de una estructura relacional sostenida por los discursos explícitos e implícitos.

La construcción de estos *contratos* institucionales determina el acto educativo, por cuanto al desempeño del estudiante y del docente, de las repercusiones individuales, grupales y sociales que podrán tener los procesos en los que ambos participan. Esto me lleva a pensar en qué tanto docentes y estudiantes son instrumentos de la institución educativa para reproducir ese entramado de relaciones de poder a partir del cual cada uno se sostiene y actúa ante cualquier cuestionamiento, crítica o puesta en evidencia. Ha sido a partir del discurso de estos educadores de adultos como han surgido más interrogantes: ¿Qué tipo de acto educativo, qué tipo de acto social reproducimos quienes trabajamos en estas condiciones? ¿Qué demandas sociales y educativas estamos satisfaciendo? ¿A quiénes se excluye y cuál es el costo social de esto? Así, en el contexto de esta institución educativa, la Universidad Pedagógica Nacional, surge una nueva interrogante: ¿Cuál es la magnitud de esa necesidad de reconocimiento por parte de una institución educativa para hacer al educador de adultos acreedor a considerársele como profesionalista?

De allí que esta investigación, más allá de cerrar la posibilidad de seguir pensando en esta problemática educativa, se ha convertido en motor para seguir cuestionándonos sobre nuestro actuar cotidiano en instituciones educativas como la UPN, ello nos remite a considerar qué tanto el malestar se ha convertido no sólo en una situación que vive el sujeto en la actualidad, sino que además de eso es un fenómeno presente y constante en los lugares de trabajo, situación que adquiere formas particulares cuando se instala en el contexto educativo. Ello nos exige, como trabajadores de la educación a seguir indagando. Por ello estas líneas que aparecen bajo el rubro de conclusiones, no son otra cosa más que ideas como motores de una búsqueda permanente.

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

- ANZIEU, Didier y Jaques- Ives Martin. *La dinámica de los grupos pequeños*. Tr. Marina E. Arater de Hombría. Buenos Aires. Kapeluz, 1971.
- ASCH, S. *Psicología social*. Eudeba, Buenos Aires, 1964.
- BAULEO, A. et al. *Propuesta grupal*. México. Plaza y Valdés. 1991.
- BAZ, Margarita. *Intervención grupal e investigación*. México. UAM-X. Cuadernos del TIPI, No. 4. 1996. 152 pp.
- BAZ, Margarita. "La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad." En: Jáidar, Isabel. (comp.) *Caleidoscopio de subjetividades*. México. UAM-X. 1999. (Colecc. Cuadernos del TIPI No. 8) 118 pp.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística general*. México. Siglo XXI. 1971.
- Conferencia Mundial sobre la "Educación para Todos"*. Jomtien, Tailandia, 1990.
- CORDIÉ, A. *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires. Nueva Visión. 1998.
- DE BRASI, Juan C. "Algunas reflexiones sobre los grupos de formación", en: Bauleo, A. et al. *Propuesta grupal*. México. Plaza y Valdés. 1991.
- DE LELLA, Cayetano. *"Hacia un enfoque innovador de la formación docente: los seminarios de introducción a la docencia universitaria"*. Argentina.. mimeo. s/f
- DEBRAY, Régis. *Vida y muerte de la imagen*. Historia de la mirada en Occidente. España. Paidós Comunicación.1998.
- ESTEVE, José Manuel. *El malestar docente*. España. Paidós. 1994. (Colecc. Papeles de Pedagogía No. 21
- FERNÁNDEZ, Ana Ma. *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires, Argentina. Nueva Visión. 1996
- FERNÁNDEZ, Ana Ma. y Juan Carlos de Brasi. (comp). *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*. Argentina. Nueva Visión. 1993. 376 pp.
- FERNÁNDEZ, L. M. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Argentina. Paidós. 1998. (Colecc. Paidós Cuestiones de Educación).

- FERNÁNDEZ, L. M. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina. Paidós. 1994. (Colecc. Grupos e instituciones No. 49)
- FISCHER, G.N. *Campos de Intervención en Psicología Social*. Madrid, España. 1992
- FOLADORI, Horacio C. "Hacia una conceptualización y clasificación de lo emergente." Ponencia presentada en el Encuentro: *Los grupos en la práctica social. Claves para la transformación*. EIDAC/UAM. 1989.
- FOUCAULT, M. *Genealogía del racismo. (De la guerra de razas al racismo de Estado)*. Ediciones La Piqueta, Madrid.1982.
- FREUD, S. *El malestar en la cultura*. México. Alianza Editorial. 1989.
- GIL-MONTE, Pedro y Perió, José Ma. *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid. Síntesis. 1997.
- GUATTARI, Félix. *Psicoanálisis y transversalidad*. México. Siglo XXI.
- GUEVARA Niebla, G. (comp.) *La catástrofe silenciosa*. México. FCE. 2000.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España. Morata. 1999.
- INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL. Memoria del Foro Nacional "La educación en las plataformas electorales". México. Instituto Federal Electoral. 2000.
- INEA. "Perfil y funciones del Técnico docente, promotor y asesor". 1997.
- INEGI. *VIII, IX, X, XI y XII Censo General de Población y Vivienda 2000*
- KAËS, René. *El aparato psíquico grupal*. México. Gedisa. 1986.
- KRISTEVA, Julia. *El porvenir de la revuelta*. Argentina. FCE. 1999. págs. 58-59.
- LA JORNADA.
- "Educación para adultos, los nuevos retos". Diciembre de 1997.
 - 2 de marzo de 2000.
 - 8 de mayo de 2000.
 - 20 de julio de 2000.

- MANERO, R. "Análisis de las implicaciones". En: *3er. Foro de psicología*. Departamento de Educación y Comunicación. México. UAM-Xochimilco. 1995.
- MARTÍNEZ, Deolidia. *El riesgo de enseñar*. México. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. 1992.
- MARTÍNEZ-Abascal, M. A. y Bornas, X. "Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional", en: *Revista española de pedagogía*. Año L, No. 193, septiembre-diciembre 1992.
- MATRAJT, M. "Utilización del análisis ergonómico y de coloquios en grupo para identificar y prevenir el estrés en directivos y trabajadores de cadenas de montaje: estudio de un caso práctico mejicano". En: *Condiciones de trabajo* No. 8. *La prevención del estrés en el trabajo*. España. Organización Internacional del Trabajo. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. 1996.
- ORTIZ Oria, Vicente M. *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca. Amarú. 1995.
- ORTÍZ-OSÉS, A. y P. Lanceros. *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao, España. Universidad de Deusto. 1998.
- PAMPLIEGA De Quiroga, Ana. *Crisis, procesos sociales. Sujeto y grupo*. Desarrollos en Psicología social a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Cinco. 1998. 183 pp.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoría del vínculo*. Buenos Aires. Nueva visión. 2000.
- PICHON-RIVIÈRE, J. y col (comp). *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social*. Buenos Aires. Nueva Visión. 1995.
- PIECK Gochicoa, E. "Función social y significado de la educación comunitaria". México. El Colegio Mexiquense, UNICEF. 1996.
- RIVERO H., José. *La educación con personas jóvenes y adultas en América Latina: cambios necesarios para el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Magisterio del Río de la Plata. 1996. (Colecc. Magisterio No. 1).
- RUDINESCO, E. y Michel Plon. *Diccionario de psicoanálisis*. Argentina. Paidós. 1998.
- SARAMAGO, J. *Ensayo sobre la ceguera*. México. Alfaguara. 1998.

SCHÄFERS, Bernhard. *Introducción a la sociología de grupos*. Barcelona. Herder. 1984. (Colecc. Biblioteca de Psicosociología. No. 11)

SCHMELKES, Silvia. "Una visión general del trabajo desde el estado". En: RUBIO, Maura y Carbajal, María Pureza. *Nuevas alternativas en educación de adultos*. México. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y Fundación Friedrich Ebert. s/f. (Introducción fechada en 1990), 274 pp.

TRAVERS, Cherly J. y Cooper, Cary L. *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona. Paidós. 1997.

UNESCO. *Quinta Conferencia Internacional Sobre Educación de Adultos*, UNESCO, Hamburgo, Alemania. 14 –18 de julio de 1997.

UNESCO, CREFAL, INEA, CEAAL. *Hacia una educación sin exclusiones*. Nuevos compromisos para la Educación con personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. 1998.

VALENZUELA y G. G., Ma. de Lourdes. *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*. México. SEP, UPN. 1995.

WCEFA. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. Documento de Referencia. Conferencia mundial sobre Educación para Todos. Publicado por la comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile. 1990.

ZARCO, Carlos. "Retos y perspectivas de la educación de personas adultas desde la plataforma del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL)", en *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos de la educación de las personas adultas en México*. México. SEP, UPN, Fomento Editorial y CREFAL. 2000. (Colecc. Archivos No. 11 y 12).

ZARZAR Charur, C. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", en: *Revista Perfiles Educativos* No. 9; CISE-UNAM, México.

Páginas Web.

<http://www.inec.gob.mx> (consultado el 22 de febrero de 2009)

<http://www.inegi.gob.mx>

<http://www.lajornada.unam.mx/2000/ene00/000118/expresa.html>

<http://www.lajornada.unam.mx/2000/may00/000522/soc2.html>

<http://www.lajornada.unam.mx/2000/jun00/000618/mas-nunca.html>

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

DIRECCIÓN DE DOCENCIA

PROGRAMA DE IMPULSO Y DESARROLLO
DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.

(PROIDEA)

Seminario-taller:

“La identidad profesional del educador de adultos”

Duración: 10 sesiones.

Inicio: 6 de octubre.

Término: 8 de diciembre.

Horario: Miércoles de 16:00 a 18:00 hrs.

Profra. Josefina Barojas Sánchez.

Profra. Genoveva Reyna Marín.

Septiembre, 1999.

PRESENTACIÓN.

El campo de la educación de adultos es heterogéneo, aglutina todas aquellas actividades que con base en propósitos educativos se llevan a cabo con educandos adultos en distintos ámbitos y mediante diferentes prácticas pedagógicas, entonces tenemos desde la capacitación en y para el trabajo, las labores de organización comunitaria, la enseñanza de oficios, la educación básica para adultos, la formación de educadores de adultos, la educación para la democracia, etc.

Las modalidades y estrategias didácticas son, de igual manera, diversas, frecuentemente los educadores desempeñan su labor docente o educativa a partir de referentes pedagógicos que subyacen a las prácticas, mismas que se llevan a cabo en ausencia de espacios que posibiliten al educador una reflexión teórica y crítica sobre su trabajo educativo.

Si desde la dimensión social, el fortalecimiento y atención para con el sector educativo es casi nulo, podría decirse que el campo de la educación de adultos es casi inexistente por cuanto al presupuesto destinado al mismo. No siendo así en cuanto a la presencia que en el discurso político ocupa, ya que reiteradamente podemos escuchar o leer en los periódicos la "preocupación" por atender el rezago educativo, a sabiendas de que este aspecto es sólo uno de los que constituyen este campo. En este sentido podría ser acertado decir que la educación de adultos es un campo marginado, aspecto que toca de manera determinante la labor del educador, situación que le ubica en un lugar dentro de una estructura jerárquica definida desde lo social.

En ocasiones, y cuando se han construido los espacios para ello, los educadores de adultos han expresado el cómo viven su trabajo cotidiano, hablan entonces de las demandas institucionales, de aquellas que emanan de los propios educandos y desde ambos polos, las presiones de que son objeto. Poner en palabras una de tantas situaciones que vive el educador de adultos, implica dar un paso adelante para iniciar la reflexión sobre su función social.

Las demandas institucionales se expresan generalmente en el cumplimiento de ciertas metas, las demandas se convierten entonces no sólo en una cantidad numérica de estudiantes que acrediten el nivel de alfabetización, el de primaria, o el de secundaria, se constituyen en demandas explícitas generadas desde la institución educativa en donde el educador de adultos está inscrito, sino que las *metas* se transforman en una demanda simbólica desde la sociedad y que alude directamente a la capacidad del educador de adultos para ejercer su trabajo docente con repercusiones a nivel social.

En palabras llanas, el educador de adultos es aquel sujeto que *da la cara* ante un público, en primera instancia, ante sus educandos, los cuales son portadores también de una demanda social implícita y particular y en un segundo lugar, pero no por ello menos importante y opresora, ante la sociedad. No cumplir con esta demanda es posible que les lleve a vivir la sensación de frustración, a sentirse en un *callejón sin salida*, a vivirse como los únicos responsables de las fallas en el aprendizaje de sus educandos, perdiendo de vista que las determinantes sociales son las que les ubican en ese lugar. Entonces lo social se diluye para transformarse en una serie de aspectos que se constituyen en características y condición del sujeto, el problema social se convierte en un problema personal, lo público deriva así en lo privado y el problema deja de abordarse desde lo social para constituirse en un problema personal en donde, en este caso, queda en el sujeto la responsabilidad única de resolverlo. Situación que se manifiesta cuando el educador de adultos expresa frases como: "Los alumnos no aprenden porque nos falta preparación", "Aunque le pongamos muchas ganas, a veces no podemos cumplir con las cargas que nos impone la institución".

El educador de adultos frecuentemente se ve imposibilitado para resolver los problemas a los que se enfrenta en el contexto educativo, mismos que se restringen a la labor que realiza en el aula, espacio que le determina como el único responsable y a partir del cual califica y define su labor como un quehacer a realizarse en soledad. Pero el ubicarse en ese lugar y enfrentarse a una serie de problemas que asume como propios, le llevan a experimentar, por una u otra vía,

alternativas de solución. Los posibles fracasos ante ello, frecuentemente son ocultados, y así la imagen que tiene de sí mismo se va deteriorando.

En este contexto, las dificultades a las que se enfrentan los educadores de adultos se categorizan como problemas personales o como incapacidad pedagógica; sin embargo es necesario reconocer que la situación cotidiana que viven los educadores de adultos está vinculada a la dimensión social y que en la vinculación de lo público y lo privado, se ubica la posibilidad de favorecer el trabajo educativo, tanto de los sujetos como de las instituciones. Una posibilidad radica en la construcción de espacios colectivos de reflexión que favorezcan la configuración de la identidad profesional del educador de adultos, en cuyo proceso pueda dimensionar su función social, su desempeño profesional, las características psicosociales de su quehacer, con la posibilidad de que se acerque a comprender lo que le sucede como docente cuando trabaja con sus grupos, cuando intenta responder a la demanda social y a partir de allí tenga la posibilidad de revalorar su trabajo docente a partir del reconocimiento de lo que a otros educadores de adultos les sucede.

Un espacio de reflexión colectiva que favorezca la vinculación entre teoría y práctica educativa, que posibilite la congruencia entre el sentir, el pensar y el hacer vía el reconocimiento de la propia subjetividad y de la subjetividad de los otros, puede constituirse en un espacio para repensar el quehacer educativo como constituyente de la identidad profesional.

Ello implica tratar de entender cuál es la imagen que tiene de sí mismo, como sujeto social, como educador, como sujeto psíquico, en su singularidad y en su subjetividad. El cómo esta imagen que tiene de sí mismo está estrechamente vinculada a la imagen que las instituciones, otros sujetos o grupos le devuelven. Esta indagación habrá de considerar la posibilidad de la existencia de una identidad profesional, misma que imprime un sello en su trabajo y desempeño cotidiano.

Para intentar conocer la identidad profesional de un sujeto, las características, modalidades y los factores que la generan, es imprescindible iniciar la reflexión sobre la identidad, pero en un espacio colectivo en donde las experiencias individuales permitan a cada uno irse reconociendo en el otro, posicionarse en un lugar distinto y reconocer la identidad o identidades que desde la práctica cotidiana se han ido configurando.

Estos son algunos de los elementos en los que se sustenta la necesidad de llevar a cabo este seminario-taller, inquietudes que podrán canalizarse hacia un proyecto de investigación psicosocial mediante el cual se puedan llegar a esclarecer los procesos que permiten la construcción de la identidad profesional del educador de adultos.

OBJETIVO:

Favorecer la reflexión del estudiante sobre su identidad como educador de adultos con base en dos ejes estructurantes, su práctica educativa contextualizada y los referentes teóricos que sustentan la profesionalización.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA:

Se trabajará con la modalidad de seminario-taller. El eje central será la recuperación de las prácticas educativas de los participantes y la reflexión teórica sobre las mismas como constitutivas de la identidad profesional del educador de adultos.

Se pretende que este proceso de formación se constituya en una experiencia grupal teórico-vivencial para cuyo desarrollo se incorporarán algunos elementos de la concepción operativa de los grupos.

Las sesiones se dividirán en dos momentos complementarios:

En el primer momento de la sesión los integrantes del grupo compartirán lo que piensan y lo que sienten al estar participando en este proceso (*el aquí y ahora*), tratando de vincular estas reflexiones con sus experiencias como educadores de adultos (*el allá y entonces*).

Durante el segundo momento de la sesión, se re trabajarán las reflexiones surgidas en el primer momento y se abordarán aquellos aspectos teóricos y temáticos que permitan a los participantes explicarlas y tratar de entenderlas como parte de su proceso de formación.

La conducción del seminario estará a cargo de un equipo de coordinación, constituido por una coordinadora y una observadora, que tratarán de favorecer la comunicación y aprendizaje, al tiempo que acompañarán al grupo en este proceso.

A partir de la segunda sesión y al iniciar cada una de las siguientes sesiones de trabajo, la observadora del proceso leerá una devolución en donde se resignificará el trabajo realizado por el grupo durante la sesión anterior con el propósito de reflexionar sobre lo sucedido. Las devoluciones que la observadora realice se constituyen en material para ser repensado y analizado por todos y trataran de contribuir al aprendizaje de los participantes en este proceso.

Para el desarrollo de este seminario-taller se proponen las siguientes temáticas, ello no excluye la posibilidad de incorporar aquellas que el grupo considere pertinentes.

UNIDADES TEMÁTICAS.

I. Profesionalización: educación, política y contexto.

- La profesionalización y el Sistema Educativo Nacional.
- La formación profesional, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.
- El mercado laboral.

II. El educador de adultos y la construcción de sus identidades.

- Elementos constitutivos de la identidad: sujeto, grupo y sociedad.
- El educador de adultos como sujeto social: mitos y estereotipos.
- La práctica educativa como eje estructurante.
- El trabajo cotidiano del educador de adultos. Reproducción y producción de un rol.

III. Ámbito educativo y cambio social.

- De la práctica docente a la práctica social.
- Necesidades sociales y educativas como demandadas hacia el educador de adultos.
- Inserción en las áreas: social, económica, política y cultural.

EVALUACIÓN:

La evaluación será cualitativa. Al final del seminario-taller cada integrante del grupo hará una evaluación sobre la participación de los integrantes del grupo, de sí mismo, así como del trabajo del equipo de coordinación. En la última sesión se hará una devolución general que pretende ser una historia significada del proceso en el que participó este grupo de aprendizaje.

SUGERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Calvo Pontón, Beatriz. et. al. "Docentes de educación básica y normal". En: *Sujetos de la educación y procesos de formación docente*. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. 1993.

Cleaves, Peter S. *Las profesiones y el Estado: El caso de México*. El Colegio de México. México. 1985.

Ducoing, Patricia y Serrano, José Antonio. "Formación de docentes y profesionales de la educación". En: *Sujetos de la educación y procesos de formación docente*. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. 1993.

García, Susana. et. al. "Académicos", En: *Presentación del estado del conocimiento*. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. 1993.

Garduño Valero, Guillermo. "Siete mitos en torno a la educación superior", México. mimeo. s/f (Centro de Documentación. Academia de Educación de Adultos. Universidad Pedagógica Nacional).

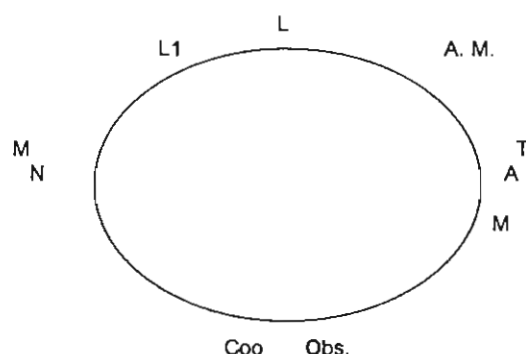
Goffman, Erving. *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu. Buenos Aires. 1995.

Ngoitiama, Zablon M. "El status social y profesional de los educadores de adultos en Tanzania", En : *Rev. Educación de Adultos y Desarrollo*, No. 48. Alemania. Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos. 1997.

ANEXO II

***Registros y devoluciones
del Seminario-Taller:
“La identidad profesional del educador de adultos”.***

Registro de la 1ª sesión.
13 de octubre de 1999.



Obs. Cuando nos integramos al espacio donde se va a realizar la sesión algunos integrantes se encuentran ahí. L habla en relación a su experiencia laboral actual, a las inquietudes que tiene y también menciona algunas que ha dejado de hacer como escribir su experiencia. La coordinadora y los integrantes entran en una charla se manifiestan risas y bromas. La sesión da inicio a las 16:20 con una explicación por parte de la coordinadora quien les comenta que hay una particularidad en ese seminario ya que iniciaría el 6 de octubre, pero en base al apoyo (referéndum) no se pudo empezar. Se menciona el número de sesiones y la necesidad de conservar ese espacio. Se habla de la observadora quien llevará un registro para trabajarlo de manera posterior.

Coo: yo estudio la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, realizo un trabajo de investigación "la construcción" de la identidad profesional del educador de adultos. Hay muchas interrogantes que tengo en relación a esta problemática. Creo que la identidad del educador profesional se va construyendo en lo que va haciendo cotidianamente, en la observación cotidiana. Reflexiones que derivan de este diplomado. La sesión de trabajo va a estar estructurada de distinta manera, en la primera parte, reflexionar en relación con lo que pensamos y sentimos en relación a nuestra formación en la universidad. La segunda sesión será discutir los materiales, en la primera parte no les responderé preguntas directas.

Obs. ¿En la primera parte?, pregunta alguien.

Coo: Mi función será favorecer la comunicación entre el grupo, lo que piensan y sienten en relación a este proceso. La función de Josefina será el registro y cada sesión realizará una devolución. La última sesión será de tipo evaluativo-cualitativa valoraran como estuvo el trabajo de la coordinación. En este espacio es más relevante la reflexión, el cómo se ven ustedes en las instituciones, aquí y en los grupos. La universidad les extenderá una constancia de agradecimiento. Ustedes ya me conocen, tengo 14 años de trabajo y estoy plenamente convencida que se aprende mejor en grupo.

N: ¿A qué hora será la salida?

Obs. A las 18:00hrs. Le contesta alguien.

A. M. ¿Vamos a tener receso, para ir a la cafetería, a las galletas?

Hay manifestación de risas

A.M. Nos vamos a presentar hay nuevas

L: Nada más una

T: Sería bueno que nos presentáramos con Jose.

N: ¿Cuántos van a venir?, ¿Cuántos van a venir Genoveva?

A.M. No te va a contestar.

Obs: L1. Hace un recuento de cuántos están en la licenciatura.

L: Aquí somos más.

N: yo en lo personal si quiero inscribirme a la licenciatura.

T: tocan.

N: bueno si se trata de experiencias quiero que sepan que hemos sido víctimas de la represión.

M: ¿qué haz hecho?

N: Lo que ya saben...síndrome del maestro quemado, nosotros hemos sido víctimas de la represión. Fíjense además nos quitaron a A.M. Las gentes que están ahí no reconocen nuestro trabajo. En el caso mío metieron a gentes que vienen de la CECOI, fue una verdadera intromisión, es ya una lucha permanente, el grupo es chico ahora que se vienen a todos los Centros va a ser problemático, pero vamos a unimos para ver que podemos hacer. Aunque por otra parte son buenos programas. En CECOI deben ser programas de inclusión y no de exclusión.

Obs: hay una persona que permanece en silencio y de manera cabizbaja.

N: Vienen con su gente y ganando un sueldo (además de sueldo mayor).

A.M.: sueldote.

N: uno de ellos es el esposo de X, desgraciadamente también es una compañera de la UAM-Xochimilco.

Mh: A lo mejor sucede algo con el cambio de gobierno.

M: creo que eso está mal ¿no?

N: yo voté por el cambio, pero estoy decepcionada en lo que corresponde a mi área. Son gente que nunca habían tenido poder.

Mh: en eso tiene razón, por ejemplo el "pino" Contreras. La gente que está como subdelegados son gente resentida, gente de izquierda y ahora que están ahí, siendo agredidos, además los medios los han bombardeado.

N: yo creo que los han bombardeado mucho, yo trabajé 23 años en gobierno y ahí hay que hacerles la "barba" a los corruptos. ¿Cómo cambiar de la noche a la mañana lo malo? Cuántos priistas no entraron y los metieron nada mas como espías. Yo nunca votaría por el PRI, ni por el PAN. En educación para adultos yo no manejo grupos, estoy en la dirección, pero han olvidado al grupo (refiriéndose a CECOI), llegan diciendo que a ha haber una nueva conducción del Centro. Están haciendo división entre los maestros y alumnos, eso impide la construcción de los grupos. Gente que piensa como tú la anulan.

Obs: M y L comentan algo al oído.

M: quizá es priista.

N: Se tiene que ir al extremo, esto es represión, no me gusta hacer chismes, pero se comenta que quien quedó en lugar de A es R. Ahora manejan que es necesaria la licenciatura, sin embargo antes no se manejó.

El trabajo mío ha sido tres veces más difícil, yo no voy a pelear la gente, el alumnado. Llegó una joven, pero con la mentalidad más vieja que yo y dijo: "a partir de ahora todo eso va a cambiar".

Luego la coordinadora me intentó dar indicaciones para que le abriera la dirección y le contesté que estaba cerrada y no la iba a abrir, pero yo no me voy a ir, aunque se que, a la larga afecta física y emocionalmente. Afecta un trabajo que es digno y honesto. Tengo amigos en la Gustavo A. Madero y me dijeron que ellos no los habían dejado entrar, dijeron que no.

Estar solo es difícil. Se los comento para que vean en que situación estamos, yo estoy trabajando.

A.M De marzo para acá...

Coo. ¿qué pasó en marzo? ¿Cuándo terminamos el diplomado?

Mh: Salimos y nos volvemos represores.

A.M. El esposo de Mv el es educador de adultos, llegó de una manera muy sencilla, quería incluirte en el trabajo, pero una vez que lo cambiaron de área se volvió diferente, empezó una especie de persecución. Hay una muchachita, hija de quien coordina el programa, es una represiva. Cuando se persigue a la gente que no trabaja son perseguidos por esa gente.

Mh: tengo una sobrina que terminó con mención honorífica en la universidad, vino el cambio, yo la recomendé al PRD y no la dejaron trabajar, venían hacer inspección y ella lo que pedía es que la dejaran trabajar, ahora me dice voy a esperar que termine este gobierno. Como tu decías, cómo es posible que se decían luchadores, dónde quedaron los luchadores.

N: Yo estuve en el '68 como masa. El "pino" era maestro de físico-matemáticas, Cárdenas tuvo que hechar múltiples manos. Si ya tienes un puesto, cómo es posible que se te olvide la honestidad, esto está creando un descontento. Yo sigo con mi línea. Esto es un retroceso, va a ser mal.

A.M. sonrío.

N: nos vamos a pasar la hora hablando, como dice el noticiario, le seguiremos informando. T...cuéntanos.

T: lo que tu decías N, eso nos hace la necesidad de estudiar. La Veloski (sic) No ha terminado y ahí está.

M: pero eso pasa, si me caes bien te quedas, si no, no.

L: he estado escuchando sus comentarios... anteriormente porque te ibas a casar te enseñaban confección, ahora ya no es que salgan con un diploma, sino que te van a certificar y dicen...tienen que hacer todos los programas... con base a eso van a evaluar.

Estos cambios están en relación a certificar a los obreros y por eso no vas a tener un salario como de 40 pesos. Con el Tratado de Libre Comercio dicen saquen a personas capacitadas, que hagan mejores cosas, yo estoy viendo cambios acá. Estoy trabajando en CONALEP en todos lugares hay represión.

La diferencia es que tu tienes una base (se dirige a N).

Mh te puede platicar lo que ahí pasaba, cómo invitaban a comer al jefe.

Mh: yo nunca veo lo que hacen.

L: y no nada más pasa en ese Centro. Cuando hubo cursos, yo tengo algún material de eso, y las personas no comparten, no se dejan...Crear.

A lo mejor porque yo nunca había trabajado como docente, yo terminé como nivel técnico, pero pocas personas se acercaron a mi para hacerme sugerencias.

Yo siento que cuando uno trabaja como docente se pierde, a veces el maestro cuando está al frente, su mundo está ahí, se mete en su caparazón.

Ahorita que comentabas esto...tu decías de tu trabajo, yo no veía mucha diferencia con otros lugares.

Son cosas de represión, pero no se vale. Que malo que son gente que tiene profesión y que es tan cerrada.

Coo: pensaba en lo que pasa ahí, en sus otros espacios, pero el sentirse desplazados no nada más en Coyoacán, pensaba en las situaciones donde se encuentran laborando, pensaba en lo que decía Lety, si no es que aquí se va a dar un diploma, así como en otros lugares, quizá esta situación también lo sea de represión. Posiblemente esa dificultad tenga que ver con la coordinadora nueva. Se preguntan que ha pasado con los otros, los que venían al otro Diplomado, quiénes, de aquellos están aquí, quiénes se quedaron en la licenciatura...son cosas que tienen que ir pensando.

Devolución del día 13 de octubre de 1999.

La sesión da inicio con la aclaración por parte de la coordinadora de que hay una particularidad en ese seminario ya que iniciaría el 6 de octubre pero con la suspensión de actividades académicas ese día no se pudo empezar.

Se menciona que la sesión va a estar estructurada en dos momentos, en la primera parte será reflexionar en cómo se ven ustedes en las instituciones, aquí y en los grupos. La segunda consistirá en la revisión de los materiales.

Se habla sobre la función de la coordinadora y la observadora, ante esto se pregunta ¿cuántos van a venir? Se hace un recuento de cuantos están, se mencionan los que ingresaron a la licenciatura y alguien dice: aquí somos más, pareciera que en este momento es importante saber con quién están, con quién comparten esta experiencia, como una forma de sentir seguridad.

Se abordan sus problemas laborales, la intromisión de gentes a sus espacios, a sus tareas, el desconcierto que genera la contradicción entre el decir y el hacer de algunas personas.

En este momento parece que el grupo se centra en relación al afuera, lo que dificulta el mirar aquí dentro, en este espacio hay vivencias, sin embargo no se tocan.

Se habla de la desilusión que causa el compartir ideales con algunas personas y quienes luego los olvidan argumentando también que éstas son víctimas de constantes bombardeos y de la agresión de que han sido objeto.

Quizá también como alusión al bombardeo a que en este espacio se puede dar, al temor de exponerse como planteándose interrogantes ¿y si no pasa nada? ¿y si no hay cambios?

Alguien se pregunta ¿cómo cambiar de la noche a la mañana lo malo?

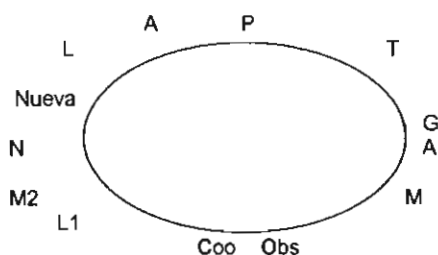
Por otra parte se hace referencia a que algunas gentes se integran a los espacios como espías, tal vez esto alude a que aunque anteriormente ya se habla tenido contacto con la coordinadora, ahora era en un rol distinto, con una nueva observadora, ¿qué observa? ¿Qué se llevan? Alguien se pregunta qué va a pasar, quizá refiriéndose al saber si aquí pueden confiar.

Registro de la 2ª sesión.

20 de octubre de 1999.

Coo: la idea es, como se había planteado el miércoles anterior. Es una parte vivencial y otra de reflexión...la función de ustedes en torno a la temática y algún otro aspecto de lo que les sucede aquí. Josefina va a leer la devolución en el 2º momento, las preguntas que hagan pueden ser contestadas también por parte de la observadora.

Obs: se integra A y 2 integrantes más. La Coo. vuelve a reencuadrar. Posteriormente se realiza la lectura de la devolución.



T: ¿no será posible que tengamos la devolución por escrito? Lo pensaba en función de lo que ha pasado en los otros seminarios. Algunas veces todavía las saco y me sirven en mi trabajo, me sirven en la cooperativa.

M: hace rato decía T hay nuevas integrantes, P ya había venido, pero no continuó, esperamos que esta vez sí lo termine...¿por qué no se presentan?

L: algunos de nosotros ya nos conocemos, nos presentamos todos, algunos ya nos conocemos.

A. M.: al fin podemos hacer lo que queramos...Yo soy A. M., trabajo en Coyoacán. El Diplomado me ha servido muchísimo...a los adultos los hemos ayudado, los hemos educado.

L: yo me llamo L, yo estuve trabajando en un CONALEP en la carrera de Introducción a la Contabilidad. Desde el '91 hasta la actualidad estoy trabajando en la Delegación Coyoacán. Antes trabajé con secretarías y les daba la materia de Español.

Estoy en el curso de la mañana, en el Diplomado. Ya he tomado 3 Diplomados, ahora en el curso de la licenciatura me he estado dando cuenta de grandes cosas.

Jamás pensé dedicarme a la educación, ya que mi carrera era muy diferente, técnico profesional contable. Me falta mucho, me está gustando mucho lo que descubro, entonces espero terminar.

A.M: éntrenle muchachos hay que aprovechar el tiempo...tenemos 2 horas.

Yo siempre estuve buscando el poder ayudar a la gente es muy motivante, ayudar a los adultos, el que no sabe leer, esto es mucho más gratificante que lo que uno pueda ganar.

A: yo trabajo como asesora del INEA, tengo cerca de un año, lo que he hecho lo he hecho bien, me están presionando para que termine la prepa. Mi mamá dice que si no me va a sacar de aquí. Mi profesión es otra, yo quiero ser licenciada en Derecho.

G: hago mi servicio social, estudio administración industrial, un curso de esto no lo había tenido, me parece que es otra forma de saber enseñar.

T: yo trabajo en una cooperativa, he tenido muchas interrogantes en mi trabajo, en la cooperativa pensaba qué onda con la cooperativa, me saca de casillas, nos falta mucha preparación en la cooperativa, falta preparación en la maquila, nos vamos a quedar sin nada de diseños, tenemos que prepararnos para poder llevar más diseños a la gente. Lo más seguro es que salga de la Cooperativa para entrar a la educación. Hay compañeras que no tienen terminada la primaria, pero en la cooperativa como que se enlaza y ahora con lo que nos dieron sobre el profesionalismo, como que es necesaria la educación.

P: yo llevo más de dos años en INEA a mí me gustaría ser trabajadora social.

A. M.: A A. G. le gustaría ser asesor.

M: yo soy M. S., tengo 5 años en INEA, empezó como un juego, esto no tiene nada que ver con mi carrera, soy enfermera. Yo desde chica quería ser maestra, tenía miedo a la gente, aún le tengo.

N: yo soy directora de un Centro, tengo 23 años trabajando para la Delegación, me interesa el aprendizaje de los adultos, probando el Diplomado me quedó la adicción y también porque la asesora me invitó, se me hace una persona capaz, sensible, se puede tratar con ella.

Yo no quise ser licenciada en derecho después de que se violaron mis derechos. El derecho es bellissimo si tienes la fortaleza de seguir. La sociología, Trabajo social, son carreras que ayudan a las personas. Como abogado tienes que defender a los malos y es un cuestionamiento muy fuerte. Es necesario defender la vida, la libertad...te deseo suerte.

M: Si te toca defender a los que tienen (*Hace un ademán de los que tienen dinero*) sí va a ganar.

N: Todo tiene un precio, la gente que no tiene medios, como se dice *jodida*, no la defiende.

T: nos hablan como educadores, pero creo que va más allá, en ver cuáles son tus ideales, ahora es una corrupción. Tienes que aprender qué es lo que quieres. Muchos ya no tienen los ideales, se los cambian, quieren ser licenciados para tener mucho dinero, quieren ser médicos porque quieren mucho dinero.

Yo te recomiendo que no dejes de venir... lo que aprendes aquí es para toda tu vida...cada quien tiene su ideal, a mí me emociona la educación de adultos.

M: yo cuando sea grande quiero irme a la sierra de Puebla allá hay gente que necesita aprender, ya lo hemos platicado mi esposo y yo.

Coo: Hablan de los jovencitos y de los que ya tienen experiencia, de lo que les ha dejado cursar y no concluir, es como una renuncia. Se habla de los jóvenes y los viejos, de sus historias, los que ya nos conocimos en el otro Diplomado y lo trae tere cuando dice a Josefina, ¿no nos pueden traer la devolución? Los que tienen menos miedo a empezar este proceso, Armando siente más dificultad. Lo viejo está presente en términos de experiencias, este espacio no es solamente para los nuevos y para los viejos, sino para que sea algo nuevo. Hay temáticas distintas, algunos dicen: "te lo recomendamos, aquí vas a aprender más que la temática"

L: ahorita que decía N del licenciado en Derecho, pensaba que llevamos algo muy marcado, yo creo que todos tenemos algo más, sin irme muy lejos, estaba haciendo como un proceso, como un recuento, nos dieron 2 hojas para escribir nuestra historia desde que naciste. Avances de mi educación y dije: me perdí un montón de años, 5 años primaria, 2 secundaria, 2 bachillerato, sin haber seguido una secuencia y ahorita con los aspectos comparativos y la experiencia como que ya vivió mucho...Y quizá ella porque está chica toma las cosas de diferente manera y piensa así...pero todos llevamos una historia que es difícil dejar atrás y por eso a veces agarramos lo que ya conocemos. Lo que tu decías de la devolución, y bueno esto para qué, pero no todo eso es lo que más significado tiene, y

tiene que ver más con el tipo de costumbres. Los aspectos de la profesión en México si son muy interesantes.

Coo: Es muy doloroso reconocer que el tiempo pasa ...A decía: "apúrense" como portavoz, aprovechemos el tiempo. L nos expresa la dificultad de expresar lo que nos pasa. Eso que se vivió y que no quede como un recuerdo.

A. M: si es importante si se nos queda en la memoria se nos olvida. Yo tengo todo lo del Diplomado, por lo escrito uno permite recuperar, recordar. Por eso es que los compañeros lo pidieron por escrito.

Coo: Eso tiene que ver con aferrarnos al pasado. Esto es un nuevo proceso, aquí hay gente nueva, tienen una razón de por qué están aquí. Aquel proceso concluyó, aquí hay nuevos integrantes, hay gente nueva...Si no tienen inconveniente pasamos a comentar el texto.

Devolución del día 20 de octubre de 1999.

En esta sesión la dinámica del grupo genera aspectos importantes por ejemplo, poco después de la lectura de la devolución por parte de la observadora se hace mención de la posibilidad de conservar la por escrito lo que quizá alude a experiencias pasadas, a la añoranza del pasado de lo que consiguieron como grupo en aquellos momentos, pasaje necesario e indispensable para permitirse vivir este nuevo grupo, esta nueva experiencia. Se presentan nuevos integrantes que es necesario conocer y que es necesario además que nos conozcan asumiendo el grupo una actitud de apertura de recepción , pero a la vez como una especie de demanda que concluyan la experiencia ya que la no permanencia, el no ser constantes quizá originase la sensación de un grupo incompleto.

En este espacio reflexionan en relación a su pasado, a sus diversas actividades a lo que se dedican y a lo que les falta por construir, al por qué están aquí. Se habla de objetivos, de metas en su vida, se escuchan. Es a partir de este momento en donde parece surgir la necesidad de hablar de los viejos y los jóvenes, los viejos expresan sus experiencias, hacen recomendaciones a los nuevos y estos quizá mostrándose temerosos tomando en cuenta que es una situación nueva, son personas nuevas. Parece ser que es aquí donde los integrantes intentan tocarse todos están en un nuevo momento, en un nuevo seminario, en la búsqueda de conocimientos en la lucha por alcanzar un aprendizaje que como declara alguien se vuelve como una adicción sana e indispensable para su quehacer.

Registro de la 3ª sesión. (*En ausencia de la observadora*)
27 de octubre de 1999.

Para iniciar la sesión les planteo el encuadre para la misma en término de los dos momentos de la sesión y el abordar uno de los textos en el segundo momento. También les digo que en esta ocasión la observadora no podrá estar con nosotros porque tuvo que salir de la ciudad, el fallecimiento de un amigo de ella le había impedido estar con nosotros.

La sesión inicia con una convocatoria hecha por una de las estudiantes, hablar sobre la tarea que consiste en sus reflexiones sobre el prestigio profesional. Deciden hablar sobre cómo se construye el prestigio generado por la práctica educativa, dejando a un lado –lo dicen explícitamente– su relación con la institución educativa, porque “ésta es muy fría”.

Hablan de que la gente le otorga el prestigio a la institución, de que son los compañeros, las personas, el reconocimiento que ellas le dan al sujeto lo que hace que éste adquiera prestigio. Mencionan la calidad y la calidez en el trabajo, por encima de la producción, en términos de la cantidad.

Pero también mencionan el desprestigio que la institución le da al sujeto que trabaja en ella y hablan de los burócratas. Subrayan que la calidad, la excelencia y el prestigio se construye. Hablan de su formación en una institución educativa, como elemento que puede contribuir al prestigio, al reconocimiento que los demás le otorgan. Una de ellas dice: “la escuela en la que estudié me evocaba cariño y coraje”, otra dice: “a mí me crearon los grupos con los que trabajé, en cada uno me reflejaba”, pero enfatiza que se pretendía que los problemas se dejaran afuera y de cómo los docentes se asilaban, “en esas instituciones no hay alicientes”.

Hay un momento en que hablan del ser maestra, de cómo los otros les reconocen como maestras y “eso anima”, lo viven como un reconocimiento, pero les cuesta trabajo asumirse como tales. En ese momento les señalo la dificultad de reconocerse como maestras y ríen.

El prestigio lo vinculan con el *ser mejores*, y dicen que éste se corrobora con el comportamiento y el actuar cotidiano. ¿Qué formas adquiere el reconocimiento?

- les pregunto -, y dicen: “con los alicientes, con la valoración de tu trabajo, con una sola palabra, por ejemplo decirte maestra”. La palabra maestra tiene entonces un significado especial –digo-. Y la relacionan con la religión, hablan de Jesús, El Maestro. Del afecto que está implícito. Enfatizan que “el prestigio se gana a pulso”.

El autoreconocimiento empieza a explicitarse: “estoy enseñando aún sin haber estudiado para maestra”, pero se vive con mucha dificultad, se idealiza la figura maestro, porque dicen: “eso implica tener muchos conocimientos, darse al otro sea niño, adolescente o adulto... no cualquiera se echa esa bronca encima y menos si se va a trabajar con adultos, porque eso es vivir en medio de tanta idea”. Y en esta idealización dicen: “el maestro te transporta a lugares inimaginables”.

De la idealización pasan a incorporar elementos de la vida cotidiana, y dicen: "Ser maestro es una de las profesiones más prestigiosas, bueno, pero las cosas han cambiado, ya no se respeta al maestro, ya no se le valora como tal y entre los maestros hay quienes desprestigian al gremio" y concluyen diciendo: "los espacios determinan el actuar de cada uno y eso tiene un efecto en el respeto que los otros te tienen". La sesión concluye.

Debido a la ausencia de la observadora, procedí a elaborar la devolución para esa sesión, la cual fue leída en la cuarta sesión por la observadora.

*Devolución de la 3ª sesión.
27 de octubre de 1999.*

La coordinadora plantea el encuadre para esta sesión, las dos partes en que se constituye, y las razones de la ausencia de la observadora. La primera participación indica explícitamente el camino hacia "la tarea": respuestas a la pregunta ¿qué significa para cada uno la palabra prestigio?. Respuesta que en lo implícito invita posiblemente a una escena escolar conocida y que remite a mostrar al docente que sí hicieron la tarea planteada una sesión anterior. Entonces hablan de la parte cálida: la relación con las personas, y eludir la parte fría: la institución. Mencionan el mutuo reconocimiento, la calidad del trabajo que se realiza con los adultos y a la par mencionan el desprestigio que vinculado a la demanda de la institución está marcado por la cantidad. ¿Cantidad o calidad?

Vinculado al prestigio ubican a la institución que los formó académicamente, pero recuerdan su trabajo cotidiano y plantean que es en ese ámbito es en donde se forman realmente, a pesar de que en ocasiones o frecuentemente no hay alicientes, a pesar de que los docentes trabajan generalmente solos, a pesar de ello reconocen que se ven reflejados en los adultos con los que trabajan, porque –dice una de ustedes- los otros me hacían importante.

Enfatizan que el prestigio es algo que se construye, que está avalado por tu comportamiento y tu conducta, que es algo vinculado a la institución, al trabajo y a lo personal. Es algo que se gana a pulso. Plantean que el reconocimiento puede expresarse a través de una palabra, de la valoración de tu trabajo es el mejor pago.

En varios momentos aluden al ser maestro, y dicen: "estoy enseñando sin haber estudiado para maestra", los siguientes comentarios aluden de manera explícita a la dificultad de autoreconocerse como maestras y expresan que ser maestra implica tener muchos conocimientos, darse al otro (niño, adolescente o adulto). Al hablar de los adultos como educandos dicen: "es difícil vivir en medio de tanta idea". Hacen una vinculación entre maestro y la religión, entre maestro y Jesús. Se magnifica la figura del maestro: "El maestro te transporta a lugares inimaginables" y expresan: ser maestro es una de las profesiones más prestigiosas, aunque actualmente ha cambiado"...ya no se respeta al maestro...", "no se le valora como tal"... "los espacios determinan el actuar de cada uno"... ¿Con ello aluden a la influencia de la institución en el actuar cotidiano del educador?, ¿A la construcción de su prestigio?, ¿A la posibilidad de que se le respete?

A mitad de la sesión el grupo se ha constituido por diez estudiantes, todas mujeres. Durante el segundo momento se aborda la temática, se recuperan del texto algunos planteamientos que aluden nuevamente al prestigio, a la masificación de la educación en

las universidades, al papel del Estado en cuanto al reconocimiento de las profesiones, al proyecto político. Sin embargo, los comentarios que ustedes hicieron desde el inicio de la sesión se constituyen en el soporte para dar continuidad al desarrollo de esta tercera sesión. Aluden entonces a la relación entre compañeros de trabajo, entre colegas, situación que les ubica en un lugar determinado con relación al otro y en donde el papel de la institución es determinante.

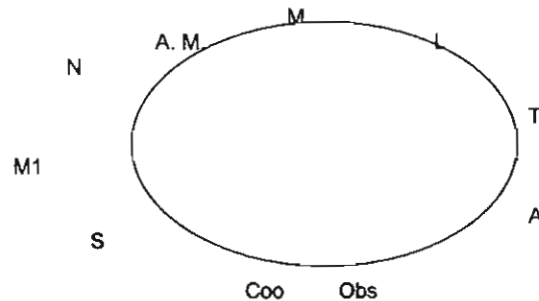
Ya para concluir, una de ustedes habla de la drogadicción y la necesidad que genera en algunos jóvenes para hacer mejor su trabajo. Este comentario me permite recuperar uno de sus comentarios que en sesiones pasadas una de ustedes planteo al decir: "el venir a la escuela es como una adicción", entonces ¿hay adicción a la educación para hacer mejor el trabajo cotidiano?

¿Qué implicó para mi trabajar esta sesión sin la observadora? La primera alternativa que consideré pertinente fue la de invitar al grupo para que uno de sus integrantes hiciera la observación y la devolución respectiva para la siguiente sesión, decisión que era pertinente ya que procesos educativos anteriores ellos ya habían experimentado el hecho de observar y devolver, sabían de esta tarea y lo habían hecho muy bien; sin embargo, esto me llevó a considerar los posibles *movimientos* en el grupo, movimientos que invocaban ubicarse en un lugar distinto en este proceso, el poder ocupar el lugar, en este caso de la observadora. Ello no implicaba, considero, mayor problema, sin embargo sólo sería por esta única ocasión, y esto podía ubicar a ese estudiante en un *lugar* distinto con respecto de los demás, si uno de ellos fungía como observador, tendríamos que continuar con este rol rotatoriamente hasta el final del seminario, pero también modificaría el encuadre además de que se estaría canalizando ese deseo de ellos planteado en la segunda sesión, de que si las coordinadoras no llevaban copias de las devoluciones para el grupo, lo que quedaba –así lo dijeron en la segunda sesión- era que el grupo se hiciera cargo de redactar *sus* propias devoluciones.

Cambiar el encuadre en la tercera sesión, en ausencia de la observadora, me generaba muchas dudas, entonces, minutos antes de iniciar la tercera sesión decidí plantearles que ante la ausencia de la observadora yo haría el registro y la devolución correspondiente. Lamente mucho que mi compañera no estuviese, porque su presencia me permitía tener otra escucha, otra visión sobre el discurso del grupo y sobre mi trabajo. Sin embargo, no me sentí agobiada por la tarea, me pareció que en esa sesión el grupo había trabajado mucho y lamente profundamente que ella estuviese ausente, que se hubiese perdido de lo rico de esa sesión.

Registro de la 4ª sesión.
3 de noviembre de 1999.

¿la sesión de la transferencia?



Coo: ¿Cómo les fue?

L: bien.

T: ¿las copias? ...como que está haciendo friecito.

Obs: Mientras llega la hora se levantan a acomodar las copias. N y A. M. hablan en voz baja (dialogan).

Coo: ésta es la 4ª sesión de nueve, el día 27 se trabajo sin observadora, la observadora va a leer las dos devoluciones, el escrito anterior y la última. Vamos a trabajar hasta las 5:15 y después pasaremos al texto.

N: yo me perdí en lo que se dijo en relación al escrito, pero mi propuesta es tener el escrito.

L: a lo mejor un papel nos pueda dejar una huella muy acentuada, si no recordamos unas cosas lo vemos y así vemos lo que nos deja el grupo. Yo lo considero así.

T: yo lo propuse la sesión anterior, que nos dieran por escrito, este seminario tiene mucha importancia, Geno mucho luchó por este espacio para este seminario, aunque no sea como un diplomado, han estado viniendo muchos chavos y chavas.

A: a mi se me haría bien tener las devoluciones por escrito, yo es la primera vez que me voy a integrar y me gustaría tenerlas por escrito.

Obs: hay silencio.

A. M. Sonríe con los demás.

M1: A mi me parece bien, es una forma de estar enterados de lo que pasa. Sería bueno que se entregaran por escrito.

Coo: M1 dice que como vamos atravesando el proceso. L la devolución, al ver el papel me deja una huella muy acentuada. M1 y A es la primera vez que participan ¿será lo que dice M1, poder ver cómo vamos avanzando?

A.M.: a mi la experiencia pasada me sirvió, resulta que cada vez que veo la devolución me trae los recuerdos, me sirve para recordar lo aprendido, me sirve para recordar sus palabras y las veo.

N: nos reafirma ciertos conceptos, la devolución nos los reafirma. Cuando entramos no estamos igual que al medio camino. Son experiencias que nos están reforzando, siento que es necesario reforzarlos, los compañeros que nos dejaron, algunos ya no están, pero nos han dejado algo, yo considero que es necesario tenerlas.

L: a mi me pasa una cosa curiosa con las devoluciones, digo...echando a perder se aprende porque no puedo hacer algo que es sencillo, por ejemplo escribo y lo tiro, y en este periodo lo que pienso lo digo.

Como antes a mi problema estaba como cerrada, me costaba mucho trabajo escribir, he dicho cosas que me han pasado, a mi me han facilitado mucho esto de las devoluciones.

Coo: esta insistencia de la devolución me ha dejado pensando...¿qué querrá este grupo?

- Querrá algo más tangible de esta experiencia
- Querrá regresar a eso que ya vivieron
- Querrán ustedes escribir sobre este grupo
- Querrán escribir lo que escribe la observadora

N: yo creo que no tiene tantas interrogantes, aunque dicen que las palabras se vuelan y se las lleva el viento, no es el pasado, no estamos anclados, lo que pasa es que estamos aquí. También nosotros hacíamos devoluciones en un diplomado, veíamos como las hacían y las hacíamos. Tuvimos un disímbolo (PAN). Las experiencias que los panistas expresaron me dieron otra visión del partido, no hablo del pan de comer, ayer comí mucho en el Zócalo, recordé a esos chicos 2 ó 3 compañeros, me dejaron algo importante.

A.M. Sí, nos queremos llevar algo, antes queríamos el diploma, esta forma de aprender es muy diferente, quizá sí sea como dice Genoveva que nos queremos llevar algo, queremos llevarnos un pedacito de algo importante. Genoveva nos dijo que no iba a haber esto, quiero una devolución interna.

T: yo expresé que las devoluciones en frases que escribía Geno, en esas devoluciones yo las pude transmitir en la Cooperativa, las sacaba, las leía y sacaba frases. A mi me dejó cosas buenas esas devoluciones, quiero las devoluciones, que nos den lo que nosotros hicimos. La sesión pasada pensé que nos ibas a decir que alguien tomara nota, el hecho de que nosotros escribiéramos. A mi lo que me pasa, lo que se dejó, en las devoluciones que nosotros hicimos, no era escribir, escribir, sino pensar lo que pasó con cada persona, deja su huella, deja su historia, ya nos dejó una experiencia, eso no va a cambiar.

Mh: yo lo que aprendí en el diplomado pasado, es que cuando uno llega, es cómo nos ven, cómo los vemos, aquí estamos para aprender, todo lo que estamos haciendo, lo observamos en las dinámicas del grupo, cada uno de nosotros escribimos, lo manifiesto es lo que decimos; lo latente, lo que el grupo no sabe, lo que no decimos. Algunos que ya nos conocemos nos decimos, somos abiertos, la devolución es una forma, es así como se construyen los grupos, son homogéneos, son heterogéneos. Cada quien tiene su discurso, tiene su lenguaje. En base a la observación lo aprendí, cómo se construye el aprendizaje.

M: por lo que estoy escuchando, estoy pensando en que se den las devoluciones, que se nos den por escrito, nos sirven de repaso, nos sirven de alguna manera y salvo la opinión de ustedes, que se den.

N: somos la mayoría, si es una asamblea democrática.

T: si no es la mayoría no habrá conclusión.

Mh: cada uno de nosotros hizo una devolución a mi me gustó mucho.

A.M.: a mi no me gustó mucho, estar como observadora tenía que estar callada.

Mh: yo doy clases y observo a los grupos.

A.M.: a mi me gusta la observación participativa, me gusta participar, pero no me gusta la observación no participativa.

Mh: los procesos de comunicación son importantes, los procesos de comunicación no verbal son importantes, todas las comunicaciones se valen. La comunicación social, personas públicas tomamos todo lo que nos interesa de ellas. Escribir es muy difícil, en los alumnos lo vemos, tienen ideas pero no saben redactar. Cómo se comporta el grupo, cómo nosotros nos implicamos en el grupo... yo no he votado.

¡Compañera del partido cuéntame!

N: yo no soy de ningún partido.

Coo: ¿qué hace este grupo con su minoría silenciosa, hay una mayoría parlante, qué va a hacer el grupo con sus necesidades?

Mh: ¿quién quiere hablar?

A.M.: vamos a callarnos para que hablen.

M: a mi me parece importante que hay que plasmar lo que se vio, como que de cierta forma va a reforzar o va a quedar en la memoria, es una forma más de aprender, a que se refiere cada tema y cómo lo podemos ir asociando con diversas formas de pensar. A mi me parece bien.

A.M.: Las docentes no nos las van a dar, ya lo dijeron, qué vamos a hacer, qué vamos a hacer.

Mh: ¿Sabes qué vamos a hacer? Que sean parejas.

N: yo pienso que es lo mismo, la compañera ya lo está haciendo, y si se nos permite nosotros podemos hacerlo.

Mh: yo digo que cada sesión, equipos de dos, esas dos personas van a tratar de hacerlo lo mejor posible. Son las experiencias de ellas y de cada uno de nosotros.

A.M.: desde un principio nos pusieron bases. Nos llevamos a *las niñas* al pasado, por qué no en lugar de llevamos eso, las llevamos al presente y nos las llevamos también al futuro.

N: nuestra cultura esta en la escucha del anciano, no las estamos arrastrando, vamos a convivir nosotros con nuestra experiencia y ellas con su juventud. Que triste que si ellas no vivieron una experiencia, por qué no contarles. Estamos hablando compañera que las devoluciones se nos entreguen por escrito y si nuestra instructora dice que quizá nos remitimos al pasado.

Mh: lo que bien se escribe...

L: ¿no se han dado cuenta? Creo que ya estamos saliéndonos del tema.

N: ya está agotado.

A.M.: ¿qué vamos a hacer nosotros, qué van a hacer ustedes?

N: ya lo dijimos vamos a observar.

A.M.: ¿por qué no observa ella? (*se dirige a una de las personas nuevas*).

N: porque no sabe cómo, no sabe cómo hacer una devolución.

T: a lo mejor lo que hagamos en este momento y dejar de hablar un poquito y dejemos que hablen ellas como decía Manuel.

N: me parece bien que hablen las compañeras nuevas.

Mh: le cedemos la palabra.

A: todos tienen una experiencia, dicen que viviendo y escuchando se aprende. Pues hablaban acerca de su diplomado. Dicen que de los viejos se aprende, ellos ya pasaron por ahí y si (*sonríe*) acerca de la devolución si me gustaría tenerla, que decir y que hablar...como dice la señora.

N: me puedes decir N.

A: como decía N, ... ya hasta se me olvidó... ¿cómo podríamos trabajar como observadores? ¿qué es lo que hace un observador y qué escribe?

L: comentabas cómo íbamos a trabajar, mi opinión es que podemos leer allá en la casa y saquemos lo más importante, las devoluciones están bien, pero ya el tiempo está encima de nosotros.

N: propuesta...alarguémoslo.

L: Mh propone que ya le entremos, el tiempo se está pasando muy rápido, entrarle de una vez al tema, si no otro día ya perdido.

Coo: L está agobiada por el tiempo...

Obs: la interrumpe N.

N: yo no estoy de acuerdo con L, esto es un principio importantísimo, estamos ayudando a las compañeras. Por ejemplo aquí la compañera nueva, cambiaron un poco las reglas, dijeron que ya no iba a haber devolución.

Coo: para concluir esta última parte de la sesión, esto que han hecho hoy es un salto, es una cualidad en términos del proceso de aprendizaje, tratar de hacer las devoluciones, tratar de integrarse los viejos y los jóvenes es un salto en el aprendizaje. Se están apropiando de su espacio y no es únicamente leer los textos como decían, además hay un intento de integrar a Sofía.

Solamente quiero decir como pesa esto de la justificación, cómo las reglas tendrán que ver si nos las impusieron, y cuando dicen si nos dan permiso. La justificación marca el quehacer de cada uno. Las devoluciones... están en su derecho de dar forma, de integrar a los jóvenes...en el caso de devolvérselas por escrito, será necesario que lo comente con Josefina ya que se dio un encuadre.

Devolución del día 3 de noviembre de 1999.

La sesión de este día inicia con la lectura de las devoluciones de las dos sesiones anteriores, la del día 27 de octubre se trabajó sin observadora.

Es precisamente con el tema de la devolución con lo que el grupo genera su dinámica.

Hay una demanda de entrega por escrito de lo trabajado en las sesiones, aspecto interesante ya que pareciera que la escucha de la narración del proceso no les es suficiente a los integrantes del grupo.

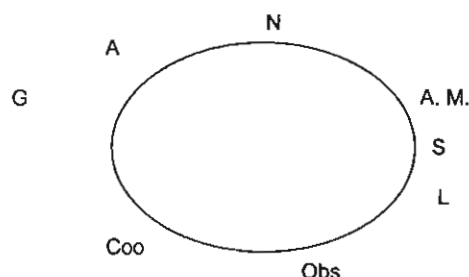
La devolución para este grupo adquiere diversas significaciones.

- a) Por una parte pareciera que el escrito confirma lo aprendido, su estancia en este espacio, el reconocimiento entre ustedes, no va a haber un diploma, se lamenta, sin embargo el contar con la devolución escrita sustituye quizá este documento, La devolución escrita, por lo tanto, garantiza a ustedes el aprendizaje y reconocimiento a lo que ustedes hacen.*
- b) Por otro lado, tal vez, la devolución alude a aquello que la observadora rescata, se habla de dos momentos "lo manifiesto es lo que decimos" y "lo latente es lo oculto" surgiendo posteriormente la interrogante ¿Cuál es lo oculto que se lleva la observadora y nosotros no lo sabemos? Resultando la observación incómoda en ciertos momentos. Finalmente...*
- c) La observadora se ausenta una sesión ¿qué se lleva? ¿Serán sus historias? ¿Sus discursos? ¿Serán esas experiencias que han vivido juntos y que forman parte de la riqueza de este grupo, aspectos que constantemente se enfatizan intentando quizá a partir de aquí establecer un compromiso si se lleva algo que nos deje algo?*

El grupo parece estar en esa lucha que alguien por ahí decía "en lugar de llevarnos a las niñas al pasado, levémoslas al presente y también al futuro" y justamente en ese momento donde el grupo se detiene, en la diferenciación entre los viejos y los jóvenes, en los compañeros que compartieron experiencias pasadas y no regresaron, en su diplomado pasado, con una coordinadora que ha abandonado un viejo rol., cambiándolo por uno nuevo, una observadora nueva.

Alguien del grupo dijo: son nuevas reglas: es el presente, en este espacio es el ahora, en este tiempo.

Registro de la 5ª sesión.
10 de noviembre de 1999.



Obs: se comenta en relación al simposio, en relación al clima, a la contaminación. L comenta que tal vez la otra sesión no venga ya que va a tener un curso sobre planeación...."por si no o por si sí, aviso, va a ser de dos a seis, por Miguel Angel de Quevedo y Pacífico, está lejísimos".

L entrega las copias a A "mientras llegan los compañeros".

M1 y P son hermanas, "ellas no me dejaron dinero, pero el caso es que tengan las copias". Se integra N y comenta con A. M. Interrogando también a Genoveva en relación a sus horarios.

L: ojalá pasaran la licenciatura en la tarde, yo estoy acostumbrada a estar de tarde.

Obs: Abigail revisa su material y permanece en silencio. N y A. M. Dialogan en voz baja aspectos de su trabajo.

Coo: esperamos a que llegue un compañero más y empezamos ¿no?

A. M.: sí.

L: tengo sueño y aquí si hace frío y hoy me vine bien ligerita. ¿De qué estas haciendo tu maestría? (*pregunta a la Coa.*)

Coo: en Psicología Social.

A.M.: Justicias e injusticias.

N: Voy a realizar un movimiento. La situación es difícil, el PRI es un aparato tan fuerte, tienen mucho dinero, están comprando los comités vecinales. Los burócratas van a salir de casa en casa y como hay gente a la que no le han resuelto sus necesidades se van a inclinar. Es como ponerte con Sansón a las patadas. No se cuenta con el aparato que ellos tienen.

Obs: se integra G.

Coo: es tremendo ¿no? ¿Hay cosas que nos tocan más de cerca? Algunas de esas nos tienen aquí. Josefina nos va a leer la devolución de la sesión anterior. Más adelante recuperaremos los textos.

Obs: el grupo está en silencio, atento a la lectura.

N: a mi me queda la reflexión de qué tan negativo puede ser el que pensemos en el pasado o quizá quedarnos en el pasado, también creo que es necesario rescatar el

pasado, si no tuviéramos un pasado ¿qué sería de la mujer mexicana? Me deja reflexionando esto ya alguien lo había dicho, el quedarnos en el pasado.

A.M.: a mi me parece que es importante la historia, como dices no nos podemos quedar en el pasado, ya que por ello van surgiendo nuevas reglas, lo importante es no repetir los errores, no quedarnos en el pasado, así quizá lo podamos mejorar.

L: estoy de acuerdo con N, si recordamos, si pensamos en el pasado, antes la gente adulta tenía más sabiduría, se decía vamos con esta persona porque tiene más edad, tenía cierto "status" social, ahora tenemos tanta gente adulta que los están haciendo a un lado. Ahora hacen que formen grupos de la tercera edad, ya no hacen cosas en las que puedan desarrollar su creatividad. Estoy de acuerdo que si no hubiera pasado, no estuviéramos nosotros. La historia es buena, los antepasados dejaron cosas buenas se hizo algo, se descubrió algo y ahora parece que vamos retrocediendo, tenemos todo en sentido figurado, ¿Cuántos de nosotros conocemos nuestra cultura?

N: Esto es un control para la sociedad, que se pierda algo que se tenía sustentado, se puede manejar la población por esas personas que detentan el poder. Sin embargo hay raíces, la cultura hegemónica es la que han tratado de trascender hasta las transnacionales. Los jóvenes ahora son diferentes, ya no tienen los mismos propósitos, ya que pasan por problemas de desintegración familiar, ya no interesa.

A.M.: también es culpa de nosotros como seres humanos, en la adolescencia lo que más gordo nos cae es que nos digan algo; nosotros como padres en lugar de acercarnos para que sigamos preservando no lo hacemos. Es tratar de acercar la generación, yo lo hago con mi hijo, le digo: si tu no permites que yo entre a tu onda y yo no permito que entres a la mía, cómo nos vamos a entender. Y a veces me pregunto o le pregunto: hijo ¿por qué la droga, por qué los homosexuales, por qué hay travestis? Unos adolescentes quieren hablar. Lo de los homosexuales se me hizo difícil entre lo que entendía y no entendía cuando platicamos y le dije: déjame que investigue y luego platicamos. Mi mamá no hablaba mucho conmigo, hablaba con mi hermana, a mi hijo le hablé del danzón, de las posadas. A mi la época que me tocó fue la de la mariguana, esa época donde bailaban tan sensuales, diferente a como bailan ahora a "patadas". Yo siento que porque lo permitimos, no queremos a la generación. Yo me acuerdo que me enteré de la N, del '68, en aquel entonces tenía 10 años.

S: hoy se manipula a los jóvenes.

N: En esto han influido mucho los medios de comunicación. Los ancianos antes eran gente muy respetada, yo estoy de acuerdo con Sofía. Yo lo vi en la marcha del 2 de octubre, me emocionó, me quede acompañada con un grupo de los gey's. Yo no los acepto, será por la educación que nos dieron. Me decía, si dios me mandara una hija que es lesbiana, pues ni modo. Sin embargo es difícil que yo pueda aceptar, pero yo la respetaría y además le daría el derecho a que se manifestara. Pero en la manifestación, y además porque lo he visto en la televisión llevaban su insignia de Hitler, pero no lo pensé ver en mi país, ya que es otra ideología. Creo que tiene que ver con los valores y los *mamas* desde que naces, jamás pensé que vería esto, pero si en aras de la supuesta libertad lo haces. Es una lucha que vamos a estar librando día con día. Yo digo que es muy importante la función del educador. (Obs: A se levanta y abre la puerta.) No puede ser jamás un movimiento igual a otro, yo estoy de acuerdo con los muchachos, pero no donde ya se rebasan los límites. Luego me dicen: ¿pero cómo tu que estuviste presa puedes decir eso? Yo creo que el derecho a la libertad debe respetarse. Pero si pensamos en los *chicos bandas* que tienen que hacer todo para entrar a la banda. Tengo una hija que me dice supuestamente todo, aunque yo se que no me dice todo, algunas veces no la entiendo y eso que me digo liberal, pero hay momentos en que ya no lo soy, sobre todo cuando veo cómo se viste.

El Diplomado pasado, aunque tenga que recordar el pasado, veíamos algo.

G: No tenemos una identidad base, ya lo sabemos, si nos acordamos de ello, el mestizo llega y hay un rechazo. No tenemos un arraigo, no vas a ser indígena, tampoco español, sino mestizo, nosotros no nos identificamos, somos una nueva cultura. Esto con el tiempo lo que ocasionó fue que no se propició una raíz. Los valores poco a poco van desapareciendo, antes yo recordaba, se involucraban todos en las cenas, tíos, papás, primos, etc. Ahora prefieren irse con los amigos.

N: van a bailar cha-cha-cha y mambo.

A.M. : Yo ¡cómo anhelo hacer una fiesta en donde estén jóvenes, viejos y adultos! Tan padre que sería que el viejito bailara con su nieta. Yo siento que de nosotros depende crear las condiciones; con mi hijo estuve *friega y friega* para que bailara danzón y lo bailó...y él fue quien me enseñó a bailar eso que se llama *caballo dorado*. Esto de la homosexualidad igual, en una ocasión estábamos viendo la televisión, un ataque y me preguntó: ¿qué hubieras hecho si fuera homosexual? Estuve a punto de ser homosexual. Hubo un trecho en lo que él entendía y yo entendía y luego me dijo: "pero me di cuenta que me gustaban las mujeres".

N: He sido directora de algunos centros y para mi desgracia una maestra resultó homosexual, ustedes ubiquen, que tenía muchachitas más jóvenes y yo hablé con ella y le dije que íbamos a tener problemas. Me di cuenta que empezó a utilizarlas porque alguien me llamó por teléfono y me dijeron que si quería fuera a su casa y las muchachitas estaban viendo películas pornográficas. Pero es enfrentarse a una realidad difícil. Arregle y la cambiaron a un lugar hospitalario y me odió por toda la vida. Luego vi a la muchachita bonita y se la había acabado. Los jóvenes están en momentos difíciles, por ejemplo si a esa muchachita el novio la dejó, empieza a pensar que todos los hombres son malos. La comunicación entre padres e hijos es muy importante. Luego en los grupos nada más se meten por decir a ver qué se siente. He tenido dos amigos que murieron de SIDA uno acabó y luego el otro. El trabajar con jóvenes nos da la experiencia. Tendríamos que tener conocimientos de psicología, pero la experiencia nos da cómo manejar las situaciones.

L: Anteriormente estaban con la imagen escolarizada, pero ahora ya no. Yo recuerdo que en una escuela donde trabajaba los jóvenes llegaban con el pelo largo, pero el director les decía: "te doy una o dos semanas para que te lo cortes, si no, me traes alguien de tu casa". Y los viernes el director hacía como un día dedicado a ellos, traía unas bocinas y ponía música y ahí estaban. Creo que no tienen una identidad propia, como que no saben que están tomando una carrera y no la toman en serio desde un principio. Llegué a ver a niños de 15 años, los padres creen que van a la escuela, yo sé que nadie nace para ser padre y que cada padre educa a sus hijos como quiere, pero a veces lo que no hacen en su casa lo hacen afuera, como decía N, se integran con otra gente. Uno es el arquitecto de su propio destino, si quieres ese camino pues tómallo. Es difícil como educador de calle darle consejos a los jóvenes y a veces no sabemos qué problemas traen. Yo luego les digo: yo no soy nadie para dar consejos, si no haces algo para ti nadie te va a ayudar. Es difícil cuando no tienen comunicación con sus padres. Lo que mencionaba N ahorita hay una educación diferente se están retomando muchos valores. ¿Qué piensas tú primero?, no qué sienten los demás, ellos no te van a solucionar nada.

Coo: me llama la atención cómo empiezan hablando del pasado, hablan de distintos sujetos, del pueblo mexicano, de cómo se trata de hacer para que nos olvidemos de nuestro pasado. De los padres, de la comunicación, del vínculo. L trae algo como que se tiene que hacer lo que no hacen los padres. Como que no hay una identidad, como que está perdida. Dicen. Ya los hombres ya no son hombres, las mujeres ya no son mujeres. La importancia de pensar en el pasado entre padres e hijos, la necesidad de comunicarnos. ¿quién escribe y qué escribe de la historia de los sujetos del grupo, del educador? Tiene que ver con la importancia de la identidad, de lo que pensamos como

sujetos. Pensamos como educadores de adultos, y cómo lo hacemos y cómo lo instituímos, nos devuelve una imagen, esas necesidades de satisfacer con lo que hacemos día con día. Y particularmente somos mujeres, si hubiese estado Mh quizá nos hubiese dado otro punto de vista.

A.M.: yo no entiendo por qué hablas de la identidad antes de ser españoles. Americanos, franceses, todos somos seres humanos, por ejemplo a mí me fascina mi país, no entiendo cuando te refieres a la identidad. Yo fui niña solitaria, no necesitaba, no quería estar con los demás. Yo no tuve la oportunidad de ponerme esos collares aparte de que mi mamá no tenía. Yo me iba sola y todos iban en grupo, pero yo no. En alguna ocasión me encontré con un grupo de secundaria y me dijeron vente, vamos, pero rapidito me deshice de ellos, me gustaba mucho meterme a los museos. No entiendo eso de la identidad.

L: lo que pasa que ahora el adolescente necesita una compañía para que lo escuche. Yo antes pensé o siempre pensé que nadie me iba a resolver mi problema, mis cosas, y por eso estudié, hasta entonces me saqué de dudas, me contesté mis preguntas. Ahora el adolescente necesita compañía. Cada ser humano es diferente con ciertas cosas, al menos en mí quiero seguir estudiando. Es como voy a llegar a la respuesta que yo quiero...no que me lo digan los demás y me pregunto...¿y los demás?

S: hay mucha desintegración, por ejemplo lo de la CGH, parecería que la juventud no sabe estudiar, porque tampoco los han escuchado. Esa juventud necesita mucha atención y mucho cariño. Hay mucha desintegración y eso se ha pensado desde hace mucho tiempo.

A: hay mucha desintegración, nosotros los jóvenes tenemos que integrar la familia, ahora los padres hablan de la sexualidad, ahora lo hablan, antes no. Nosotros, yo con mi mamá no tenía nada de comunicación y le dije necesito que me escuche y me dijo: es que yo soy así; y le dije: pero puedes cambiar las cosas. Yo soy la mayor y los demás hermanos somos diferentes. Hay diferencias entre hermanos, a mí me gustan las fiestas, pero no por que no haga tal cosa voy a ser aceptada por el grupo. Y eso influye mucho en los jóvenes de ahora, tiene que hacer cosas para ser escuchado, para ser aceptado. A veces recurrimos a las amigas, pero también esto es difícil. El otro día sin querer iba en el pesero y venían hablando entre ellas, entre dos amigas, y una le dijo: salte de tu casa ¿qué amiga es esa? Quizá lo mejor era hablar con su mamá, tal vez era de carácter fuerte y por eso. Nuestra identidad se da en la familia, no es que nos quedemos en sus tiempos, de los viejos se aprende mucho. Los muchachos los critican, los han olvidado, hay que saber el por qué, muy pocos sabemos el por qué. El pasado no es quedarnos allí y ser un poquito diferente. Hay que ayudar a nuestros padres a tener un poco de comunicación, a lo mejor ellos no la tuvieron. La identidad es ser uno mismo.

L: el hombre es más cerrado en la comunicación, como decía Geno, el hombre no puede llorar, luego dicen: qué van a decir si se pone a llorar.

A: pero creo que no por el hecho de que le pase algo y llore es menos hombre, yo por ejemplo le digo a mi hermano que me ayude a barrer y a veces no quiere, y entonces le digo no porque me ayudes a barrer o porque te pongas a barrer eres menos hombre.

A.M.: a mis hijos los enseñé y hoy en día hacen solitos sus cosas, tienden sus camas, lavan sus trastos. Mi esposo luego pone música y yo creo que recuerda o le trae recuerdos y se pone a llorar, pero no le gustaba que yo lo viera llorar y le digo que por qué no, entonces quién lo va a escuchar.

Coo: me llama la atención esto que dice A, la identidad se construye en la familia, pensaba en esta recurrencia, pensaba que quizá tengan la sensación de que este grupo se está desintegrando o pensaba en el origen de la familia, Adán y Eva.

La importancia que tiene para nosotros el ir pensando quiénes somos, quién nos permite pensar si somos hombres y mujeres, pero cómo pensar la identidad si el grupo se está desintegrando.

Los que no vinieron tendrán frío o ya no querrán venir. Los muchachos necesitan afecto, es constitutivo del sujeto.

¿Por qué no han venido los que vivieron?

N: yo he aprendido algo hoy, haz sido mi educador de adultos (*refiriéndose a A.*). Me emociona, vengo aquí con la intención de aprender. No pudimos entrar a hablar sobre los textos, estuvimos hablando sobre la identidad. Yo creo que el momento desgraciadamente a veces no permite hacer lo que queremos. A veces me cuesta trabajo venir, surgen tantas cosas. Otros lugares no son cálidos, yo siento aquí la calidez, con ella no es tan frío y las problemáticas se ven de otra manera.

S: quería decir que en el diplomado somos 20, pero nunca estamos todos.

Coo: yo me siento muy satisfecha con esta sesión porque se ha pensado en el texto. Esto es como revisar el texto y pasar por lo que ocurre aquí en el grupo. Como se dijo, se puede recuperar lo que hemos perdido y podemos cambiar las cosas. Los textos los revisamos el miércoles.

L: hasta sobre los valores hablamos, a mi me agradó mucho.

Devolución del día 10 de noviembre de 1999.

¿Qué tan negativo puede ser el que pensemos en el pasado? Pregunta alguien.

La historia se dice es importante, en función de ésta se construyen nuevas reglas, lo importante es no repetir los errores quizá se puedan mejorar, sino hubiera pasado no estaríamos aquí.

El grupo se detiene y empieza a retomar el tiempo en sus dos momentos, el pasado y el presente.

El primero remite a sus experiencias, a sus vivencias, ausencia de lejanía, carencia de comunicación, dificultad de ser escuchado; y es en este reflexionar donde el grupo intenta rescatar y darle un valor a lo que dejó ese pasado.

El presente nos ubica en el aquí reflexionado en los aspectos que ponen en riesgo la identidad en ese ser uno mismo. Se mencionan los medios masivos de comunicación, la pérdida de valores, las diferencias en la sexualidad, sin embargo, por otra parte parece ser que en este espacio también están los temores que ponen en juego su identidad.

El temor de llegar y ser rechazado como el mestizo, la necesidad de identificarse como una manera de pertenecer y arriesgarse en el grupo, quizá como demanda y como temor, como un querer y no querer.

Alguien menciona el derecho a la libertad debe respetarse se da un manejo de las diferencias se conjugan dos generaciones la sabiduría de los adultos y la necesidad de comunicación de los jóvenes.

Registro de la 6ª sesión.
17 de noviembre de 1999.

N: vénganse para acá, arrejúntense.

Coo: sería conveniente que empezáramos con la devolución.

Obs: el grupo permanece en silencio, A abre su bolsa.

A.M.: Empiecen ustedes la plática, cuéntenos algo.

Coo: qué les evoca esta sesión, el seminario.

N: que hablen ellas, porque luego tomamos la palabra y ya no la soltamos.

A: algo que no entendía la sesión pasada era la identidad social, ¿qué somos? No todos somos iguales. Eso fue lo que entendí.

Obs: se integra S.

S: el estigma tiene que ver con lo que nos valoramos. El estigma es un defecto físico, que te falta alguna parte de tu cuerpo, el documento me ayudó a pensar qué era la identidad y el estigma.

G: lo que vimos la sesión pasada, hay personas que nos escuchan y otras no, en mi caso yo hablo con mi mamá, con mi papá es difícil, con mi mamá hablo y me entiende, pero mi papá no. Como que estamos arraigados con la mamá. Yo trato de hablar con mi papá y el día que no, y mejor no le hablo. Creo que para los hijos es importante que nos escuchen los dos. La mamá se presta a eso, pero el papá no.

N: a lo mejor tiene que ver con eso de que es mujer, porque aún se mantiene el machismo. Se le da la importancia al varón. Las mujeres somos más sensibles, como que estamos más atentos a lo que les pasa a los hijos. Yo tengo dos hijas, la gente que nos conoce dice que le doy preferencia a una, y he hecho cosas hasta que no he debido hacer por la más chica, que ha resultado más problemática. Trato de no crearme que hay diferencias. Los hijos están en otro momento, ahorita yo he tratado de ser abierta, como que hoy hay un choque entre padres e hijos, no hay una buena relación entre los padres. Los hijos de otros se acercan a mi para darle un consejo y mi hija se acerca a otra persona.

S: con respecto a que el hombre sea menos sensible es algo cultural. La sociedad le creó un estereotipo, no deben sentir, se dice, eso pertenece a cuestiones femeninas. Eso hace que los jóvenes se identifiquen más entre sus grupos, ahí se sienten bien. El se siente competitivo, el no se siente bien donde no se siente identificado. Eso lo hemos estado viendo en el diplomado. La competitividad los une, los acerca más. Ellos, los jóvenes se sienten bien en donde hay competitividad.

A: yo siento que el mayor problema es cuando se integra a un grupo donde no lo aceptan, sin embargo, tiene que ser como el grupo, tener características del grupo para ser aceptado. Ahorita el mayor problema son las drogas.

Coo: Hablan de que es una lucha interna, en la posición en que estoy, se da una confusión en ellos, son agresivos, están como en una doble identidad, "yo soy así", pero también tengo que comportarme como ellos. Hablan de la pertenencia al grupo y cómo favorece el grupo y pensaba en el aquí y ahora, de cómo el estar aquí las refleja el grupo.

A: yo sentí un poco de trabajo integrarme al grupo, soy poco sociable. En el trabajo no me relaciono mucho y el estar aquí me ha ayudado mucho para integrarme a la sociedad. El grupo me ayudó a decir lo que yo pienso, aprendí a hablar, a decir lo que pienso y siento y no quiero dejar de venir. Hoy tenía que trabajar y dije no puedo dejar de ir, me ha

ayudado y preferí cambiar mi horario. Hablo con mi mamá y me entiende. Antes era poco sociable, no me gustaba salir. A mi mamá le digo lo que aquí hacemos y me dice que ¡que bueno! Ahora yo sé que tengo que decir lo que siento y pienso.

G: a mi al principio pensé que sería difícil porque éramos jóvenes, y no sabía de qué hablar. Pero lo que aquí se habla yo lo voy relacionando con tu trabajo, con mi familia. Como ya dije, si me ha servido, entre menos somos nos identificamos más.

A.M. yo me siento muy pegada a estas compañeras, me encantan ustedes, dan una nueva energía, una nueva visión, ustedes hacen que el conocimiento sea mejor. Están dando una nueva visión a la vida, para mí es diferente, es más importante.

N: yo me convenzo que este tipo de seminarios son muy importantes, la retroalimentación que existe es maravillosa, nosotros tenemos más edad, pero tenemos la mente abierta. Yo entiendo la dificultad de entrar al grupo, con gente adulta y quizá si resulte difícil, porque quizá decían que vamos a tratar. La vez pasada también estuvieron jóvenes, pero no tan jóvenes. Yo no sé maestra cómo vaya usted a hacerle, pero tiene que alargarlo. La otra vez leía sobre los mitos de la educación, por ejemplo cuando una persona da una conferencia, te acercas y te das cuenta que está inhibida. Mucha gente habla, ha leído y no es sencilla, es muy importante que el ser humano tenga una plática con ellas. Cuando yo llegué acá de provincia, me aterré en el D.F. me sentía inhibida y yo lloraba a diario, me quería ir, pero tuve una madre que no me dejó claudicar. Todas pasamos por eso, son retos nuevos, sino siempre se va a ser un "perico perro". Cuando tu dices que tenías miedo a hablar, recuerden que tienen la grandísima oportunidad de asistir a estos estudios y este aprendizaje.

T: a mí el venir se me complicó desde la semana pasada, pero sentía como una necesidad de venir. Como decía N, como que esta parte del estudio es bien importante y yo lo siento como un reto. Mis hijos me dicen: "¿y tú qué vas a hacer a la universidad?" y les digo. pues haber qué aprendo. Yo no he estado en la universidad, ni siquiera en la prepa. Si ya están aquí, échense todas las ganas. He invitado a otros, tampoco yo tengo don de convencimiento, le he dicho a compañeras de la cooperativa a una le dije: si te interesa pues lee. Tengo un hijo y quisiera que estuviera aquí, es otra dimensión, descubres algo. Pensaba en el otro diplomado, donde estaba Toño.

N: recuerdas que una vez me tocó ver a Toño en una práctica, el lugar se me hizo lejísimo. Él se puso nervioso, como que le imponía y le dije que no se pusiera nervios, que yo nada más iba a observar. Pensé en cómo él con tantas limitaciones para hacer el trabajo daba lo mejor de sí, y vi a unas personas que podían ser sus padres, cómo les enseñaba y aprendían. Si la educación se pudiera quedar a ese nivel. Él va a ser un hombre de provecho, él había trabajado en un pesero y nada le costaba irse a tomar una cerveza, pero no. Él estaba en ese grupo porque lo aceptaban, no por lo que ganaba. Estaba dando frutos, se expresaba bien de su trabajo. Cada oportunidad llega, son lecciones que nos han dado y son muy buenas, son productivas, el diplomado, el seminario, como decía la maestra, no dejamos el pasado, ahí está.

A.M.: a mí me gusta este tipo de experiencias, no sé si sea particularmente a mí, pero nos abre otra dimensión. Yo quería preguntarle algo a Genoveva, si la educación que se da en esta universidad para educar a los niños, también tiene relación con lo que se nos da a los educadores de adultos, esa sensibilidad, esa toma de conciencia. Yo me he topado con 2 ó 3 personas, sin embargo en esta experiencia nos dan otro aprendizaje. Lo que más me ha quedado es esa sensibilidad por ejemplo en T, en N y otras personas. En nosotros está la tolerancia, el conocerle, el tratarle. Yo quería preguntarte si a los pedagogos de niños les enseñan los mismos temas. ¿qué pasa? no hay nada de sensibilidad en ellos y me pregunto si las asignaturas serán las mismas.

Coo: Aquí cada una le da un significado al lugar, a este lugar, no importando que esté tan lejos. Esto tendrá que ver con la percepción que tengan, junto con ésta vienen los mitos

de otros espacios. Aquí es un lugar para lo que se debe decir, para ver qué es lo que se debe hacer. N habló de esos mitos, lo que deben hacer algunos para prolongar los aspectos educativos. Estos maestros que conocemos en el diplomado les favorece el proceso con los adultos, los niños. Es muy interesante lo que plantean sobre los grupos, nos confirman nuestra identidad personal y profesional. A habla del estigma, N sobre los mitos y cómo esos educadores van construyendo una institución que los formó. Y también tiene que ver con esa gente, tiene que ver con esa investigación, ¿qué hacen esos sujetos y qué tiene que ver con nosotros como sujetos?

N: yo por ejemplo leí varios textos, a mi me gustaron, pero jamás me hubiera imaginado sobre Tanzania. Sobre ese escrito que habla de nuestras propias experiencias. ¿Cuál es la función de educador? Habla de la relación maestro-alumno, el estereotipo; somos alumnos y maestros al mismo tiempo. Yo siento que se tiene que romper con esos estereotipos. El docente y la investigación, ahora es ese mito porque la sociedad ha impuesto ese estereotipo se habla de la democracia y fue tanto eso es cierto.

S: quizá el maestro sea un mito, ya que a veces no llega a ser más que un trabajo burocrático, por ejemplo preparar exámenes.

G: yo tenía un maestro que nos decía: "se pueden evaluar ustedes solos".

A: somos maestros de alguien y a la vez de nosotros mismos. Pero yo he visto que llega algún maestro y se le pregunta algo y no sabe ¿y entonces el título? Yo no tengo un título de maestra, pero me dedico a enseñar. Hace un rato comentaban lo de los pedagogos y a veces no saben nada.

G: yo lo que he optado con los alumnos es adentrarme con ellos. Darles a entender que ellos me interesan. Mi mamá se fue a vivir a Huamantla y ahí es muy deprimente porque ahí los niños no han terminado. Hay una niña de 13 años que llevaba buenas calificaciones, pero como no tenía recursos iba a dejar la escuela. Estuve investigando y si hay maestros de INEA. Allá es diferente, aquí los jóvenes se sienten apoyados allá no. A mi me gustaría irme para allá y promover más la educación.

S: ¡qué pena, qué frustración!

A: que le sirva para su trabajo y que pueda decir "yo lo aprendí". Ahora el que no tiene estudios, no tiene trabajo. Yo soy joven, pero no entiendo a los jóvenes tengo una alumna que es más grande que yo y se la pasa hablando de sus problemas personales, de su novio, además veo que es de lento aprendizaje. Como que la mente se le va por otro lado.

Coo: han hablado de la mamá, de los hijos es la situación de la educación de la historia; de la parte del texto (la racional) nos hemos percatado de que esos conceptos están juntos.

A.M.: si recuerdan no hemos hablado de nuestra experiencia y luego te das cuenta de la relación que hay.

Coo: y eso tiene que ver con lo que hacemos cotidianamente. Como decía N hace un rato, pocas veces tenemos la oportunidad de hablar de esas cosas. Hacía falta reconstruir nuestra propia historia, nuestra identidad. Hace falta reconstruir la historia, como lo hacen, con base en lo que hacen.

Devolución de la sesión del día 17 de noviembre de 1999.

¿Quiénes somos? ¿Qué somos? No todos somos iguales. Comenta alguien. ¿Qué tendrá que ver esto con nuestra identidad? Parece ser la pregunta.

La cultura marca el cómo ser, en el hombre el machismo y en la mujer la sensibilidad. Si no hay identificación en la familia, los jóvenes se identificarán más en los grupos, ahí se

sienten bien. Ellos, los jóvenes se sienten bien en donde no hay competitividad. Pero, en este grupo, ¿qué se ha buscado, que se ha encontrado y además qué se tendrá? Parecen ser los aspectos que están puestos sobre la mesa y bajo los cuales hay que trabajar.

"Yo siento que es el mayor problema, donde él se incluye en el grupo y no lo aceptan, tiene que tener características como el grupo y ser aceptado", yo soy así, piensa el adolescente, pero también tengo que comportarme como ellos. Apareciendo como una doble identidad, se dice. Lo que hace alusión a cómo vivimos nuestra experiencia en los grupos o tal vez en este grupo, tener que renunciar al como somos, a no enfrentar la competitividad tal vez.

A partir de este pasaje donde se empieza a recordar lo bueno y lo malo de la experiencia. La duda de, si dejo mostrarme, pero también lo que el grupo me ha dado como crecimiento personal.

Apareciendo como una especie de despedida, lo gratificante de este paseo a pesar de que ha sido un largo y difícil viaje.

"Aquí me ayudó a integrarme a la sociedad, me ayudó a decir lo que yo pienso y siento y no puedo dejar de venir."

"Lo que se hablaba aquí lo relacionaba con algo, puedes relacionarlo tu trabajo, con tu familia, entre menos somos nos comunicamos más".

"Me siento muy pegada a estas compañeras, me encantan, ustedes dan mucha energía".

"Sentía como una necesidad de venir".

Manifestándose con esto gran necesidad de estar juntas, de no separarse, de dar una identidad, ya que en las separaciones se pierde algo, pero ¿acaso en esa misma separación no se gana algo?

"Estos seminarios son importantísimos, yo no sé maestra cómo vaya a hacerle , pero es necesario alargarlo", pretendiendo quizá con esta petición alargar la experiencia y dejar que el tiempo para que este grupo no concluya.

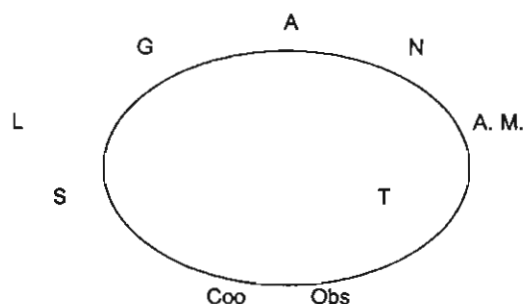
"A mi me gusta este tipo de experiencias no se si sea particularmente a mi, pero nos abre otra dimensión". ¿qué dimensión será esta? ¿a qué dimensión se refiere este grupo? Será aquella que les compromete a seguir trabajando en sus cooperativas, en sus aulas, en sus organizaciones, etc. Pero sobre todo a esa dimensión que les propone seguir siendo solidarias con los otros, a seguir siendo sensibles con aquellos que están en desventaja, con aquellos que no saben que para crecer tienen que aprender a leer. ¿Será esta dimensión de la que el grupo habla? ¿será que en la pedagogía también ven esto, mostrarán su sensibilidad, se preocuparán por los otros.?

Quizá sí, quizá no, lo importante es que este grupo se arriesgó y se sigue arriesgando, construyó y pensará si quiere seguir construyendo.

Registro de la 7ª sesión.

Ojo checar fecha

24 de noviembre de 1999.



L: te quiero preguntar cuándo terminamos.

N: estoy "out", estoy tomando un curso de 9 a 3 de la tarde. Es para administradores de CECOI, este curso se supone que es para todos y va a llegar a todos los lugares, en todas las instituciones, va a llegar a INEA, ahora lo está dando una universidad privada. Dijo L a ver si nos das chance. (*Se refiere a un encuentro sobre educación que se efectuará el día que terminamos el seminario*).

Coo: ésta es la séptima sesión de 9, en ésta vamos a trabajar Goffman y la otra sobre los educadores de Tanzania y la última sesión sería la evaluación de este seminario.

Obs: la coordinadora solicita que se de lectura a la devolución de la sesión anterior. El grupo escucha en silencio la devolución. Esta es la segunda sesión en la que el grupo se ha distribuido de manera distinta en el aula. Se utilizan mesas.

N: yo voy a tomar la palabra aunque no con mucho ánimo. Esta experiencia ha sido un aprendizaje de adultos, lo he sentido desde el pasado diplomado. Nosotros hemos sido víctimas de la represión en Coyoacán. Las personas no han sido reconocidas, se siente uno muy frustrado. Se ha tenido un partido de 70 años, sin embargo ahorita se tiene otros integrantes y ahora tenemos hasta mujeres, yo me siento frustrada con el trabajo. El servicio de 23 años debe ser reconocido ya no los títulos, sino que se nos reconozca, está lo económico. El interés político nos rebasa y cuando no hay gente sensible en el poder todo se lo lleva la *borda*. Me preguntaba que para mí qué era reconocer el trabajo, y era eso simplemente que la comunidad te lo reconociera, pero cuando la autoridad no acepta e impone es una lucha muy desgastante. Yo he pasado por problemas, pero no he dejado que me afecten ni física, ni psicológicamente, es como tener *concha*. El maestro decía que no estaba de acuerdo en lo que yo decía, con mis ideas, pero nunca dejaré de defenderlas. Si la vida ha sido un curso, ésta es una lección.

Hemos encontrado gente que lucha y pelea igual, pero también hemos encontrado la deslealtad y me he cuestionado si debo dejar de hacerlo, pero también he encontrado personas que han echado todo por la *borda*. Estamos en una fase de crisis, aunque considero que es una buena lección, también ha sido un aspecto positivo.

Llegué a conocer a una persona que maneja los CECOI, las gentes que toman el curso son de Tláhuac y nos están dando lo que se tiene que hacer. Él no puede hacer nada por mí porque también depende de otro. Esto tiene que ver con lo económico, algunos son bien pagados y los de base no. A él lo nombraron director de la cárcel de mujeres, la

comunidad la tomó (iban a hacer otro Almoloya), pero la comunidad quiso una prepa y me invitaron a dar una plática. Es un proyecto donde va a haber mucho dinero, y están incluidos niños, menores infractores, discapacitados y ancianas, pero lo bonito de esto es que al conocerme me invitaron, no todas las mujeres son institucionales.

El lugar va a ser una especie de archivo testimonial, donde van a poder fotografiar las vivencias, testimoniales, las celdas de lo que quedó vivo y va a estar ahí. El 10 van a sacar un video, yo recorriendo la cárcel, para mí es bien emocionante, yo creo que vale más lo emocional que lo negativo. El tiempo todo lo va subsanando.

Yo voy a hacer un escrito y se lo voy a entregar a la comunidad, a mi personal y a la señora Rosario de cuando caí en la cárcel y ahí me uní con mi esposo, él era preso político.

A lo largo de la vida ocurre la dualidad, son las vivencias, les decía por qué a esta edad, diabética, hipertensa, pero no por eso voy a dejar de hacer lo que hago. Yo no soy ni el polvo al lado del maestro Rodolfo, éste siempre estuvo en la cárcel, él es un ejemplo de la gente que no claudica. Cuando hablaban en la mañana de valores, es eso tener dignidad. Este es mi último sufrimiento, yo no quiero que ustedes sufran porque yo sé que sufren conmigo. En la mañana dieron los premios de la administración, nosotros no fuimos tomados en cuenta, el lunes los acabaron de decidir, me dijo una compañera. ¿por qué no fuiste? Y luego dijo: "mejor que no fuiste, porque si no te vomitas". El discurso priista nada más que ahora dirigido al PRD. A nosotros no nos tomaron en cuenta, si estamos a este nivel qué será en otros. Cárdenas es la única opción. La gente que era del PRI ahora es del PRD. La jefa de mi colonia es del PRD y la fueron a ver los del PRI y le dijeron que le iban a dar el control de la colonia, antes les daban viajes a Acapulco, ahora se los dan a Nayarit, pero a cuántos van a comprar; así es como está este país, qué nos espera. Yo les doy este consejo, el medio es adverso. El compartir experiencias como esos de la doble AA aminora la carga y yo les aseguro que de aquí voy a salir muy tranquila. Son etapas que le tocan a uno, yo soy sola, yo siento apoyo de mis hijas, aunque no estén conmigo. Ya voy a la tercera edad, me faltan 3 años y espero que los tiempos cambien.

L: yo creo que a todos nos afecta el sistema. El PRI nos agarra por donde más nos duele, el hambre. No sé si se acuerden que había campañas, Jornadas que repartían meriendas y también daban la leche, mi mamá nos decía vayan por la leche y las meriendas, para nosotros era como un manjar; llegamos a comprar la comida en el DIF, íbamos por las porciones, parecíamos huerfanitos de hospicio. Cuando adolescente me alquilé para hacer quehacer, la gente abusa porque tiene más autoridad.

S: la ignorancia y el hambre son los medios de control.

T: En el '85 yo recuerdo que en la Guerrero, allí vive mi mamá, ella ha estado en contra de las cosas en que yo he andado. Pero cuando el '85 le tocó a ella les dieron sus casas, ellas estaban antes afuera y siempre les decían que si les iban a dar sus casas, y ella ahí estaba. El PRI organizaba, mi mamá iba a las marchas, iba o decían que se iban a plantar con el presidente. Lograron que les dieran las casas, aunque les decían que iba a ser peligroso el lugar, pero construyeron ahí, se las dieron como si fuera renta, pero entonces decía: "de qué nos sirvió tanta lucha, están muy contentas, pero no nos las dieron, nos las están cobrando a pesar de que el PRI era lo que era. Yo digo que en el caso de N y oyendo las cosas, que la lucha y ahora como está el sindicato reciente lo que decía N, lo del poder, lo saco a nivel institucional y también el de la familia qué hacemos con esa cuestión, qué hacemos y no nada más a nivel de colonias, hay gente que nada más entra para ver y nada más están de turistas, pero con una mira a le den algo. Yo digo que es cierto lo que tu dices, alguien que se metió por el poder y hacer de las suyas.

Todo cambio cuesta después de 70 años, es difícil, desprestigiar a gente que sabemos que es honrada, no sé... a mí me quedan muchas preguntas e interrogaciones, a nivel local está más integrado. Qué cambio, a cambio de qué nos va a costar. Yo me cuestiono

qué cambio. Yo pienso que el único cambio que hubo fue el de la revolución, ya estamos cansados de la esclavitud.

A.M.: a mi me asusta lo del cambio porque siempre volvemos a lo mismo. Hoy en día lo estamos viendo y va a ser igual, me asusta que la gente donde trabaja N no les interese nada, no les interese la seguridad.

L: les importa cuando matan a alguno de ellos.

S: pero no tienen 2 ó 3 años, esto ya fue anterior.

N: con esta generación.

A.M.: yo por eso no entre al grupo cuando tenía que exterminar a alguien, yo no puedo, que me dejen lo que tengo, a mi no me gustaría ser tratada como a N. A esa gente no le interesa, me da mucha risa, por ejemplo la gente que está ahí para cuando entre la señora y ella sale por el otro lado, se va por la otra puerta.

N: es la hija de Heberto Castillo, ella delega los problemas. Yo confiaba en ella, ella me iba a ayudar. Tuve oportunidad de entrevistarme con Elena Poniatovska, me fui y luego me llamó y me dijo en 5 minutos te van a llamar. Cuando estaba con ella escuché que le dijo: Tú como te sentirías con esta edad, con estas *chingaderas* que le estas haciendo a N. Me citaron, yo no iba sola y me fui con mi subdelegada, cuando llegué estaban ahí y dije: ¡qué es esto! Y me dijo: N saca los ovarios, y comenté: gracias por darme la audiencia, y empezó el ataque. Me contuve, yo agredí. Ella dijo: esto se va a resolver, Luis encárgate de lo que va a suceder. Se los delegó a los mismos que están impidiendo que yo me quede.

En todo esto hay unos intereses que no permiten que esto aflore. Ya pedí una audiencia con la señora Rosario, al final esta será una lucha definitiva. A mi sus preferencias sexuales no me interesan. En la cárcel me decía: si me tocaba, ya ni modo, ya me tocaba, así es la vida.

Esa gente no va a dejar el poder.

L: la iniciativa privada, todo el país lo quieren privatizar, los extranjeros tienen otra mentalidad mejor.

N: pero es privatizarlo al fin. El señor del curso nos dijo: apréndanse las leyes porque en 10 años se va a privatizar. (Obs: se da un diálogo) La iniciativa privada que tenemos en México qué más quiere.

S: esto del estigma parece que viene al dedo.

A.M.: yo no podría hacer eso, yo no podría lastimar a una persona o meterme en su lugar, echarle tierra con los directores, no podría.

N: Apañe no se vale, porque es del mismo equipo.

A.M.: no era con los directores, eran los mismos maestros. Se quedó otra gente, le dieron un premio, los etiquetaron y ahora son los que están premiados ¡qué horror! A mi me ven y me ven con gusto.

N: la frente en alto. Yo les dije, quiero pruebas, de qué me van a acusar.

A.M.: a todos los trataron de ladrones lo que pasó fue... 3 que contestaron son los que están friegue y friegue.

N: ya sería mucha negatividad.

Coo: pensaba en la educación de adultos, pero tiene que ver con algo que planteaba Sofía, de la identidad, como vivimos la cotidianeidad, la gente que asume el poder. Pensaba que nosotros cotidianamente construimos nuestra identidad, nuestra historia, hay fracturas que nos permiten conectar con una lucha, N decía: porque la lucha es vital. Pensaba qué es lo que retiene al educador de adultos en las instituciones donde es maltratado, donde no hay reconocimiento. A mi me duele mucho lo que le está pasando a N, pero a través de esas fracturas se construye y me quedo pensando en esas personas que empiezan a trabajar con adultos ¿cómo la ven?... Como decía S esto tiene que ver con una identidad social, en ambas están los otros, entonces viene el estigma. T decía,

tenemos poder en la familia, como educadores, la idea es pensar cómo nosotros nos vemos ejerciendo ese poder. Es difícil interrogarse tecnología/poder/subjetividad.

G: son como una inyección de ayuda. Si uno se deja llevar te vuelves uno más. Ella lucha por sus ideas, si todos lucháramos igual este sería el cambio. Si nos dejamos llevar, seguimos el juego, lo importante es decir esto tiene valor, voy a decir lo que pienso. Es mucha la motivación.

Coo: hay como una pregunta latente ¿cómo hacer el cambio? Cuáles son los riesgos para no seguir el juego. El temor es perder el trabajo, no sé qué hacer, tener otra manera de ver positivamente para no caer en la depresión. Es todo lo mejor que hiciste N.

N: mis hijas.

L: dejar de hacer una labor y así como decir que no tienes nada. Antes era más joven y ahora ya sabe de antemano que no van a dar trabajo.

N: ahora en el curso manejaron lo del '68 y dijo el maestro: "¿a ver qué ha pasado con los líderes del '68? Ya los absorbió el sistema" Yo digo...bueno...hay excepciones, yo soy excepción, a veces digo si hubiera sido mejor irme, a mí me fueron a ver los del PRI y me dijeron si quería ser diputada, pero tenía que decir que Gustavo Díaz Ordaz tenía razón, pero yo no soy de las vencidas, yo no soy de las transadas. Yo lo único que pido es que se me reconozca mi trabajo, ir diario a una institución, dar ayuda a una persona, el retroalimentarse, yo no estoy acabada. Yo soy comodina me rosan mi carrito estoy mal acostumbrada, mi hija me dice que no quiere que ande en el pesero y tengo un muchacho que me ayuda y luego me digo qué tengo qué hacer aquí, llego cansadísima al curso, veo caras nuevas. El curso digo, bueno... de todo sale algo bueno. Eso es lo más importante en el ser humano, tiene que sacar fuerzas. Ahorita por ejemplo, no quería venir, pero ese es el motor que te mueve. Es lo que le pasa a la gente cuando se jubila, la gente se siente culpable.

S: yo no me siento así.

N: que se valore al viejo.

Coo: es la misma ambivalencia del discurso, son las mal pagadas.

T: yo me quedé pensando ¿quiénes pueden ayudar? Yo empezaba a pensar ¡Chispas! Qué edad tengo. Desde que empecé el 2º Diplomado me empecé a fijar en señoras de edad, o están dedicadas a los nietos, o quizá ya se jubiló, o están abandonadas.

N: pero lo más terrible es que las convierten en pilismamas con tal de que las saquen a pasear los domingos, uno lo permite.

Coo: ustedes saben que se van a jubilar de este grupo, pensaba qué va a hacer este grupo ahora que va a ser jubilado.

Devolución de la sesión del 25 de noviembre de 1995.

¿Cuándo vamos a terminar? Pregunta con que se abre el trabajo de este día.

De tres sesiones para acá hay una parte del grupo que se ha distribuido de manera distinta en este espacio, como en una forma de distanciamiento, como una barrera, un lugar, tal vez como enfrentando la conclusión de esta experiencia.

Hay algo que caracteriza esta sesión, la necesidad de alguna parte del grupo de traer a este espacio algunos pasajes significativos de sus historias personales.

En ellos se narra lo doloroso que ha sido atravesar por ellos, pero a la vez como estos les ha permitido tener una concepción distinta de la vida, su vida.

Alguien dice: el tiempo se encarga de ir subsanando y lo que era negro ahora se convierte en blanco.

Se menciona la necesidad del reconocimiento desde fuera, pero quizá tengan la necesidad del reconocimiento de ser escuchados y protegidos desde aquí dentro.

Se observa un momento de solidaridad ante alguien que sufre y llora.

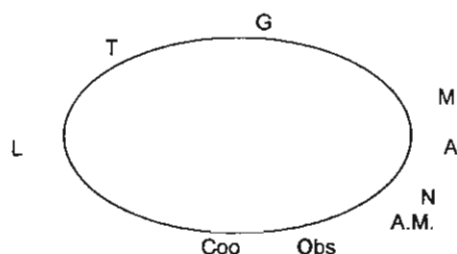
Algunas identificaciones con esta otra a través del silencio.

Se reflexiona en cómo el poder o destruye nuestras identidades, valiéndose del hambre y la ignorancia, convirtiéndonos en sujetos controlados, quizá no tan controlados ya que hay un constante énfasis en este lugar, da cuenta de lo que podrían permitirse y no permitirse, no echarle tierra al otro sobre todo que es del mismo equipo, como en una especie de promesa de no dañarse entre ustedes.

Para finalizar, alguien comenta: de todo sale algo bueno.

Registro de la 8ª sesión.

1º de diciembre de 1999.



N: hay frío, hay calor o es la edad.

Obs: escuchan en silencio la devolución. Revisan el texto. N se limpia los ojos.

N: yo quería que alguien iniciara, pero como nadie lo hace. La sesión pasada fue importante, me dejó un sabor de boca muy especial. Para mi ese momento de solidaridad fue importante, pasaba por un momento difícil y me preguntaba por qué, por qué me pasaba eso. Creo que todo esto tiene que ver con la educación, ahora que estoy tomando un curso o más bien, en un programa de alfabetización, es nuevo y se va a llevar a todo el país, es muy extenso, a nivel de tendencia social se va a privatizar. Y bueno esto nos lo han venido manejando. Sin embargo, si gana el PRI vamos a continuar con esto, vamos a continuar con esta situación de crisis. Yo he valorado esto, valoré este sistema, y luego me pregunto: ¿a qué grado nos vamos a involucrar, qué tanto? A veces se presentan errores de otras personas y de qué manera nos vamos involucrando. Están dando cursos al DIF y yo quiero acceder al sistema básico, y de acuerdo a los niveles que ahora se pretenden manejar yo coincidiría con el rango de educadora social. Yo creo que esto podríamos platicarlo aquí, ya que esto tiene que ver con lo que hacemos aquí. Yo les quiero dar las gracias, a mí me ayudó a nivel físico y mental. Ya me decidí, voy a dejar mi trabajo, voy a seguir educándome y tratar de educar a los adultos si se nos dan las herramientas. El seminario me ha ayudado en este proceso de cambio en que estoy inmersa, en otro lado no me he sentido de confianza y por lo tanto no he podido comentarlo con otras gentes, pero ustedes mis compañeras me tienen y les tengo confianza. El año 2000 lo estoy viendo con una actitud de cambio.

Para mí han pasado situaciones que las veo como un descalabro. Pero esto tiene que ver con el lugar en el que te sitúas, yo voy a volar por donde he dicho. Aunque ahora lo que estoy viviendo ya no es cuestión de momentos políticos, sino de estar dispuesta al cambio. Voy a seguir preparándome. Algunos me dicen: déjate de cosas y vete a vivir con tu hija. Pero no, y fíjense que del miércoles para acá me siento bien.

Coe: pensaba cómo inicia esta sesión, cómo se da una invitación al grupo, cómo alguien toma la batuta para que empiece la sesión y pensaba como educadores de adultos, nosotros como educadores de adultos cómo asumimos el cambio, cómo nos posicionamos de nuestro lugar, de nuestro trabajo. ¿Qué le puede pasar al educador de adultos cuando le instalan un nuevo programa? Pensaba en la cooperativa, en T, en el trabajo de L, en el INEA, ¿qué le pasa al educador de adultos cuando vive esa situación?

L: Es increíble lo que a N le pasa, cuando yo estaba en CONALEP me sentía también muy presionada ante el trabajo con los grupos, eso de llenar los requisitos. Yo me fui haciendo una persona tan aislada, yo no hablaba, venía con ese temor de decir las

carencias que uno trae como educador. Allá observaba a mis compañeros, cómo empezaban a discutir, y no se trabajaba por una misma meta, siempre había una especie de aislamiento, algunas veces como que nos permitíamos hablar, pero únicamente del trabajo y con los que queríamos, y rápidamente nos separábamos. Hubo 2 ó 3 maestros con los que hubo una relación de amistad, tenía una amiga con su vida hecha, tenía hijos y luego me platicaba cómo se sentía... ¡híjole! pensaba, me contaba su vida y yo me quedaba callada, siempre le decía: ¡échale ganas! Pero únicamente. Sí había oportunidad pues platicábamos. Lo que he vivido para mí ha sido corto. Y ¿qué pasa? Cuando entro aquí, es un espacio para decir lo que en los lugares donde trabajamos no podemos decir. Aquí podemos decir lo que nos molesta, inclusive para llorar. Yo siempre he sido muy chillona y decía por qué no puedo decir algo sin que llore. Creo que entre más grande ya no le encuentra uno el sentimiento a las cosas, se vuelve uno más recia, ya es difícil que se pueda ser sensible. De alguna manera hay cosas que no podemos hacer y a veces me siento importante.

Coo: pero qué es lo que sí podemos expresar, lo que sentimos y esto quizá nada tenga que ver con la edad.

N: ¡Cómo puedes decir que te sientes vieja! ¡mírame a mí! La cáscara guarda el palo.

L: para mí hay cosas que puedo ver, pero no puedo hacer y me digo: ya estoy vieja, para mí es difícil exteriorizar, no lo podría expresar.

Coo: ¿decir lo que uno siente, tiene que ver con la edad?

M: yo creo que es como tú te sientas. Yo por ejemplo tengo mis hijos y estos ya son adolescentes, sé que me he perdido de cosas y me di tiempo para venir, necesitaba verlas. En el INEA se están dando cambios y entré ahí porque tenía necesidad de trabajar, mi esposo es empleado de gobierno y no nos alcanza. Y no me había decidido a trabajar porque preferí quedarme con ellos, los vi todo el tiempo y después me dije: ya es tiempo, y decidí echarle la mano a mi esposo. En ese lugar me dijeron que había 2 plazas, pero resulta que con el recorte del recurso económico no había posibilidad. Un año tiene que hice el examen y el director general me explicó que iba a haber la desaparición del técnico docente. Pero es la misma inquietud de enseñar lo que me ha mantenido, pero te encuentras con cosas difíciles, yo recuerdo que conocí a alguien que no le gustaba compartir lo que sabía, era un compañero. Yo, lo poco que sé se los enseño a las personas, es algo bonito, la satisfacción de que la gente se está preparando, el nivel profesional y la educación en el adulto y luego me pregunté: ¿cómo es posible que los padres no se den cuenta que es necesario mandar a sus hijos? Se están dando los cambios y esperamos que sea para bien.

Coo: cómo viven a sus compañeros, cómo se ven a sí mismos y pensaba, qué es lo que cada una de ustedes ha encontrado en este espacio.

T: yo venía pensando en que esta es la última sesión y la próxima sería una evaluación. Pero ¿qué es lo que yo busqué en este espacio? Yo buscaba un apoyo psicológico, así ha sido en los otros Diplomados. Ahí sentía lo que dice L, yo también quería hablar y empezaba a llorar, recuerdo que Adriana era la que más hablaba y decía: hay que sacar y hay que llorar. Después de que dejé de venir en el 2º diplomado sentí que caí en lo mismo, aquí no lo sentí, pero a veces me pasaba en la cooperativa, en mi familia. Sentí un sentimiento muy fuerte y pensé en lo que dice N, y lo relacioné con la cooperativa, en donde hemos pasado por situaciones difíciles, por ejemplo, aumento de trabajo, sin aumento de salario, tenemos deudas, no hemos pagado salarios. Nos han dejado el trabajo y pensaba qué relación tenía este espacio conmigo y la cooperativa, he pensado y analizado que yo de hecho me inclino hacia la cuestión educativa y quizá también tenga que dejar ese espacio, el de la cooperativa, quizá por ahora pueda ayudar y además podamos hacer una evaluación, a lo mejor se da el cierre. Quiero dejar ese espacio. Pensaba también, cuando tomaba clases con el maestro Arturo, pensaba en las cosas

pedagógicas de adultos y niños y tal vez más adelante. Ahorita estoy en un grupo de espíritu cristiano y se me pidió apoyo. Estoy preocupada no se ni cómo, y me dije: tengo que revisar mis documentos del Diplomado. Pensaba en L, que se siente que está vieja y en M, creo que es cuestión de cómo te sientas. Hay jóvenes que se sienten viejos y hay gente adulta que se ve con cierto ánimo. En este espacio he recibido esa especie de energía y el hecho de que cada uno exprese qué pensamos, cómo vivimos, un poco hasta de nuestras historias, el contacto, pues no tengo otro espacio igual.

Coo: L hacía un recuento de su historia, también ese pasado ya está viejo, ya está acabado, también esto ha cambiado sus perspectivas en este lugar. El grupo se enfrenta a este cierre, a cerrar la cooperativa, hay cosas que van a poder hacer y otras que no van a poder hacer. Terminaran la preparatoria, el trabajo en la iglesia.

L: la compañera que tenía en un curso de corte y confección me preguntaba por qué quería ese diplomado y le dije: quiero terminar algo, decir algo que diga que tu lo hiciste, en ese entonces también estaba la convocatoria de la licenciatura, y pensé que intentaría ver si me quedaba y empecé a hablar también del por qué yo quería la licenciatura. A mí me siguen preocupando los niños de la calle, hablamos de la situación que ellos pasan, y me dije si podría manejarlos, además sé que es difícil que entren a lo que tú les quieres enseñar. En ese momento yo quería ayudar y darles algo que no tienen, luego conocí a E. y me quedé pensando en todo esto y yo sigo pensando, sigo con esa idea...¿podré trabajar con niños de la calle?

M: es un reto que tienes que llevar a cabo para que no te quedes con la idea.

G: y pensar también que son niños de la calle, no tienen y por tanto hay que darles.

Coo: esto que decía L sobre la licenciatura y que también está en la estructura que L les dio no sé en qué parte. Está en situarnos o qué tanto un programa nuevo te da un estatuto, pero educador social, también tiene que ver con educadores de adultos o el hecho de que haya más producción. Esto que acaban de reflexionar con el documento de Tanzania, lugar que está tan lejos y aquellos están en una lucha por un diplomado y un curso.

N: bueno, hasta qué grado nos ha manejado esto el sistema, es mentira, en la práctica vemos que tienen una formación concluida y en la práctica vemos que no saben manejar grupos. El trabajo educativo tiene que ver con las expectativas que se tienen y que no está en función del título.

M: la educación es difícil, yo me acuerdo que un día tenían junta los maestros de la guardería y me dejaron a cargo de un grupo de niños de 3 a 5 años y me dolió la cabeza, la educación de adultos es diferente, pero te imaginas a una nueva educadora de preescolar.

L: a mí me pasó en agosto, trabajé con niños y lo hice sola, 10 niños de diferente grado y ahí sí me sorprendí, para mí fue una experiencia, cada uno me recordó parte de mi infancia. Había por ahí uno que tenía problemas muy acentuados, según un psicólogo. Pero al final se fueron con la impresión de que era buena maestra. En ese momento me di cuenta de que podía trabajar con niños. Todos eran diferentes, un niño tenía herramientas para trabajar números y letras, se las había dado el psicólogo. A otro le decían cómo hacer las cosas, y había una niña que no retenía nada.

Coo: ¿quieres decir algo?

G: ahora que empecé se me está haciendo difícil, yo no sabía si iba a ser difícil, pero tengo muchísima paciencia, no me llegan a molestar y me pongo a enseñarles de otra manera, despacio. Pero a veces no los puedo controlar.

L: ¿son adolescentes?

G: son adolescentes.

N: yo pienso que una de las educaciones más difíciles es la de los adolescentes. Mi hija trabajó en una escuela privada, le exigían programas y llegaba desilusionada, luego le

decía que lo dejara, pero ella decía que era un reto. Y si se dan cuenta volvemos a lo mismo. Luego me platicaba que cuando reprobaba a los alumnos la directora le decía: no puedes ponerle 5 porque es del mayor accionista de la escuela, o cosas por ejemplo cuando ponía los bailables, decían: yo no bailo, porque con la que me tocó está muy fea. Decía mi hija, es la educación que les han dado en su casa. Yo veía con qué esfuerzos lo lograba. Le decían algunos: me voy a vestir de indio para bailar Chiapas.

L: es parte de lo que es la adolescencia. Todo ser humano nace con esas características, lo comentamos con A. El lunes platicábamos sobre identidad, están en pleno crecimiento, están en etapa.

N: naces con algo, pero los valores los van construyendo.

A.M.: es una parte. Me asusta y me angustia, estamos viviendo en una sociedad excluyente. A mi me asusta porque cambie INEA, quien se va a preocupar por la educación de adultos, va a desaparecer la cooperativa por algo más de fondo. Hay cooperativas que están importando a otro lado, ahí veo la exclusión, si los jóvenes ven eso, de ahí lo aprendieron, lo estamos permitiendo, como que tu pasado ya es de los accionistas, qué ocurre ahora en las escuelas privadas, te marcan un horario y no te permiten después, por ejemplo, si es a las 8:00 hrs es a esa hora, no puede ser a las 8:01, aunque así seas el hijo del presidente.

N: es poder.

Coo: se estructura una situación educativa ante estos elementos. El educador de adultos vive estas situaciones. ¿qué es lo que va a hacer? Se enfrenta a la situación de la educación en México, su contexto y su rol educativo. Se dice: "el educador de adultos la hace de maestro y de psicólogo, me cuesta mucho trabajo trabajar con niños que con adolescentes, ¿qué les voy a decir?"

A: es enseñanza y motivación.

L: pero tampoco por allí va la cosa, a nosotros no nos inculcaron la manera de estudiar.

M: si nos la inculcaron, si tu tuvieras 6 años te acordarías.

L: es que ahora les dicen: ve a la escuela, tienes que estudiar, si vas te doy tal cosa, y no debe ser así.

A: siempre hay algo que cuenta, que des, no nada mas van a dar sin recibir algo.

L: sí, pero si tu eres gente preparada vas a o vas a tener algo.

N: pero en la práctica, el que tiene palanca aunque no tengas preparación.

A: ni siquiera la primaria. N: yo conozco una persona, él ha hecho carrera política y en base a esto maneja grupos.

L: yo tengo una amiga que ha hecho carrera política y no ha hecho otra cosa, ella es como tú, y dice que ella no puede cambiar y dejar de hacer lo que piensa.

N: qué hacer en una situación así.

A.M. qué situaciones pasan ¿no? A veces se dice que el de más abajo cargue con el paquete, son los que dan la cara.

N: yo me quedé sorprendida, me encontré con hijos de *papito*, todos están ahí por méritos familiares, compromisos. Cargo con la sombra. Nuestra delegada es una verdadera delegada, delega todo.

Coo: ¿qué es lo que busca el educador de adultos?

Obs: contestan. Cambiar, transformar, sentir que la gente cambie, la satisfacción de tratar de transformar, que como decían ya no haya rezago educativo. Que la gente aprenda a leer para hacer el cambio.

M: yo pensaba más en que haya cambios, cómo se van a dar, quién sabe, está difícil. Ahora por ejemplo entra uno a trabajar por honorarios.

Coo: no hay nada estable, no hay base.

T: es cuestión de adaptabilidad, ir haciendo cambios, en lo que vivimos, somos los de abajo los que , pensaba en la maquila, en las contradicciones que se dan en reconocer lo que aquí se produce y en lo que hace Suvurbia y Aurrerá.

Coo: pensaba por qué estamos aquí, lo que estamos haciendo aquí es una trasgresión. Este espacio lo hemos ido construyendo para platicar, pensar. Esa es la idea de ir haciéndonos de espacios, más allá del compartir los textos, es un espacio para compartir, para pensar.

Registro de la 9ª sesión.
8 de diciembre de 1999.

Última sesión.

Coo: esta es la última sesión del seminario, hoy vamos a tratar de hacer una evaluación con respecto a los contenidos revisados, los materiales, la forma de trabajo, la coordinación, las temáticas...¿Qué les significó estar aquí participando en este proceso?

S: no sé por qué me impresionó el tema de estigma, que tiene que ver con lo físico, lo cultural, lo ideológico. En la escuela normal los estudiantes tienen un deber...la enseñanza.

G: la temática fue de actualidad, vimos lo social, vimos métodos de cómo enseñar, esos los aprende en la práctica, los hacemos nosotros mismos, estamos viendo la gran responsabilidad como educadores. Me sentí muy a gusto.

A.M.: nos faltó mucho leer, es interesante, aparte de la identidad del educador, vinimos a descubrir la identidad. Quisiéramos que fuera más tiempo. Me queda mucho por saber y entender. Expectativas...aprender lo más que se pueda. Estando en una situación medio dolorosa, injusta, viniendo aquí aprendí, me hice a la idea de buscar un lugar. Ahora estoy integrada al lugar en donde estoy trabajando.

L: esto se conecta con lo que vimos en la mañana. El tema estigma, en dónde estoy parada, qué estamos haciendo. Es un gran compromiso eso de la educación. Son cosas nuevas. Ahora que me paro frente a un grupo me siento más comprometida. Me dio gusto ver caras conocidas, eso da confianza. Expectativas...a lo mejor pido demasiado.

T: traté de hacer un análisis desde el currículum, pero eso era muy difícil para mí, pero hice un mapa conceptual. Tenía muchas aspiraciones, quería entrar a la licenciatura, pero ¡con qué ojos! (*sic*) Necesito la prepa, a lo mejor la hago por medio de los diplomados. Se me había tomado en cuenta, aunque no cubría los requisitos para la licenciatura. Me dio gusto la invitación, (se refiere a la invitación a este seminario). Llegaba tarde por el trabajo, está duro para todos, sacamos menos en dinero, pero más en producción. Geno nos ayudaba con las lecturas y los autores, Josefina, con la devolución, no es de pedagogía, quiso darnos ese tiempo, vino por curiosidad. Por otro lado están los alumnos. Me costó trabajo hacer todas las lecturas. Me reuní con vecinas, para hacer como un grupo de estudio, empezamos con *El Principito*, pero es un inicio. Quiero que trabajemos sobre la autoestima para ayudarnos, estimularnos.

Lo que yo estoy viviendo en la Coope ... quiero evaluarnos y buscar por dónde seguir, irlo relacionando con la identidad y descubrir mi propia identidad por que en el camino se encuentra uno muchas cosas. Saramago decía: hay algo que tenemos que tener presente, vamos a entrar a la democracia, y yo la ponía en todos los ámbitos. Él dice: nunca hay que decir *entramos*, ¡*vamos!* Habría que estar trabajando, a veces nos aplatanamos y ya no queremos seguir trabajando.

Las expectativas que tenemos a partir de esta invitación...veo como muy valioso lo que ha hecho Geno, fue un espacio bueno, valioso. A lo mejor no fue lo que se había programado, pero yo quiero seguir adelante, buscando alternativas de estudio. La atención en las devoluciones nos llevaba a la identidad, evaluaba lo que habíamos hecho y también para sentirnos nosotros, el grupo. Sin nosotros no hubiera haber podido

hacerse esto (sic). (aparece mucha dificultad para hablar) Los jóvenes...con ganas. No hay edad... (voz baja). Les agradezco a todas.

M: me encantó mucho venir. No hice bien las lecturas. No alcanzamos a entrar a la licenciatura. Hay alguien que se preocupa por nosotros que....Les agradezco... Nos sirvió para aprender y decir lo que no podemos decir en otro lado. Si llegan a hacer otro, espero que nos inviten (dirigiéndose a las coordinadoras). Les agradezco por su paciencia y tolerancia.

N: dice A. M. ¡que tramposa! Porque siempre hablé al principio, y traté de hacer un mapa, pero no lo terminé. Se me hizo muy corto, pero con un contenido amplio, bastante conocimiento aunque parece mentira a que a esta edad aprenda, tuve experiencia, me hizo sentir bien que me llamara (refiriéndose a la Coe.), sobre todo emocionalmente. El seminario no sólo me dio conocimientos, sino también manifesté ideas, pensamientos, sentimientos. Se está cerrando lo que tanto ha cacareado el milenio, pero que se cierre rápido. Me ayudó para tener otra visión y no peleándome. Me ayudó para fortalecer mis ideas...lo que un ser humano no debe perder es la dignidad y la libertad de expresión. Fueron pocas sesiones pero sustanciosas. Me dio conocimiento pero hay otros lugares. Me considero una educadora de adultos, por todo el actuar de mi vida. Me he dedicado con ganas y me gusta. Me está ayudando a conocer nuevas teorías, lecturas. Vimos cosas fuertes como la identidad de ser profesional y profesionista. Las necesidades fue lo que me motivó de acercarme de nuevo (se refiere a esta institución), por el reencuentro, obtener conocimiento de lo nuevo, me emociona ver a las chicas con un espíritu tan positivo, nos revitalizan. Hay necesidad de conocimientos, pero también hay un sentimiento de impotencia de no asistir a la licenciatura en un futuro. Estos seminarios me van a mantener activa, vinculada. A ver si podemos tener una copia de las devoluciones. Me atrae mucho ver las ganas que le pone T, a M la admiro, sé que le cuesta mucho, le mete muchas ganas, A.M. ni se diga, S, ¿venir desde tan lejos?, admiro su sensibilidad, G excelente que a esa edad tengan esas ideas positivas. L...la superadmiro, yo en sus condiciones no haría lo que ella hace, no cualquiera tiene esa fortaleza. Saber que podemos contar con otras personas a nuestro lado.

Obs: lee la devolución, recuento del proceso. *(la cual se incluye al final de esta crónica)*.

N: discreción.

Coe: la confianza en los grupos.

L: un compañero de la licenciatura....

Obs: Ustedes son un grupo trabajador, con un compromiso constante. Me voy con la riqueza de su trabajo, de la educación de adultos. Me voy con la interrogante ¿qué con el educador y con la educación de adultos? Me voy en deuda.

ANEXO III

Devolución final.

8 de diciembre de 1999.

Algunos autores han escrito que todo encuentro grupal genera un cúmulo de angustia, fantasías, deseo e ideales. Sin embargo, lo interesante de esto es que se desprenden a partir de una tarea previamente explicitada. Y en el caso de este grupo la tarea estaría centrada en la reflexión de cómo se veían ustedes en sus instituciones laborales, organizaciones y sus grupos y además en este espacio. Reflexión que apuntaría a pensar la identidad profesional del Educador de adultos. Como primer momento hay un intento de reconocimiento evidenciándose a partir de la demanda de presentarse, la necesidad de saber cuantos están, cuántos son nuevos, los que ingresaron a la licenciatura, los que se quedaron y los que se fueron de anteriores diplomados, etc. Y parece que a partir de aquí hay un intento por conectarse con lo que les trae en el aquí y ahora, ya que empiezan a expresar cómo la institución se convierte en un espacio que los expone a intromisiones de personas ajenas, a no ser reconocidos, a generarles la sensación de ser excluidos. Lo que quizá también tiene que ver con este primer momento grupal, la lucha de incluirse o excluirse de este proceso.

Se habla de cómo se detenta el poder en las instituciones, ocasionando en ciertos momentos la división entre los grupos, "entre maestros y alumnos", se dice. Poder que les impone la necesidad de acceder a algo más, por ejemplo, el tener que contar con una licenciatura.

El poder lo recrean a partir de sus experiencias con los "otros", esos otros que han podido asumir nuevos puestos en los lugares de trabajo, y como el poseerlo les ha ocasionado la pérdida de sus ideales, a transformar, a evadir o cambiar sus metas anteriormente propuestas.

Sin embargo, quizá también se acude a un poder que no está allá afuera, sino al poder que se juega aquí dentro, originando quizá un temor de lo que pueda generar esta experiencia, una incertidumbre que no permite ubicar en que dirección los lleva.

Mencionan que es necesario estudiar, formarse, prepararse, aunque de alguna manera cuestionan la contradicción, ya que hay personas que no estudian y están ahí laborando, siendo además retribuidos. Apareciendo la interrogante ¿en este espacio quién va a legitimar el aprendizaje? ya que para que pueda valorarse su quehacer es necesario la validación del mismo. Aquí, en este espacio hay una ausencia de algo concreto, es decir, no hay un documento que legitime su experiencia y su aprendizaje.

En un segundo momento empiezan a tocar el plano de las diferencias, estas últimas, señalándolas a partir de los nuevos y los viejos, de los que cuentan con más experiencia de formación y de preparación, mayor conocimiento en estos procesos grupales, etc.

Sin embargo, aunque se enfatizan las diferencias también aparecen las semejanzas concretándose en que todos están involucrados en el campo de la educación y es a partir de la heterogeneidad y la homogeneidad que el grupo empieza a constituirse como el espacio ideal.

Alguien menciona “yo te recomiendo que no dejes de venir, lo que aprendes aquí es para toda tu vida”. Al parecer el ser educador de adultos les permite conectarse con su historia personal, con lo que son, con lo que quieren y quisieran hacer. Con una revaloración del tiempo que tal vez en algunos momentos les fue difícil.

Pasaje necesario en este grupo para construir su presente, ubicarse en un nuevo encuentro con personas nuevas, con roles de coordinación diferente. En este grupo van surgiendo cosas nuevas construidas en función de la reparación de los errores.

Para transitar del pasado al presente y pensar cómo van a construir su futuro, parece ser la primera meta que este grupo se plantea.

Otro momento importante de este grupo es la construcción de su historia. Historia que puede ser recreada en función de las devoluciones, las que son solicitadas, manifestándose la necesidad de adueñarse de un espacio que fue conseguido y construido con mucho esfuerzo y un escrito que nos refleje esa huella y ese aprendizaje que construyeron en conjunto. Una devolución que les acerque a los que estuvieron y están en este proceso, como queriendo contar con algo tangible de esta experiencia. Recordando lo ya vivido. Quizá con temor a que “las palabras se las lleve el tiempo”, se menciona, y la importancia de esto quizás está centrado precisamente en la palabra de este grupo. Pues sin palabra ya no hay discurso y sin discurso ya no hay grupo. La devolución pensada así, les garantiza la existencia de este aprendizaje grupal, salto cualitativo en términos de aprendizaje, su intento de construir su devolución y a través de lo cual se posesionen de su historia.

Por otra parte, se reflexiona en los movimientos del contexto social aludiendo a estos momentos críticos que les tocó vivir, momentos donde las personas entran en conflicto refiriéndose específicamente al adolescente. Parece que hablar del adolescente es hablar de una pérdida de valores, de problemas de identidad, carencia de afectos, poca comunicación, etc. Y pensar en todas estas problemáticas los traslada a visualizar la complejidad de su quehacer, y cómo esto los rebasa: “Se tiene que ser maestro y psicólogo a la vez”, se decía. Y lo que me hizo pensar fue que entre el adolescente y el educador de adultos parece haber diferencias y semejanzas, ya que ambos están expuestos a una multiplicidad de

problemáticas; sin embargo, el adolescente no se piensa, se deja llevar y el educador de adultos de este grupo se piensa, se reflexiona, se cuestiona y se construye. Los dos van en busca de construir su propia identidad. El educador de adultos pelea por ella y el adolescente permite que se la construyan.

En otro momento se hace mención de que la comunicación es importante, poniéndose énfasis en la escucha. Empezando a valorar la pertenencia a este grupo, lo que cada uno de los integrantes recupera del proceso, se dice que este espacio les ha dado la posibilidad de atreverse a manifestar su pensar, a decir lo que cada uno siente, a exponerse, a tratar de entender sus diferencias, a compartir cada uno de ustedes su saber con los otros. El aprendizaje vivido así implica abrir viejas heridas, generándose por momentos cierto dolor, sin embargo, la riqueza de este pasaje es que este grupo se arriesga.

Una parte del grupo se interroga si son los espacios los que construyen a los sujetos, o son los sujetos los que construyen a los espacios. Remitiéndose a pensar en el profesional dedicado a la pedagogía, se enfatiza una ausencia de sensibilidad, a tener poca conciencia de su quehacer, como entrando en una especie de valoración o de diferenciación ¿quiénes son mejores, ellos o nosotros? O tal vez también como una necesidad de tener un ideal depositado en aquel profesional que la Universidad Pedagógica legitima, y al que se aspira acceder, aspecto que quizá obstaculice poder valorar su labor, sus vivencias y sus experiencias.

Se menciona por otra parte qué tanto el educador ha sido un tanto mitificado, alguien comenta: "quizá el maestro sea un mito a veces no llega más que a hacer un trabajo burocrático. El título no garantiza que sea un buen educador". Y quizá es a partir del desmontaje de los mitos que este grupo hace que en las dos sesiones últimas profundiza en relación a su quehacer como educador de adultos. Visualizando que en el ámbito educativo se entretujan más cosas que rebasan los contenidos teóricos que abordamos en las aulas.

La educación, reflexionada en este grupo, fue trasladada a un momento histórico, político, económico, etc. El educador, los educadores, fueron pensados más allá de entes racionales, se habló de sujetos con historia, de un contexto que genera ventajas y desventajas, lo que trae como resultado el hambre y la miseria.

Finalmente se habló de los lugares, los de fuera y el de aquí, los lugares de fuera no reconocen, no valoran el quehacer y cómo la ausencia del reconocimiento de los otros apunta a lesionar parte de nuestra identidad.

Este lugar, estos espacios, estos encuentros, pareciera que son la posibilidad de pensar en los cambios, en las transformaciones, pero que como requisito fundamental se parte de lo individual para trasladarlo a lo social. Tarea que nos plantea grandes incógnitas e interrogantes, pero que son precisamente estas interrogantes las que han permitido la existencia a este grupo y a vivir estos pasajes no en soledad.

Tomando en cuenta también lo que alguien trajo a este espacio, el estigma no tiene nada más que ver con algo que nos señala o marca físicamente, sino también con el ser y pensar diferente. Esto tendría que ver con que el grupo se pregunté si no le importa ser estigmatizado. Por otra parte se menciona que el grupo se va con la sensación de que falta mucho por aprender, mucho por hacer, sin embargo, hay que considerar que es esa sensación de lo que hace falta lo que nos permite crecer, lo que nos permite ser mejores como personas y como sujetos comprometidos con lo que nos hemos comprometido hacer, con aquellos que para crecer tienen que aprender a leer.

El grupo se va como en una búsqueda de por dónde seguir, tratando de buscar alternativas, de construirlas, ya que el aprender, como mencionó alguien, nunca se termina. Es todo esto que han dicho lo que permite dignificar la labor del educador de adultos.