

El educador de adultos, ¿sujeto del malestar docente?



El educador de adultos,
¿sujeto del malestar docente?

El educador de adultos, ¿sujeto del malestar docente?

Genoveva Reyna Marín

**El educador de adultos,
¿sujeto del malestar docente?**
Genoveva Reyna Marín
genrema@hotmail.com

Sylvia Ortega Salazar *Rectora*
Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*
José Luis Cadena Palma *Secretario Administrativo*
Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*
Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*
Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*
Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

Dalia Ruiz Ávila *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Gisela Victoria Salinas Sánchez *Diversidad e Interculturalidad*
Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
María Estela Arredondo Ramírez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Diseño de diagramación: Rodrigo García García
Formación: María Eugenia Hernández Arriola
Cuidado de la edición y corrección de estilo: Armando Ruiz Contreras
Diseño de portada: Margarita Morales Sánchez

Primera edición, noviembre de 2011

© Derechos reservados por la autora Genoveva Reyna Marín.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx

ISBN 978-607-413-120-8

LC5255	Reyna Marín, Genoveva
M6	El educador de adultos : ¿sujeto del malestar docente?
R4.4	/ Genoveva Reyna Marín. - - México : UPN, 2011
	200 pp. - - (Horizontes educativos)
	ISBN 978-607-413-120-8
	I. EDUCACIÓN DE ADULTOS - MÉXICO
	2. MAESTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS
	- MÉXICO 3. PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA -
	MÉXICO I. t II Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	
LA FORMACIÓN COMO RECONSTRUCCIÓN	15
El contexto para la reflexión.....	15
Implicación y problemática educativa	19
Potencialidades del espacio grupal.....	22
El discurso grupal, una construcción colectiva	52
CAPÍTULO II	
CONSTRUCCIÓN DEL MALESTAR	
SOCIAL EN EDUCACIÓN	67
Política educativa y realidad social.....	69
Heterogeneidad del campo y sus ámbitos	78
La emergencia de la educación de adultos.....	85
El problema educativo con adultos	95
La profesionalización del educador	101

CAPÍTULO III

SUJETO DEL MALESTAR DOCENTE

Y DEPOSITARIO DEL MALESTAR SOCIAL 113

La perspectiva del educador de adultos 113

El paradójico lugar de trabajo 117

Condiciones laborales..... 122

Frente a las demandas institucionales..... 128

Frustración e insatisfacción en el trabajo educativo 142

Construcción de una imagen propia..... 148

Educador-educando, un vínculo particular..... 157

En el origen fue el malestar 165

REFLEXIONES FINALES 169

REFERENCIAS..... 175

Libros 175

Revistas 177

Otras fuentes 177

ANEXOS..... 181

Anexo I. Programa de estudios. Seminario Taller 183

Anexo II. Devolución final del proceso..... 193

INTRODUCCIÓN

¿De qué hablan los grupos escolares cuando trabajamos con ellos en el contexto educativo? ¿Qué dicen los educadores de adultos en esos procesos de formación a los que acuden cuando se les ofrece profesionalizarse para mejorar su práctica educativa? Esta obra pretende responder a estos cuestionamientos al repensar el trabajo educativo de los educadores que acuden a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para cursar un diplomado, un curso de actualización, una especialización, ello implica escuchar, hacer una lectura distinta de su discurso y reflexionar desde el lugar de los formadores. Se necesita sólo *escuchar* para saber lo que para ellos significa la tarea educativa cotidiana y conocer las condiciones en las que trabajan, las satisfacciones, frustraciones y los procesos que les colocan como depositarios de un problema social: el educativo.

En el primer capítulo se aborda la reflexión sobre la práctica educativa como objeto de estudio recurrente de la investigación, que, sin embargo, en pocas ocasiones es realizada por el propio educador, para quien su trabajo parece intrascendente por estar tan cerca; lo mismo sucede con la ausencia de reflexión y análisis

sobre el papel asumido o asignado a los educadores y a los formadores de esos educadores. Un espacio privilegiado es el grupal, éste se constituye en una oportunidad para reconocer la singularidad y trascendencia social de los actos educativos; un lugar donde las expectativas, los proyectos, las propuestas, las reflexiones, los deseos y los afectos derivan en materia de reflexión. De esta manera, formadores y educadores se reconocen como sujetos de la educación y participan de la potencialidad formativa del grupo.

Recuperar el trabajo realizado con educadores de adultos en procesos de formación profesional, conocer la problemática laboral singularizada en este ámbito educativo y las características del espacio grupal son elementos que permiten profundizar en el análisis de esa compleja realidad. También se abordan momentos y fenómenos colectivos que se derivaron del proceso de aprendizaje grupal en el que participaron 13 educadores de adultos, convocados para que asistieran a un seminario-taller de actualización profesional. Las reflexiones colectivas que se producen en este contexto de aprendizaje, dan cuenta de lo singular del ámbito de la educación de adultos, dichas expresiones representan una oportunidad para comprender su complejidad desde una mirada macrosocial, sin olvidar la relevancia que tiene la dimensión individual, acotada al acontecer del sujeto, en este caso, el educador. Las experiencias grupales que aquí se exponen permiten conocer lo que significa para el educador trabajar en el ámbito de la educación de adultos; comprender su perspectiva sobre el campo educativo en general; y entender cómo lo social, lo político y, propiamente, lo educativo, adquieren un sentido diferente desde esa mirada particular.

En el segundo capítulo se exponen ámbitos muy específicos del amplio espectro de la educación de adultos, para hacer énfasis en aquellos elementos que contextualizan el discurso de los educadores y que se refieren al malestar como un fenómeno no sólo del individuo, sino del entorno social. Se analiza el papel de las instituciones educativas y laborales como instancias que despliegan una gran diversidad de demandas sobre el educador, al mismo tiempo

que lo constituyen como sujeto y docente; de esa manera, prefiguran tanto un perfil deseable como su contraparte. En el contexto macrosocial, el educador se constituye como portador y depositario de estas demandas, sus respuestas están vinculadas al grado de pertenencia que tiene con la institución, al proyecto educativo que se impulsa y al grupo de pares; a partir de estos referentes, los logros, las satisfacciones, las frustraciones, la impotencia o el malestar adquieren un sentido particular.

El discurso político en sí mismo aporta elementos estructurales que permiten el análisis de la problemática de la educación de adultos; se traduce en objetivos, metas y tareas de las instituciones educativas, mismas que, mediante sus proyectos sociales, pretenden atender este complejo y heterogéneo campo; además, caracterizan los núcleos problemáticos que dan cuerpo a propuestas educativas cuyos focos de atención son diversos. En el contexto de las instituciones, el discurso de la política educativa revela la necesaria profesionalización del educador de adultos y subraya una supuesta ausencia de profesionalidad en la realización de su trabajo cotidiano.

En el marco de estos elementos, la dimensión del imaginario social va adquiriendo forma cuando tanto el educador como el educando –y con ellos otros grupos sociales– viven los fenómenos de la exclusión, la marginalidad y el rezago como expresión de la problemática educativa que vive nuestro país, problemas éstos que se expresan también en la dimensión simbólica y real en la medida en que la primera es la representación que, por vía del discurso, alude a la dimensión real constituida por la vida cotidiana en la que trabaja el educador.

La reflexión sobre tales fenómenos sociales de depositación permite comprender la dinámica que éstos adquieren a nivel social; así, el sujeto-educador se asume como el único o principal responsable de esta situación, de que sus educandos no obtengan el certificado de primaria o secundaria. Esto lo coloca como el causante de truncar el futuro de quienes no pueden obtener un mejor empleo, con lo cual se convierte, 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 grupos sociales. Tales expectativas se traducen en proyectos institucionales, políticos o económicos 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 expresa a través de discursos públicos que le adjudican al educador la responsabilidad de solucionar la compleja problemática educativa que caracteriza al campo de la educación de adultos, corresponde sólo a él plantear nuevas formas de trabajo pedagógico, nuevos modelos educativos, innovar en los materiales didácticos y adquirir una formación académica más amplia, de esta manera un problema social se convierte en uno individual.

IncurSIONAR en el entramado de la práctica educativa constituye una tarea especial que implica considerar las condiciones en las cuales se desempeña laboralmente el educador, las funciones de toda índole que se le adjudican, su perfil socioeconómico y académico, referentes que dan un sello particular a su práctica educativa, trenzada con los logros, satisfacciones, temores y frustraciones cotidianos. Esta es la plataforma sobre la que construye una imagen de sí mismo como educador, imagen que se va reconstruyendo desde los ámbitos macrosocial, institucional, político y grupal.

Indudablemente, es en la relación con los otros donde la imagen que el educador tiene de sí mismo se expresa más claramente. Entre esos otros se encuentran: los educandos, el grupo de pares, los coordinadores y jefes, incluso, sus posibles sustitutos en el lugar de trabajo. Los vínculos que el educador de adultos establece con estos actores se manifiestan en su discurso que enfatiza el rol del educador como depositario de las expectativas del educando, para quien, la sola presencia de éste diluye la exclusión social de la que es objeto, pues es en el educador en quien cifra sus esperanzas de un incremento salarial, por ejemplo, entre otras situaciones de mejora. El educando funciona como *espejo* del educador. ¿Qué imagen le

devuelven sus educandos, los grupos con los que trabaja, las instituciones, los espacios educativos como cúmulos de sus propias interrogantes, expectativas, deseos, miedos y frustraciones? ¿Con cuáles grupos de pares se identifica? ¿Cuáles son sus grupos de referencia y de pertenencia? Son cuestionamientos que estructuran el último capítulo y que intentan dar respuesta a la interrogante que da nombre a esta obra.

Al final se incluyen dos anexos que dan cuenta del proceso grupal en el que participaron los educadores de adultos, portavoces de este complejo campo educativo. El primero de ellos está constituido por el programa de estudio del seminario-taller para el que fueron convocados los docentes; por los contenidos que se pretendían abordar, de sus propósitos como proceso de formación y de la estrategia didáctica en su modalidad grupal, entre otros rasgos. El segundo anexo está constituido por la devolución final redactada para el grupo, material con el que se cierra ese proceso de formación que tiene como objetivo hacer un recuento de los acontecimientos estructurales del proceso. Sobre el análisis de esta experiencia grupal descansa la elaboración de este documento que hoy tiene en sus manos el lector.

CAPÍTULO I

LA FORMACIÓN COMO RECONSTRUCCIÓN

EL CONTEXTO PARA LA REFLEXIÓN

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

La UPN es una institución educativa creada en agosto de 1979, 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, cuyo propósito general ha sido la actualización académica de los educadores de adultos mediante la oferta

de programas de formación profesional como cursos de actualización, diplomados, una licenciatura rediseñada, una especialización y una maestría. Estas ofertas educativas pretenden responder a las necesidades de formación de los educadores de adultos, quienes como asesores, promotores, capacitadores o 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, entre otros.¹

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, cuyo discurso revela los fuertes vínculos con sus educandos, con la institución educativa y con el proyecto escolar, aspectos que regularmente están ausentes del ámbito de la investigación educativa. Una revisión atenta de las referencias sobre su propio trabajo educativo lleva a reconocer indicios de lo que se ha denominado malestar docente. Profundizar no sólo en la literatura, sino en el propio discurso de los educadores, permite percibir la singularidad que adquiere el malestar en el campo de la educación de adultos. Un primer acercamiento se observa en los resultados de investigaciones² sobre la presencia del malestar en maestros de educación básica que trabajan con niños y adolescentes. La educación básica compensatoria queda al margen del sistema educativo nacional y de la modalidad escolarizada, lo cual deriva en la necesidad de centrar la mirada en un educador distinto, lo que a su vez, debido al contexto educativo en el que éste trabaja, hace posible observar que los vínculos establecidos con la

¹ En el contexto de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confin-tea) celebrada en Jomptien, el campo de la educación de adultos se estructura en 10 ámbitos y se redefine como *educación de personas jóvenes y adultas*.

² El malestar docente se comienza a reconocer como un problema que afecta el desempeño del profesor y que es consecuencia de las condiciones de trabajo que prevalecen en los niveles educativos básicos. Dos investigadores pioneros en este campo son Deolidia Martínez, en Argentina, quien también inicia en México estudios al respecto, y en España, J. M. Esteve.

práctica educativa cotidiana son distintos y, por tanto, en ese entorno se despliegan de diferente manera otros elementos que constituyen ese ámbito educativo y su consecuente significación para el educador.

La satisfacción e insatisfacción en el trabajo adquieren matices singulares en este ámbito educativo, se les asocia al malestar docente, pero también al estrés, ambos acercamientos ilustran factores, condiciones, repercusiones y alternativas diferentes.

El abordaje teórico y metodológico de algunos trabajos sobre malestar que se han llevado a cabo en los últimos 20 años,³ alude a la mirada prescriptiva del problema, que en pocas ocasiones se define como *malestar*, pero regularmente expone el problema del *estrés* en el trabajo docente. Este planteamiento lleva a una conjugación simple: las condiciones sociales en las que se encuentra el sujeto se convierten 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 alternativas cifradas en el *deber ser* y en el *hacer* para dar salida al problema, en las que participan instituciones como la escuela, los medios de comunicación, los institutos políticos, etcétera, y que suponen que el sujeto se encuentra inhabilitado para resolver el conflicto. Desde esa perspectiva, abordar el problema del estrés, si bien 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 es evidente que se requiere de un acercamiento distinto a la problemática educativa en el que se reconozca al educador como sujeto del malestar, artífice del mismo y con la capacidad para disminuirlo. Esta perspectiva permite reconocer lo que maestros de educación básica viven, piensan y sienten,

³ Para un acercamiento más detallado se sugiere consultar Gil-Monte & Perió (1997); Travers & Cooper (1997); Ortiz Oria (1995); Martínez, (1992); y Esteve (1994).

expresiones que recurrentemente se manifiestan durante el trabajo con los docentes. De manera constante, se redescubre 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,⁴ como educador, como profesional. La práctica educativa junto con los aspectos que la constituyen se convierten en reflejo del sujeto; es allí, en esa cotidianidad, 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.

Los discursos emanados de la institución laboral, de la institución educativa formadora, de los sujetos educandos, de los demás educadores, así como aquel que acompaña permanentemente al educador en su condición de sujeto, son los que contribuyen a la construcción de una imagen de sí como educador. Estos discursos configuran una relación complementaria: la institución formadora existe en tanto 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.

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 la función como formador 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.

⁴ Por cuanto hace a su singularidad.

Intentar corroborarlo, ir en busca de ese reencuentro con una situación conocida mediante los indicios del contacto con educadores de adultos en procesos de formación profesional, indican parte de la posición con respecto a la reflexión sobre el problema educativo, lo cual implica diseñar un método que a veces será preciso y en otras ambiguo; un dispositivo al que subyace la intención de asegurar la producción del discurso grupal e individual deseado y una serie de categorías o elementos teóricos para entender y explicar las vivencias del educador en su labor educativa. Son estos, elementos para la reflexión.

IMPLICACIÓN Y PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

El análisis de una realidad educativa compleja se constituye en un proceso en el que el sujeto 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 ser” (Ortiz-Osés, 1998, p. 351). Se coloca entonces frente a toda posibilidad de construcción y reconstrucción del sentido y frente a la incertidumbre de los hallazgos, de la posibilidad del sinsentido y de su propia reconstrucción como sujeto. De allí que la situación construida entre el sujeto y la realidad revela un aspecto: la proximidad entre el cerca-lejos, el interior-exterior, el yo y el otro. Así, en el reencuentro con esa situación, se percibe una posible negación, la relación vincular múltiple y diversa con el objeto de estudio, lo que subyace al marco teórico desde donde se pretende comprender la realidad, las formas que adquiere el ejercicio del poder con respecto a la temática, que dan cuenta de los modos de producción de conocimiento, de saber; y con todo ello, mezclado y entrelazado, la subjetividad del sujeto que intenta analizar y comprender el problema educativo, sus emociones, afectos, rechazos, los vínculos que ha establecido con la temática, con el campo educativo, con las instituciones, con los sujetos que dan cuerpo y sentido a esa reflexión; y en un nivel más

profundo, y por ello posiblemente difíciles de esclarecer y aceptar, sus propios miedos, como parte constitutiva de la incertidumbre que caracteriza los trabajos de análisis y reflexión sobre la práctica educativa.

Son evidentemente actuales y pertinentes los planteamientos de José Bleger (1992) y Devereux (1994), cuando refieren que tanto sujeto como objeto se constituyen en objetos de conocimiento, se transforman mutuamente y transforman el contexto en el que se ubican, este proceso implica otro, el de aprender, entonces es necesario reconocer que aprender es doloroso, duele porque implica desaprender, desprenderse de lo conocido, posicionarse en otro lugar, mirar desde la sombra para no encegucerse o quedarse fascinado por la luz de una supuesta verdad sostenida, entre otras cosas, por la ignorancia. Posicionarse en otro lugar para comprender el objeto de estudio, a los sujetos con los que se trabaja, para mirar de otra manera y desde un lugar distinto como sujetos cognoscentes, mirarse a partir de la mirada del otro, escucharse desde la palabra del otro.

El encuentro con el educador de adultos lleva a un reencuentro conmigo mismo, se observa el malestar en el educador de adultos, se reflexiona sobre ello y se descubre que el sujeto trata de ubicar fuera, de ubicar en el otro, lo que con dificultad acepta que posiblemente se encuentre en sí. De esta manera, reflexionar sobre la práctica docente es reflexionar sobre sí, es la puerta de entrada de un sinfín de reencuentros que se avecinan, descubrir otros sujetos, otras realidades, otras verdades, reconocer los vínculos establecidos; todo ello implica tomar una actitud distinta, estar dispuesto a desmontar certezas, vivir agobiado y amenazado por la incertidumbre, experimentar el miedo de escuchar lo que no agrada, reconocer la existencia de saberes que cuestionan, que confrontan. En fin, percatarse del lugar social, político, de poder y de saber en el que se ha posicionado el sujeto.

Desde ese lugar asumido o asignado se va nombrando la problemática, la reconstrucción se apoya en los enunciados; ir entonces de lo manifiesto a lo latente, hacer un recorrido para recuperar la

puesta en palabras de la temática. El análisis sobre el trabajo del educador de adultos se ha constituido en una reflexión, en un movimiento de despliegue para tratar de reconocer los vínculos del sujeto con la temática, con el objeto de estudio, con una comunidad profesional, con las instituciones de las que se es portador. Temática en la que 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 o lo cultural.

La necesaria distancia con la temática, la proximidad con el cuerpo teórico, con los sujetos-interlocutores, con las instituciones, se va modificando a la par que las miradas sobre el objeto de estudio; cambios que empezaron a tener un efecto sobre el propio proceso de conocimiento, entonces, se pudieron desmontar las certezas.

La mirada cambió y aparecieron diversas lecturas desde distintos lugares y sobre distintos objetos en torno a un solo propósito, tratar de entender cómo vive el educador de adultos su quehacer cotidiano, acercarse a comprender por qué permanece realizando ese trabajo educativo que desde una antigua mirada estaba marcado por el malestar, la frustración, la insatisfacción, su marginación del campo educativo, la devaluación de su ejercicio profesional. Esa mirada como efecto del entrecruzamiento de discursos académicos legitimados, institucionalizados, permitía observar aspectos del objeto de estudio. Éste se convirtió en objeto de conocimiento que implica un cambio cualitativo, de lugar, de percepción, de atención. 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.

Acercarse desde un lugar distinto a la problemática educativa implica preguntarse no sólo cómo conocer, sino para qué conocer, para qué se hace lo que hace, para quién se hace, en oposición a

para quién se cree que se hace. El análisis cualitativo del discurso de los educadores de adultos nos aproxima de una manera diferente a esa realidad educativa, da 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. En su discurso se encuentran indicadores de una serie de cambios que revelan procesos de formación de aquellos sujetos que, al ser partícipes de los procesos educativos que aquí se relatan, compartieron una nueva mirada sobre sí y sobre su práctica educativa cotidiana.⁵

POTENCIALIDADES DEL ESPACIO GRUPAL

La experiencia grupal es un espacio colectivo que favorece la producción de un discurso revelador de la mirada que tienen los educadores de adultos sobre sí mismos, sobre la trascendencia y cotidianidad de su tarea educativa, sobre las instituciones, sobre la realidad socio-política, entre otros aspectos. Es un espacio cuyas características se vinculan directamente con la noción de grupo, que es un objeto discursivo que puede remitir a la idea de algo terminado, concluido, limitado, acotado por una serie de características, de cualquier forma es aventurado admitir esta acepción si pensamos que el grupo representa una realidad compleja, teórica y experiencialmente hablando.

El grupo se ha ubicado como actor en el escenario social, como un espacio intermedio entre sujeto y sociedad, invita al reconocimiento del sujeto como elemento fundamental en el devenir histórico y en el científico, particularmente de las ciencias humanas.

⁵ Una de las repercusiones del trabajo realizado con los educadores de adultos fue la incorporación de la asignatura Malestar docente en la línea curricular procesos grupales de la Licenciatura en Educación de Adultos, propuesta educativa que la UPN ofrece a los educadores de adultos.

Es un espacio de realización humana, de sostén del sujeto, es una instancia en movimiento, cambiante y dinámica.

Se puede recurrir a las definiciones más tradicionales que remiten a características explícitas; sin embargo, es distinto el camino que lleva a su complejidad como espacio de encuentro con el otro y al mismo tiempo consigo mismo. De esta manera, se considera que un grupo es un conjunto de individuos relacionados entre sí, de acuerdo con ciertos objetivos. Juan Carlos de Brasi (en Bauleo, 1991) deja, inicialmente, a un lado la tarea del grupo para tratar de definir éste de manera general. Otros autores⁶ reconocen una amplia gama para clasificar y conceptuar al grupo, por ejemplo, se menciona a los grupos primarios, constituidos por un conjunto restringido de personas que establecen relaciones directas y cara a cara, así como los vínculos personales y un 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 forma de organizarse; por la cantidad de integrantes, suelen ser grupos de medianos a grandes, aunque nunca se precisa el número de participantes en cada caso. En estos grupos 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 (Anzieu, 1971).

Tanto la cantidad de integrantes como la peculiaridad de la tarea del grupo se constituyen en factores que hacen posible su clasificación. En este sentido, se plantea que puede considerarse a un

⁶ Los múltiples intentos por definir el concepto de grupo remiten a enfoques teóricos diversos. Se sugiere consultar las obras de Cooley (1909), Homans (1959), Kelley y Thibaut (1959) y Mc David y Harari (1968), citados en Fischer (1992).

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 puede hablarse de un grupo cuando éste hace referencia a un conjunto de entre ocho y 15 personas. Posiblemente el número de integrantes no necesariamente lleva a la definición de lo que es un grupo, pero sí 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 en el establecimiento de roles y en la complejidad de las dificultades frente a la tarea grupal.

De acuerdo con las indagaciones etimológicas de Anzieu (1971), nos percatamos de que el término aparece primero como concepto técnico de las bellas artes en el siglo XVII y se encuentra en la literatura en el siglo XVIII; pero hasta mediados de este último el concepto comienza a hacer referencia a un conjunto de personas que persiguen objetivos comunes y poco a poco se develan significaciones latentes que aluden a “nudo”, “círculo” o “reunión entre iguales”. 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 invita a reflexionar en éste como un significante que permite nombrar la realidad, analizarla e interrogarla. Si bien la vida cotidiana del sujeto transcurre en grupos, con lo que se convierte en una experiencia cotidiana, pasa inadvertida y no es repensada.

Diversos escenarios de la realidad pueden quedar fuera de todo cuestionamiento (Fernández, 1996), esto ha sucedido con la experiencia que vive el ser humano en el contexto grupal. En su momento pasó con 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*, al reconocerlo no sólo como categoría de análisis, sino también como espacio de realización humana que exige la reflexión sobre la constitución de la subjetividad moderna; 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” (Fernández, 1996, p. 108), convierte al grupo en un espacio singular en comparación con otros espacios colectivos y permite pensar en las particularidades de *lo grupal*.

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* (Bauleo, 1991).

Hablar de *lo grupal* trasciende al propio concepto de grupo, evoca otra dimensión de análisis y 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; por otro lado, de manera casi contraria, se plantea que el encuentro de varios sujetos en una situación grupal produce *fuerzas y fenómenos* que los rebasan, que trascienden lo individual y que se encuentran regidos por leyes propias irreductibles a los miembros del grupo. Se habla de una *mentalidad del grupo*, cualitativamente análoga a la mente individual aunque cualitativamente supraindividual (Asch, 1964). Mentalidad del grupo que aparece como determinante de la conducta individual, en la que el sujeto ha sido enajenado, sin voluntad propia, por lo que se vive como *sujeto*

sujetado del grupo. Planteamientos posteriores harán referencia a un aparato psíquico grupal (Kaës, 1986), analogía del aparato psíquico del sujeto.

Toda situación dilemática es infructuosa cuando nos dejamos atrapar por ella al tiempo que se pierde la posibilidad de reflexionar sobre la misma. La dicotomía construida en torno al concepto de grupo y la elección hecha 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 se acepta que fenómenos y fuerzas generadas en el grupo tienen *vida* propia, gobiernan la voluntad de los sujetos partícipes, con ello posiblemente se está negando toda posibilidad de cambio vinculado a la mirada singular del sujeto, con lo cual también se niega su propia subjetividad. Inclinarsse 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; es necesario inclinarse más por una dinámica en la que 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, con la posibilidad de reflexionar sobre las mismas.

En este sentido es innegable reconocer que el grupo es un espacio de encuentro con el otro, es un espacio-tiempo sobre el cual se despliega una producción de significaciones que habla no sólo de los sujetos que lo constituyen, sino de un momento socio-histórico y de las correspondientes representaciones imaginarias que los unen o separan.

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

Las prácticas, los discursos, los silencios grupales, también remiten a momentos instituyentes, a producciones de sentido, a creencias (engaños o ilusiones), a una producción colectiva de subjetividad. Lo común y lo diferente está allí, la homogeneidad y la heterogeneidad, la dinámica y las dificultades para abordar la tarea grupal son referentes para la *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 convierte, en ocasiones, en una convocatoria para que un conjunto de personas advenga grupo, éste puede llegar a ser sólo un grupo de aprendizaje o partícipe del aprendizaje grupal, por ello se consideró pertinente convocar a un grupo de educadores de adultos y trabajar con ellos en el marco de un seminario-taller⁷ con un encuadre definido, una tarea explícita precisa y una estrategia didáctica que recuperaran 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’” (Fernández, 1993, p. 323). El seminario-taller se constituyó en un espacio de reencuentro entre educadores de adultos quienes, al compartir la misma tarea educativa, abordaron un tema central, las reflexiones en torno a la identidad profesional del educador de adultos.

Es necesario reconocer que el espacio grupal es también un dispositivo estructurado para *hacer hablar* al otro, lleva implícito el ejercicio del poder, un deseo de conocer aquello que el otro ha guardado con su silencio. Palabra silenciada que tiene la posibilidad de explicitarse cuando se promueve su emergencia. Elegir un dispositivo no sólo lleva a definir de antemano lo que se quiere observar, registrar y analizar, sino que da cuenta del lugar de poder y saber con respecto a los educadores de adultos convocados para abordar

⁷ Los contenidos y actividades se detallan en el anexo I.

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 convergentes y 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,⁸ 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 de quien coordina esa experiencia grupal, el que interpreta y analiza.

Hacer hablar, 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 y otro referente 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, aunque posiblemente un saber sometido y silenciado también.

El seminario-taller, un recurso para la reflexión

El seminario-taller, además de constituirse en un espacio grupal con su potencial formador, como contexto para el aprendizaje, es un generador de discurso grupal; los educadores estaban invitados para hablar sobre los procesos de construcción de su identidad profesional y corroborar si el calificativo se deriva de la tarea educativa

⁸ Parafraseando a Michel Foucault (1982).

cotidiana. También es menester saber si esa identidad está deteriorada por un supuesto malestar debido a las condiciones en las que se desempeñan, por la imagen que de sí les devuelven las instituciones y los educandos con los que trabajan cotidianamente.

El dispositivo grupal no sólo está determinado por los propósitos del conocer, lo cual implica aprender a escuchar al sujeto, sino considerar también otros elementos: las instituciones del saber, los discursos instituidos y las prácticas que los legitiman. Simultáneamente se puede ser partícipe colectivo en la producción del conocimiento, agentes de diversas prácticas instituyentes que en esa experiencia grupal tienen la posibilidad de reconstruirnos como sujetos sociales, singulares y profesionales.

El seminario-taller diseñado como instrumento de trabajo exige referentes teóricos para la lectura desde una perspectiva psicosocial sobre el discurso grupal, desde allí se tiene la posibilidad de construir una mirada que da cuenta de los procesos de construcción de una subjetividad colectiva (Baz, 1996). Proceso de formación en el que el grupo, centrado en una tarea, incorpora, explicita y elabora los supuestos implícitos y los ingredientes emocionales y psicosociales que facilitan y obstaculizan su aprendizaje (De Lella, s/f).

El transcurrir del seminario está centrado en la reflexión sobre la práctica educativa cotidiana. Su relectura y posible transformación llegan a constituirse en el eje estructurante del ejercicio profesional, de la formación profesional, así la asunción crítica del rol del educador de adultos se convierte en condición ineludible de la gestación de actitudes favorables al cambio, a la ruptura de estereotipos en torno a las prácticas profesionales instituidas (De Lella, s/f); esto favorece la posible modificación de la autopercepción del educador de adultos mediante la reflexión colectiva de su identidad como sujeto y educador.

Un aspecto fundamental en el diseño del dispositivo es la precisión del encuadre, considerando éste como el aspecto constante de la situación grupal, por oposición al propio proceso grupal, que es variable (Tubert-Oklander, s/f). Se considera que el encuadre debe

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 engarce con cursos anteriores o posteriores, la tarea o meta final, el objetivo grupal que deberá ser alcanzado, la metodología del trabajo, la evaluación, el tiempo de duración del curso y el espacio en donde se llevará a cabo, 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 (Zarzar, 1980).

En el contexto de esta experiencia grupal, la secuencia temática tiene una lógica, se inicia con la profesionalización de la tarea docente y el contexto de la política educativa; después se aborda la revisión y reflexión sobre el sujeto educador y su identidad para concluir con las posibilidades de cambio social a partir de su tarea educativa. El proceso se lleva a cabo con base en dos funciones: coordinación y observación; en cada caso, estas funciones son precisas y tienen el propósito de favorecer la comunicación, el aprendizaje grupal y la reflexión sobre la práctica docente de los educadores de adultos que están participando en el seminario-taller.

Cada una de las sesiones se dividió en dos partes, en la primera se favoreció el trabajo grupal, los participantes compartieron lo que les sucede como educadores en un *allá y entonces*, en sus lugares de trabajo y como estudiantes en el *aquí y ahora*, en el grupo incorporado al seminario-taller que imparte la UPN; en la segunda parte de la sesión se reflexionó teóricamente sobre lo producido por el grupo. Organizar de esta manera las sesiones deriva en mayor contención sobre el proceso grupal puesto que:

- a) En el primer momento de las sesiones los integrantes del grupo comparten lo que piensan y sienten al participar en ese proceso (el *aquí y ahora*), y tratan de vincular estas reflexiones con sus experiencias como educadores de adultos (el *allá y entonces*).

- b) Durante el segundo momento de la sesión, se retrabajan las reflexiones surgidas en el primer momento y se abordan aquellos aspectos teóricos y temáticos para que los participantes puedan explicarlas y traten de entenderlas como parte de su proceso de formación.

Organizar en este orden la secuencia de los momentos de una sesión de trabajo generó varias reflexiones, así quedó de manifiesto 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 y de los docentes, quienes pueden llegar a acostumbrarse a ese estilo de coordinación.

Momentos antes de iniciar la primera sesión con este grupo se generó cierta ansiedad que fue expresada en la siguiente pregunta: ¿sobre qué van a trabajar en esta primera sesión? Cuestionamiento que encubría una dificultad individual colocada en la coordinación, con lo cual se olvidaba 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. Los procesos grupales implican enfrentarse a la incertidumbre: el grupo, el proceso, el desarrollo de la sesión y la función desde la coordinación; es fundamental reconocer que todo proceso es nuevo e incierto.

Estas situaciones, ilustrativas del clima emocional, invadieron la primera sesión, que transcurrió entre la ansiedad de la coordinadora

y el trabajo con el grupo. Esta angustia encontraba todo tipo de significativo como soporte mediante el cual se vehiculizaba, con lo cual se olvidaba el acontecer grupal y se centraba la mirada del coordinador en su propia angustia. Ya lo plantea Debray (1998, p. 27), “La imagen, toda imagen, es sin duda esa argucia indirecta, ese espejo en el que la sombra atrapa a la presa”.

Si bien, el seminario-taller diseñado para trabajar con un grupo de educadores de adultos tiene propósitos específicos señalados líneas arriba, el intento por comprender la complejidad del ámbito de la educación de adultos lleva a reflexionar sobre otras experiencias grupales inscritas también en el contexto institucional de la UPN.

Una mirada desde el pasado

Mirar hacia atrás, y desde allí escuchar el discurso de los educadores de adultos –partícipes de otros procesos de formación docente–, permite reconocer la compleja tarea educativa que llevan a cabo. Es por ello necesario retomar parte del trabajo realizado con educadores de adultos que han acudido a la UPN para tomar parte en diferentes procesos de formación. Algunos elementos de la técnica de grupo operativo durante el desarrollo de esas propuestas educativas, el perfil de los grupos y el encuadre en sus aspectos generales, fueron compatibles con la experiencia que se detalla en este documento.

Esto no sólo permitió aprender de esos grupos, también se constituyeron en experiencias y posibilidades para percatarse de la presencia de problemas psicosociales cuya expresión es particularmente evidente en el campo de la educación, y con lo cual se dejó de lado la comparación entre esas problemáticas o su recurrencia en los procesos de formación profesional. El propósito fue acercarse al análisis de esas problemáticas que se condensan en el trabajo cotidiano del educador de adultos y en las particularidades que caracterizan el proceso de construcción de una imagen de sí mismo en el contexto de la labor educativa; esto hace valioso su discurso pues

se produjo de una manera *espontánea* en los grupos, un discurso que posiblemente fue el resultado de las emergencias grupales, aunque no se constituyó en material de lectura en ese momento al tener como prioridad una tarea definida para cada uno de esos procesos. Sin embargo, hoy genera resonancias para analizarse desde la perspectiva psicosocial y se orienta con claridad hacia la constitución de la imagen que el educador de adultos tiene de sí mismo, cómo vive su trabajo cotidiano y las implicaciones sociales que tiene.

Retomar el discurso que en contextos colectivos producen los grupos, revela que la importancia de favorecer la construcción de espacios para que el educador de adultos tenga la posibilidad de expresarse para hablar desde sí, 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.

Es evidente la importancia que para los educadores de adultos tiene el espacio grupal, para ellos es un lugar indispensable para pensar, para el autorreconocimiento, 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 despliega, simbólicamente, el discurso construido en torno a una tarea, la educativa. El espacio grupal se constituye en una experiencia singular e irreplicable, pues en este contexto cada uno de sus integrantes tiene la posibilidad de mirar, pensar y escuchar, desde distintos lugares, lo cotidiano de su trabajo. Entonces aquello cotidiano, ordinario, lo que es *natural* porque “es lo que siempre hemos hecho”, dicen, se convierte 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” (Pampliega, 1998, p. 90). Sin embargo, desmenuzar en

el espacio grupal ese hacer cotidiano, ese trabajo educativo, implica 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.

Más allá del dispositivo, los sujetos

La singularidad del discurso grupal de los educadores no remite sólo a las particularidades de su contenido explícito, sino también a las dimensiones de tiempo y espacio de su emergencia; se genera en un contexto institucional y grupal en el que se produce, por ello, un primer paso para recuperarlo y analizarlo 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.

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, de allí que cada aspecto de los que constituyen el encuadre adquiere particularidades específicas en el contexto de los procesos educativos que se abordan. Por una parte, 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 los que los seminarios-taller se definían como eje vertebral de dichas propuestas de formación al articularse 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.

El objetivo general de los seminarios-taller fue construir un espacio de reflexión en el cual los participantes tuvieran la oportu-

tunidad de reflexionar sobre su trabajo docente, conocer algunos elementos teóricos para tratar de entender los fenómenos grupales que se presentan 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, se considera que el discurso producido en estas condiciones permite saber acerca de la propia imagen del educador de adultos y las significaciones que se despliegan en torno a su práctica docente.

Estas experiencias grupales no mantienen diferencias tajantes entre sí. Para el caso que en este documento relatamos, el grupo estuvo constituido por 13 educadores de adultos, 11 mujeres y dos hombres; la edad, al igual que en los procesos antes descritos fluctuó entre los 22 y 62 años, con diferentes niveles de formación académica: primaria (uno), secundaria (cuatro), preparatoria (tres) y licenciatura (cinco). Los integrantes trabajan en distintas instituciones gubernamentales y no gubernamentales; cinco en el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), dos en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), cuatro en centros educativos delegacionales (hoy servicios educativos comunitarios integrados, Secoi), uno en Cooperativa, uno en Organización por los Derechos Humanos. En estas instituciones realizan diferentes funciones: administrativas, de planeación y docencia.

Esta experiencia grupal se desarrolló bajo la modalidad de seminario-taller, tuvo una duración de nueve sesiones de dos horas cada una, a las que los participantes asistieron una vez por semana, los miércoles de 16 a 18 horas.⁹

El propósito de esta experiencia fue 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,

⁹ El seminario debía iniciar el 6 de octubre, mismo día en que se llevó a cabo un paro laboral, por ello el trabajo con el grupo se inició el 13 de octubre sin contar con la posibilidad de que se prolongara más allá del 8 de diciembre, pues se iniciaba periodo vacacional.

propósito que se vehicularía mediante una estrategia didáctica caracterizada por la modalidad de seminario-taller a través de 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.

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, se procede 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 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 enlazan para dar sentido a los aspectos que a continuación se desarrollan.

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 Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), esto no sólo aplazó el inicio del seminario-taller por una sesión, sino que dejó una huella que más tarde se resignificó 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 se enfatizaron además porque en el grupo una de sus integrantes fue partícipe activa en el movimiento estudiantil de 1968 en México.

En la primera sesión se planteó el siguiente encuadre y 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 10 sesiones, iniciando el pasado 6 de octubre, para terminar el 8 de diciembre, antes de que inicie el periodo vacacional aquí en la UPN; sin embargo, como el 4 de octubre se hizo un referéndum para apoyar el movimiento estudiantil de la UNAM, se decidió hacer 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 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 me ofreció su apoyo para trabajar juntas con ustedes.

La función de Josefina será la de observar, tomar nota de lo que aquí suceda y con ello elaborar una devolución¹⁰ 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.

¹⁰ La devolución es un documento breve que redacta el observador del proceso grupal. Da cuenta de los contenidos abordados, de la tarea explícita, pero no sólo eso, sino que también incluye una serie de hipótesis sobre el acercamiento del grupo hacia la tarea, tanto explícita como implícita. Hace referencia a la historia del grupo en ese proceso. Se lee frente al grupo y se convierte en material de reflexión, además de que plantea las posibles dificultades a las que se enfrenta el grupo en su proceso. Para elaborarla se registran cronológicamente los sucesos que se llevan a cabo durante la sesión de trabajo; levantar la crónica es la base de toda devolución (Reyna, 2004).

Dividiremos cada sesión 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 las anteriores reflexiones con los planteamientos teóricos que nos permitan comprenderlas.

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 de orden teórico, las demás dudas las abordaremos conjuntamente.

El proceso había iniciado, el encuadre se había planteado, 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 el proceso: ¿a qué hora vamos a terminar?, dijo una de las integrantes del grupo, como si en esta interrogante estuviesen al unísono dos situaciones: la angustia por iniciar algo nuevo y la certeza por saber con cuánto tiempo se cuenta para estar aquí.

El seminario-taller es también un reencuentro, ya que nueve de los 13 integrantes que iniciaron esta experiencia grupal habían participado en seminarios que la UPN ofreció en otras ocasiones, lo cual no sólo favorece el desarrollo de esta nueva experiencia al estar familiarizados con la estrategia didáctica propuesta, sino que al mismo tiempo se constituye en una dificultad al vivir este proceso como continuación de los anteriores para expresar a nivel latente la posibilidad de elaborar situaciones no resueltas en aquellos otros procesos grupales.

Aun cuando aquel primer día de trabajo con el grupo era un reencuentro, también se mostraban indicios de lo que representa participar en un nuevo proceso, el desconocimiento del otro integrante del grupo en este espacio; no asistían, como en ocasiones anteriores, a sus cinco acostumbrados seminarios, sólo participaban

en uno, muy al margen del Programa de Actualización Docente y de la oferta educativa regular de la UPN.

En el discurso grupal se deslizaba, a veces de forma explícita, una pregunta, insistente y permanente: ¿quiénes somos? Las respuestas revelaban los nombres y el lugar de procedencia de los participantes, 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 como “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 a partir de 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, que 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 interrogantes de entre las que destaca una: ¿cuántos van a venir?, ¿cuántos están en la licenciatura?¹¹

¹¹ Se refiere a la Licenciatura en Educación de Adultos que meses antes iniciaba con su primera generación. Ingresar a la licenciatura había sido la aspiración de varios participantes de este seminario-taller.

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 acá compartiendo esta experiencia? 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 recientes elecciones presidenciales, las del año 2000 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 habían 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.

Durante el desarrollo de la séptima sesión del seminario-taller 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 segundo diplomado me empecé a fijar en señoras de edad, o están dedicadas a

los nietos, o quizá ya se jubilaron, o están abandonadas”. 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 éste será un nuevo proceso se preguntan: ¿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. Reconocen 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 aprende 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 reconocimiento mutuo, se percatan de sus saberes y de la posibilidad para reconocer lo que pueden ofrecer al otro.

Más allá de la autodefinición como profesionistas, se dan cuenta de sus cualidades como sujetos y se reagrupan en jóvenes y muy adultos, posteriormente se autonombran 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”, son expresiones que aparecen en la quinta sesión del seminario-taller.

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, con lo que se establece una situación por momentos dilemática, ¿quién le otorga prestigio a quién? Y concluyen: los sujetos le dan prestigio a las instituciones, pero a veces 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 al reconocer 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 de que ellas están dando algo, plantean “cada persona deja su huella, parte de su historia”. Viven el júbilo por el empoderamiento, deciden, demandan que 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 aceptan 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 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 y 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 su 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.¹² La idealización se mezcla con la fantasmática¹³ 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 fortalece 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.

¹² Cristo, en la religión católico-cristiana.

¹³ En este caso, el término alude a la pulsión de vida que subyace al acto de educar, los contenidos inconscientes implícitos refieren al deseo inconsciente de dar forma al educando, de hacerlo a imagen y semejanza del formador, del docente. Para profundizar en el significado del término se sugiere: Roudinesco (1998) y Postic (2000).

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.

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 de Actualización de la UPN, por ello no se requirió de un proceso de inscripción, ni tuvieron que cubrir ninguna cuota económica, la institución tampoco exigía una calificación sobre el desempeño escolar de los asistentes; esto tenía repercusiones pues no se les podría extender 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.

La transferencia es un proceso inconsciente, caracteriza todo vínculo interpersonal, el primer encuentro con el otro desencadena el fenómeno de la transferencia, mediante éste, el sujeto *actualiza* un vínculo establecido con otro sujeto u objeto de su primera época de vida; así, en el sujeto u objeto actual se deposita un determinado objeto interno, el *vínculo* se expresa entonces mediante una determinada *relación* con el *nuevo* objeto o sujeto, estableciendo una relación de rechazo o aceptación. La transferencia es un tipo de juego de repetición de relación establecida con sujetos u objetos del pasado cargadas de afecto, situaciones no resueltas que quedan reprimidas y que constantemente buscan ubicarse en otro lado mediante los mecanismos inconscientes de desplazamiento y proyección (véase Fumagalli, 1982; Bejarano, 1978; Pichon-Rivière, 1995).

Estos elementos que configuran parte del contexto institucional, tuvieron efectos 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 20 asistentes y se incorporaron al trabajo grupal 13 educadores de adultos. Los mecanismos de inclusión y exclusión son legitimados en el contexto de la institución educativa, resultado de procesos institucionalizados, aprehendidos por los sujetos y confirmados mediante su aceptación, en este caso se asumen como estudiantes en la medida en que admiten transitar exitosamente por estos procesos de inclusión.

A partir de la segunda sesión y al iniciar cada una de las siguientes, la observadora del proceso lee la devolución con el propósito de reflexionar sobre lo sucedido, con lo cual se resignificaba el trabajo realizado por el grupo durante la sesión anterior. Las devoluciones de la observadora se constituyeron en material para ser repensado y analizado por todos, con el fin de tratar 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.¹⁴ Estos tópicos se constituyeron en parte de la tarea

¹⁴ Estos contenidos se detallan en el programa de estudios elaborado para el seminario taller. Véase Anexo I.

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 las asistentes reflexionaron sobre su participación, de sí mismas en lo individual, así como del trabajo del equipo de coordinación. En la última sesión se dio lectura a una devolución general¹⁵ con el propósito de construir una historia significada del proceso en el que participó el grupo.

El seminario-taller se constituyó como el lugar del retorno. Para los estudiantes era regresar al estudio, al trabajo escolar, significativamente era *regresar a la universidad*. Para la coordinadora de esa experiencia grupal era reforzar los vínculos con el campo de la educación de adultos, reeditar una historia educativa y gratificante, compartida siete meses antes con ese grupo y varios años antes con otros grupos de educadores de adultos. En esa medida, 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 fragmentario que es su dinámica, aun 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. De manera reiterada podemos percatarnos que el trabajo

¹⁵ Ver Anexo II

sobre la subjetividad se aborda didácticamente desde perspectivas heterogéneas, por lo regular como objeto de estudio distante a la situación educativa de la que se 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 UPN 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 al reconocer el papel que juega su propia subjetividad. En este sentido, la subjetividad sólo está presente como supuesto implícito del objeto pedagógico.

Múltiples demandas sobre la tarea

Ese cúmulo de vivencias desbordadas en el contexto de los procesos de formación descritos, 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 con su trabajo cotidiano, discurso emergente que estaba allí, que hablaba provocando resonancias en el propio quehacer educativo de quien ahora escribe. Precisamente a raíz de las reflexiones sobre la última experiencia educativa con educadores de adultos es posible percatarse 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 obligó a reubicar la mirada sobre la producción grupal.

En un primer momento podría considerarse que reconocer como una temática más la 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 que conocía esta forma de trabajo, que vivía con menos angustia este tipo de procesos. Aludir al malestar es hablar de una subjetividad convocada por el contexto institucional, social, por el antecedente escolar de sus miembros y por la relación establecida entre los integrantes. Entonces no sólo orienta el discurso sobre el imaginario grupal, sino también de un imaginario institucional, ambos emergen posiblemente de las propias demandas del sujeto en tanto su singularidad.

Este proceso ha dejado algo gratificante al grupo, posiblemente condensado en el reencuentro de sus integrantes, el cual adquiere un significado especial si se consideran los elementos que ubican institucionalmente este seminario, entre otros: constituirse en continuidad de un proceso compartido con anterioridad por el grupo, ser una alternativa para quienes no pudieron incorporarse a la entonces naciente Licenciatura en Educación de Adultos,¹⁶ 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, durante la séptima sesión del seminario-taller plantean que "...compartir experiencias... aminora la *carga*"; durante la sexta sesión ya habían planteado que el proceso grupal sería difícil por la marcada diferencia de edades, en este sentido expresaban: "pensé que sería difícil porque éramos jóvenes... entre menos somos nos *identificamos*¹⁷ más".

¹⁶ Los cursos de actualización y diplomados se cancelaron, los docentes eran insuficientes y los educadores de adultos que regularmente asistían a ellos, no pudieron ingresar a la licenciatura pues no cubrían los requisitos.

¹⁷ El término no refiere a su definición psicoanalítica, aquí la palabra *identificamos* adquiere una significación particular, alude a cercanía, escucha, comprensión, acompañamiento.

Participar en ese proceso grupal se convirtió en una experiencia singular, quienes a la mitad del proceso manifestaron: “estar aquí me ha ayudado mucho para integrarme a la *sociedad* [...] el grupo me ayudó a decir lo que pienso, aprendí a hablar, a decir lo que pienso y siento y no quiero dejar de venir”. Esta expresión nos lleva a la necesidad de reconocer en la posible escasez de este tipo de experiencias grupales, la oportunidad que tienen los educadores 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, los llevó a incursionar en uno de los temas centrales: la historia, el pasado; ambos aspectos se vinculan 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.

Tal vez existen otras necesidades y expectativas satisfechas, que se inscriben a nivel individual, y que pueden esclarecerse tras una lectura más detenida del discurso grupal, pero es evidente la necesidad de sentirse escuchados, acompañados y reconocidos por el otro.

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 sentido debido al *recorte* que se imprime desde esa mirada (Manero, 1995). 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 invitan a trabajar con grupos. Entonces se vislumbran dos alternativas: o creer que se posee ese poder o ubicarse en una actitud distinta, percatarse de lo que se puede conocer a partir de trabajar con un dispositivo grupal, de interrogarse 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 encuentre en esta forma de trabajo una posibilidad más para reencontrarse a sí mismos como educadores de adultos. Y, a partir del reencuentro grupal, percatarse de las posibles vías para tratar de entender la vida cotidiana del educador de adultos y, en ese sentido, reencontrarse a sí mismo como uno de ellos.

Trabajar desde esta perspectiva, posiblemente, tenga 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 puede 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 educador de adultos es un profesional, en ese sentido, se contrapone a las propuestas de licenciatura o especialización que se ofrecen a los educadores de adultos, 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 la institución.

Lo que queda pendiente

Es necesario reconocer de inicio que los procesos grupales, como los procesos educativos, son irrepetibles, ambos se instalan con base en las expectativas que se han construido no sólo sobre los procesos, sino acerca de los sujetos que constituyen el espacio grupal. De allí que esta experiencia con educadores de adultos da 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, casi siempre 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, tanto en aquella experiencia como en ésta, las devoluciones acaso están operando como un espejo sobre el cual el grupo tiene la posibilidad de mirarse.

A pesar de ello, en el contexto particular de este proceso y durante la cuarta sesión, misma que se ubica a la mitad del periodo en el que se desarrolla el seminario-taller, la ausencia de copias de las devoluciones adquieren un sentido particular, por lo que expresan: “a lo mejor un papel nos pueda dejar una huella muy acentuada”. 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”. Pareciera que se sienten despojados, como si les quitásemos algo y no se los devolviésemos, expresan una gran necesidad de *que se les dé*.

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*. Plantear: “quiero una devolución interna”, remite al espacio-*cuerpo*, al encuentro, al cuerpo como lugar propio; la devolución refleja 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, entonces dicen: “nos queremos llevar algo, antes queríamos el diploma, queremos llevarnos un pedacito de algo importante”.

Como parte del momento de cierre de ese proceso grupal se redacta una devolución final,¹⁸ en ella se recuperan los momentos y escenas más representativas del trabajo del grupo, su lectura permitió que los participantes pudieran despedirse de esa experiencia, de ese espacio y de ese grupo.

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

EL DISCURSO GRUPAL, UNA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

Sobre el discurso

Es imprescindible reconocer la importancia del espacio grupal como el entorno en donde se produce un discurso colectivo. El encuentro con el otro despierta un sinfín de fantasías, mismas que se actúan y se expresan a través del lenguaje, y es mediante éste que los sujetos ofrecen o demandan un tipo de relación. Portador de historias, instituciones, subjetividades, deseos, el discurso remite al origen; en el discurso, el otro está siempre presente, y todo ello se expresa mediante el lenguaje, de allí que coincidamos plenamente 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 (Kristeva, 1999, p. 58).

¹⁸ El texto íntegro de la devolución final se encuentra en el anexo II.

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 se tiene que ubicar en el ámbito de la pragmática, en el sentido de que se expresa en acto. 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 y desde él hablan las instituciones, en esa medida el otro o en algunos casos 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, no reducido 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. Nuestro discurso, nuestro discurrir teje seres, cosas, acontecimientos, los pone en relación, y en ese discurrir vamos construyendo textos, continuamente se deshilan y reconstruyen. Para Foucault (1982) 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. Aun cuando Émile Benveniste alude a él cuando habla del lenguaje, hace 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” (Benveniste, 1971, p. 180). El discurrir no deriva

de un existente previo, sino que a su vez lo genera en su propia productividad. No somos antes y después discurremos, somos en tanto discurremos, y vamos siendo lo que discurremos. 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.

Los estudios de Benveniste (1971) 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. Sólo a partir de esta apreciación se puede reconocer que 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?

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 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? (Cordié, 1998, p. 73).

Pero el discurso como soporte de una relación de poder no revela al docente sólo como el sujeto dominante, sino también lo ubica en 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, real y 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 (Cordié, 1998, p. 290).

Desde el momento en que el sujeto accede al orden simbólico, 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 arriba consciente o inconscientemente.

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 donde lo ve el otro. ¿Desde qué Otro se ve el educador? ¿Hay otro desde el cual se mira?

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, 1998, p. 292).¹⁹

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* [...]” (Cordié, 1998, p. 293), 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.

¹⁹ Algunas obras literarias que abordan la temática son: Maupassant, G., *El horla*, y Hoffmann, E. T. A., *El hombre de la arena*.

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 multirreferencial de la subjetividad colectiva producida en el contexto del grupo y en este caso de la situación educativa, es el soporte para 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 (Baz, 1999, p. 87).

En el discurso grupal encontramos dos niveles: el manifiesto y el latente, el cual se constituye

[...] por el conjunto de aquellos elementos o factores que, estando de alguna forma presentes en la situación [...] 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 (Zarzar, 1980, p. 27).

Los contenidos que se revelan 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 manifiesta 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 constituye 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 al asumir un rol nuevo y transformarse 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, constituyen parte de la dinámica grupal y se manifiestan mediante un acto; estos emergentes pueden tener como soporte las expresiones verbales, pero su contenido no necesariamente es claro, 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 (Foladori, 1989).

El nivel latente forma parte también de la realidad grupal, en ello radica la importancia de la escucha del discurso grupal, como un intento de “rastrear esa inscripción de sentido, no intencionada, que aparece en el discurso más allá del contenido informativo, manifiesto del mismo” (Baz, 1999, p. 87).

A partir de estas consideraciones, podemos acercarnos al discurso de los grupos de educadores de adultos cuyas prácticas educativas se ubican en contextos históricos, políticos, culturales e institucionales específicos y desde donde el discurso adquiere sentido particular, sostenido en cuatro ejes, a partir de allí surgieron las siguientes reflexiones.

El discurso grupal 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 al estar inmerso en ese campo. En el mismo discurso se encuentran 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*”, posiblemente *el aquí y ahora* del proceso educativo en el que se sigue formando como educador, contexto grupal en donde hay un fluir constante del discurso, hilando ambas dimensiones: dentro y fuera. El *dentro* remite a ese espacio en el que se inscribe el 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 se pueden encontrar estas dos dimensiones, la necesidad de ubicarlas por separado tiene como propósito hacer una lectura diferenciada para no confundir el momento en el que los educadores aluden a esa experiencia grupal y el momento en que están hablando de otra realidad, la que está afuera, pero que inevitablemente se hace presente, se actualiza en ese proceso educativo.

El afuera se constituyó en una dimensión importante, el discurso entorno a esta dimensión remite al ámbito de la educación de adultos desde la perspectiva del propio educador, y entre otros aspectos da oportunidad para tratar de entender cómo se ubica éste en ese ámbito educativo y cuáles son los elementos que intervienen en la emergencia del malestar en el educador. En este sentido, no se puede 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 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 habla del contexto laboral, político

y educativo, de los 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 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, 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, etcétera. Esto remite a la heterogeneidad que encarna, no sólo el educador en tanto sus tareas cotidianas, 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* también se constituyen en elementos que pueden dar sentido a lo que el educador de adultos expresa.

El propio campo de la educación de adultos se constituye en espejo en el cual y a partir del cual la imagen del educador se va construyendo, pero es sólo una de las instancias. Estrechamente vinculada a ésta tenemos 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 y 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*,²⁰ 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.

En el proceso de construcción de esa imagen aparecen como elementos particulares *lo viejo y lo nuevo*, 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 relacionan a través del deseo, el deseo del *cambio*, como posibilidad de mejorar en todos los sentidos, en lo cultural, moral, humano, económico, político y educativo.

Una primera exploración sobre el discurso grupal permite pensar en cuatro dimensiones sobre las cuales se despliega:

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

Estas dimensiones remiten a sendas esferas del quehacer humano, la colectiva y la individual, lo social y el sujeto; lo cual no quiere decir que la actividad humana en ocasiones se ubique en una o en otra de

²⁰ Concepto psicoanalítico acuñado por Jaques Lacan. Desde esta perspectiva, la falta ocasiona el deseo. En una primera instancia refiere a la falta en el ser. Lacan plantea tres tipos de falta, de acuerdo con la naturaleza de lo que falta, la primera hace referencia a la castración simbólica y el objeto con el que está relacionado es el falo imaginario. La segunda es la frustración imaginaria y el objeto con el que se vincula es el pecho real, valorado subjetivamente. La tercera es la privación real y el objeto con el que se vincula es el falo simbólico. Los agentes que corresponden son, en ese orden: el padre real, la madre simbólica y el padre imaginario. Consulte: Lacan, J. Escritos, La relación de objeto, Los seminarios de Jaques Lacan y el seminario “El Yo en la teoría de Freud”, varias ediciones.

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 en relación con. Nos hablan al mismo tiempo de su singularidad como sujetos y de su pertenencia colectiva.

Una segunda relectura del discurso revela la configuración de varios ejes como categorías para el análisis más detallado. En este sentido, los educadores de adultos hablan de una imagen de sí mismos cuyo soporte era el grupo, de los lugares que cada uno asumía en ese grupo y su yuxtaposición con el lugar que ocupaban en la institución donde trabajaban; hablan 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; se expresan también sobre sus educandos y al mismo tiempo sobre 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 y de sus saberes posibilita la revaloración del propio educador, entonces pareciera que entre estas dos instancias se verifica 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 del 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 de 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 hablan al mismo tiempo de sí.

Cada uno de estos ejes configuran la trama sobre la cual se despliega el malestar en el educador de adultos, pero también en el sujeto. 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 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 y se vincula con 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 y el reconocimiento.

Estas situaciones de las que nos habla el educador de adultos remiten a fenómenos que aun 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 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”.

Del registro a la escucha

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, se llega 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” (Saramago, 1998, p. 420). Escuchar, observar, son actos que implican 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, permite conocer de qué manera concreta estas dimensiones se expresan en el trabajo cotidiano del educador, porque al tiempo que 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, imposición

y 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 deriva en que el grupo reconozca 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; reconocen que es necesario aprender más y se inclinan por la actualización docente, al tiempo que autorreconocen 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.

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, 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 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.

El proceso vivido con este grupo de educadores 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. 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 emergen del discurso grupal que permiten abordar la problemática del malestar en el educador de adultos en 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 indagarlos, documentarlos y analizarlos, que organizados con otra lógica se exponen a continuación.

CAPÍTULO II

CONSTRUCCIÓN DEL MALESTAR SOCIAL EN EDUCACIÓN

El ámbito de la educación de adultos es heterogéneo, se constituye por la atención a las necesidades educativas de adultos a quienes se les ofrecen programas de formación, actualización, capacitación y regularización al margen del sistema de educación escolarizada; los programas educativos que se diseñan ex profeso guardan una amplia diversidad en cuanto a su respaldo institucional, de esta manera encontramos instituciones como el INEA, los Cedex, los Cebas, los centros culturales delegacionales, los centros de capacitación para el trabajo, entre otros; también se ofrecen programas educativos diseñados con el apoyo de asociaciones civiles, no gubernamentales, derivados de la organización de la sociedad civil, y la diversidad se amplía.

Con estos programas se atiende una amplia gama de necesidades educativas dirigidas a la formación de los adultos, en su mayoría apuntan a propósitos que permiten elevar la calidad de vida de los educandos y en esa medida son indicadores de una dimensión sociopolítica relevante, la marginación y la exclusión en distintos ámbitos de la vida social. Las características y contradicciones in-

ternas de sólo una parte de este amplio panorama está expresado en el discurso de los educadores de adultos que acudían a la UPN a profesionalizarse, a partir de su visión sobre el ámbito de la educación de adultos y desde su trabajo educativo cotidiano nos percatamos de la envergadura del problema educativo cuyos límites trascienden y cuestionan la forma como opera el sistema educativo nacional, sus revelaciones nos exigen la necesaria revisión del estado en el que se encuentran otros ámbitos educativos, uno de ellos es el de la educación básica.

Es en el nivel de educación básica en donde a partir de problemas como la reprobación, el rezago y la deserción, se configuran grupos de jóvenes y adultos que más tarde solicitarán atención educativa fuera del sistema escolarizado. La exclusión del nivel de educación media y media superior lleva a los jóvenes al mercado laboral poco calificado y a los cursos de capacitación para el trabajo, lo cual se suma al incremento del costo de la vida que trasciende las fronteras de género y exige a las mujeres jóvenes y madres de familia incorporarse al mercado laboral y capacitarse para ello.

El año 2000 se constituyó en un parteaguas político, fue el año de elecciones presidenciales y del cambio de gobierno en el Distrito Federal, se concluye con un periodo de 70 años durante los cuales un partido político estuvo gobernando al país, los partidos de izquierda y derecha siempre estuvieron al margen; en el año 2000 el Distrito Federal empieza a ser gobernado por uno de los partidos de izquierda; en este mismo año el país tiene un presidente candidato del partido de derecha. Este es uno de los elementos del contexto para comprender la complejidad de la problemática educativa, política, cultural, económica y social a la que aludían los educadores de adultos que colaboraron en esta experiencia educativa. Su discurso refleja la complejidad del entorno, adjudica sentido a su tarea educativa, de allí que las referencias estadísticas se ubiquen, aproximadamente, en un periodo de 10 años en torno al año 2000.

POLÍTICA EDUCATIVA Y REALIDAD SOCIAL

Bien cierto puede ser que a nivel internacional la educación de adultos adquiere relevancia, eso puede parecer 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 aprobado 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. De modo paralelo a la insuficiencia pedagógica de los programas educativos para atender a esa población, al 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 de manera paradójica, no aparece en el discurso oficial cuando se plantean metas, propuestas, recursos financieros o logros anuales o sexenales.

El ámbito de la educación de adultos es una de las últimas alternativas para abatir el rezago educativo, pero contradictoriamente es allí en donde se observa la mayor ineficiencia de la actividad educativa, “[...] entre 1983 y 1987 sólo 116 mil 898 adultos lograron terminar su educación primaria” (Guevara, 2000, p. 34). Esta cifra adquiere un significado particular si consideramos que entre 1984 y 1988 la Secretaría de Educación Pública (SEP) pretendía atender

¹ A pesar de que este campo educativo haya sido objeto de atención en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y en el sexenio siguiente se le haya incluido 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. Se ofrece en sistema abierto para acreditar la educación primaria y secundaria a las personas de 15 años y más de edad.

a 6.4 millones de adultos para el nivel de primaria (Guevara, 2000, p. 42) —este nivel educativo incluye la alfabetización—, este dato es exagerado como meta si consideramos que para 1990 12.4% de la población era analfabeta.³

Las cifras reales no cambiaron mucho, 12 años después, en 1999, se emitieron 172 mil 605 certificados de nivel primaria para adultos y 320 mil 913 para secundaria; la población atendida ese año fue de 660 mil 080 y 813 mil 213 adultos respectivamente (SEP, 2000). Las cifras podrían ser atractivas, pero en ellas se está considerando el porcentaje entre las personas atendidas y las que obtienen el certificado, lo cual indica que sólo 38.2% y 25.3% de la población atendida obtuvieron su certificado, respectivamente. Para el año 2000 9.5% de la población total del país era analfabeta, cifra a la que tendríamos que sumar la población con estudios sin concluir en el nivel de primaria. En julio de ese mismo año, Manuel Limón Rojas, secretario de Educación Pública, planteaba que el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) otorgaría más de 200 mil certificados de primaria y 350 mil en secundaria, la realidad fue menos favorable, se otorgaron 172 mil 605 para primaria y 320 mil 913 para secundaria, 30 mil certificados menos en cada caso (SEP, 2000).

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. Si bien en el nivel de educación primaria el índice de eficiencia terminal del ciclo escolar 1994-1995 al ciclo 2003-2004 aumentó de 77.7% a 89.0% y el índice de reprobación disminuye de 8.1 % a 5.0%;⁴ algo semejante sucedió en cuanto a la deserción,

³ El Consejo Nacional para la Infancia y la Adolescencia en su informe de 2007-2009 plantea que la tasa de analfabetismo descendió de 2000 a 2009 1.6% de la población analfabeta de más de 15 años, en el año 2000 constituía 9.2% y en 2009 7.6 por ciento.

⁴ En 2006 fue de 1.7 millones y en 2007 1.5 millones, la disminución no es muy alentadora.

pues en los mismos ciclos el índice también disminuyó de 3.0% a 1.3% (SEP, 2004). 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 periodo de 10 años, de 1990 a 2000, el rezago aumentó de 31.2 millones a 33.3 (Inegi, 2000),⁵ éste constituye 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 2008, el índice de egreso en el nivel de primaria para adultos fue de 186 mil 936 y en el de secundaria de 374 mil 171 (INEA, 2009), 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 SEP, el 16 de junio de 2008, dio a conocer que 5 mil escuelas “experimentales” de educación básica ya no calificarán con números sino por desempeño, lo cual está relacionado con el acuerdo de eliminar la reprobación. Esto indudablemente disfraza la problemática realidad en el sector educativo, los docentes ya no reprobaban, 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

⁵ De los cuales 6.4 millones (19.3%) carecen de instrucción; 11.3 millones (33.9%) tienen entre uno y cinco años de nivel primaria; 12 millones (36.1%) hasta 6º grado de primaria; 3.2 millones (9.6%) aprobaron uno o dos grados de secundaria y 386 mil (1.15) tienen al menos un grado de estudios técnicos o comerciales.

de becas se pone entonces en operación, los niños trabajan para mantener una calificación que redundará 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 permiten acercarnos al problemático ámbito de la *educación básica* para adultos. Actualmente 10% de la población en nuestro país es analfabeta, de allí, 23.8% tiene edades que oscilan entre 15 y 50 años de edad (Inegi, 2000). Así, podemos percatarnos de 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 (Guevara, 2000, p. 42).

En aquel momento, en el marco del Foro Nacional La Educación en las Plataformas Electorales, se planteó que frente al problema del rezago, la política ha consistido más bien en 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 de este foro nacional 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; del mismo modo articular los programas destinados a los educandos adultos aun cuando sean emanados de distintas dependencias, como por ejemplo los emprendidos por la SEP, la Secretaría de Salud y Asistencia (SSA), el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), etcétera.

Por otra parte, también se planteó la necesaria profesionalización de educadores y otros especialistas involucrados en la atención de la demanda y de 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 impartida por el INEA, los Centros de educación básica (Cebas) en los estados, las misiones culturales, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (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 mil 293 personas, para el periodo 2000-2001 se pretendía atender a 981 mil 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 (SEP, 2000).

Particularmente en el ámbito de la capacitación para el trabajo se incluye la educación profesional media, que imparte la dirección del Consejo Nacional de Educación Profesional, el cual atendió en el ciclo 1999-2000 nivel nacional a 374 mil 800 adultos y se estimaba que para el ciclo 2000-2001 se atenderían a 5 mil personas más. 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, 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 Conalep) se dedicarían a “formar técnicos y operarios calificados” (Guevara, 2000, p. 75).

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 ochenta 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”, en este sentido,

[...] La enseñanza media terminal no responde a estas tendencias, porque los currícula se orientan al desempeño de ocupaciones específicas y sustituibles... Sólo podrán ser “recalificadas” eficazmente las personas con niveles educativos relativamente elevados y cuya calidad sea superior a la mayoría de los programas actuales de educación media (Guevara, 2000, p. 76).

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 eficiencia terminal de esta institución educativa, pues desde 1995 la deserción ha oscilado de entre 27% y 32%. En el mismo periodo, los índices de reprobación fluctuaron entre 28% y 30% (SEP, 2000).

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 los centros de estudios científicos y tecnológicos (Cecyt), la Preparatoria Nacional y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), instituciones públicas que se convirtieron en la expectativa educativa de muchos jóvenes. Estas instituciones educativas que, agregadas a otras, son 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 trabaja.

Otro de los factores que influyen en los alcances de programas destinados a la educación para los adultos es el presupuesto. 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 reducir los presupuestos destinados al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a la construcción de escuelas de bachillerato, al programa editorial de enseñanza básica, al de educación a distancia, al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y al INEA. La SEP redujo los recursos de la siguiente manera: 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; INEA, 100 millones de pesos (2 de marzo de 2000).

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

- 23.5%: educación básica y normal.
- 7.7%: educación media superior.
- 2%: educación superior y posgrado.
- 9.3%: otros.

Los tres últimos niveles se contrajeron en: -2.48%, -7.68% y -1.08% respectivamente (2 de marzo de 2000). Cabe señalar que 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, sino también a todos aquellos programas que, insertos en diversas instituciones, atienden la educación de adultos. Aun cuando el presupuesto destinado para la atención de cada uno de los adultos-educandos ascendió ese año a 600 pesos, en términos reales el presupuesto destinado a este instituto decreció hasta llegar a 0.75%, así el alumno del INEA es en el que se invierte menos a nivel de todo el sistema educativo (8 de mayo de 2000).

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, las plataformas electorales meses antes del proceso electoral del año 2000 no fueron prometedoras.⁶ Dos meses antes de las elecciones de julio de 2000, en las propuestas que cada uno de los partidos políticos presentó, es evidente que no tomaron una clara conciencia de la

⁶ Proceso electoral contemporáneo a la realización del seminario-taller con el grupo convocado para esta investigación.

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.

Aun cuando el educador de adultos no se encuentre directamente vinculado al nivel de educación básica, 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 relacionada 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 el partido político de preferencia, se refieren a él en la primera sesión del seminario-taller diciendo: “son gente resentida, gente de izquierda”.⁷ Y plantean que a mayor poder, más persecución y más represión. Durante la quinta y séptima sesión hablarán 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”. 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”. 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”.

De hecho, de manera general, las propuestas educativas de los partidos políticos reflejan un profundo desconocimiento de los problemas de la educación en México (Instituto Federal Electoral, [IFE], 2000, p. 122); frente a las demandas internacionales de competencia económica y productividad, México sigue siendo un *país de*

⁷ El grupo hace referencia al partido político que ganó las elecciones en el Distrito Federal.

educación básica, el grado de escolaridad promedio de la población de más de 15 años en las últimas cuatro décadas ha sido: en 1960 de 2.6, en 1970 de 3.4, en 1980 de 4.6, en 1990 de 6.5 y en 2000 fue de 7.6 (Inegi, 2000).

Tras el intento por mejorar la calidad de la educación a nivel básico, 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.

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 educación. Hay quienes plantean que todo aquel proceso educativo destinado al sujeto adulto 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 ha llevado a ésta a constituirse en un campo educativo muy heterogéneo, característica que se convierte 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, así mismo, 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, etcétera.

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, etcétera; así mismo, del reagrupamiento por áreas geográficas, orientado por las características del sujeto a quien se atiende, por áreas educativas de incidencia, etcétera. Todos los elementos reflejan la heterogeneidad del campo educativo en tanto las tareas que le dan cuerpo.⁸

Pero esa heterogeneidad del campo no es exclusiva de las áreas educativas de incidencia, es 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

⁸ Para abundar en este aspecto consulte: UNESCO, Crefal, INEA, CEAAL (1998). *Hacia una educación sin exclusiones*. Nuevos compromisos para la Educación con personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. WCEFA (1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Documento de Referencia. *Conferencia mundial sobre Educación para Todos*. Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. UNESCO/Orealc. Santiago de Chile. Valenzuela y G. G., Ma. de Lourdes. (1995). *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*. D.F. México: SEP, UPN. Rivero H., José. (1996). *La educación con personas jóvenes y adultas en América Latina: cambios necesarios para el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata (Colección Magisterio No. 1).

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 han 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 (Rivero, 1996, p. 14).

Posiblemente esta 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 para 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 reconstruyéndolo 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.

La heterogeneidad del campo remite también a las características de los educadores, de esta manera,

[...] 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 (Rivero, 1996, p. 15).

Aquellos espacios de reflexión, discusión y análisis sobre las prácticas educativas con adultos permiten acercarse al 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 habla José Rivero, la práctica pedagógica que no va más allá del modelo de educación tradicional, ampliamente criticada por Paulo Freire, quien la denominaba como 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, de esta manera, ya para finalizar el seminario-taller, en la séptima sesión una de las integrantes dijo: “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”. 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 éste sería el cambio. Si nos dejamos llevar, seguimos el juego, lo importante es decir esto tiene valor, voy a decir lo que pienso”.

El contexto de marginación en el que se ubica 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 llega a involucrarse una amplia diversidad de sujetos con formación académica o no, con perspectivas políticas, religiosas, sociales, etcétera. Sin embargo, lo político aparece como elemento constitutivo de la identidad, por la afiliación, por 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 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 vendidas, yo no soy de las transadas.⁹

Los términos *vendidas*, *transadas*, primero hacen hincapié a su condición de género: ellas, pero también les permite distinguirse de otro 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 a la emergencia de sujetos con demandas diferenciadas, intereses específicos y condiciones sociales y culturales diversas. Demandas que si bien se

⁹ La integrante del grupo estuvo encarcelada por su participación activa en el movimiento estudiantil de 1968 en México.

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 variedad de funciones que necesita desempeñar el educador, las propias condiciones económicas, de infraestructura, materiales, etcétera, 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, permite entender cómo se desarrolla el trabajo cotidiano del educador de adultos en ese nivel macrosocial, cuál es la naturaleza de 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.

Entre la quinta y séptima sesión, las expresiones del grupo se ubican en el contexto de la ambivalencia, 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”. A esta expresión alguien agrega: “a mí me asusta lo del cambio porque siempre volvemos a lo mismo”.

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”. 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, 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”. 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”. 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. El presente se convierte en el portador de la decadencia, la desintegración, el surgimiento de grupos como los gays, como resultado del detrimento en la transmisión de los valores, pues “los valores los *mamas* desde que naces”. 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”.

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.

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 el 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, aun 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 —está imbricado 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.¹⁰ 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, etcétera.

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*

¹⁰ Esta percepción es reiteradamente planteada por educadores de adultos que laboran en el INEA o en el Conalep.

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 a la educación básica en su modalidad escolarizada no han sido resueltas, mismas que generan problemas como la deserción y el rezago. Ello ha configurado uno de los ámbitos, el de la educación básica para adultos. Sabemos que en el periodo presidencial de 2000-2006 menos de 4% del presupuesto del Estado estaba 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 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 doblarse 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 %) (Inegi, 2000).

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; de esta manera, el porcentaje de población que habita en localidades rurales con menos

de 2 mil 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 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, siete de cada 10 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 de 63.8% en 1995 a 65.2% en 2000, esto en relación con 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 éstos 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, lo que genera 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 propicie 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 (Guevara, 2000, p. 66).

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 79.1% y 91.1%. Los estados de la República con marginalidad baja¹¹ tienen un índice de 91.1%, los de marginalidad media¹² tienen un índice de 86.9% y los de marginalidad alta¹³ de 79.1% (IFE, 2000, p. 11). Ello sin olvidar que hay una disminución de 30% de la matrícula de grado a grado, así, por ejemplo, en el ciclo escolar 1986-1987, la tercera parte de esas deserciones se dio en el paso de primero a segundo de primaria. A nivel de educación básica, el rezago acumulado en 1988 ascendió a 30.3 millones de mexicanos (Guevara, 2000, p. 19). 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 (IFE, 2000).

En julio de 1999, Miguel Limón Rojas, secretario de Educación Pública, estimó que la reprobación en primaria disminuiría de 9.8% a 6.5% entre 1992 y 1999, y en el mismo lapso la deserción escolar bajaría de 4.6% a 2.1%. Si confirmamos estas cifras con las publicadas por la institución que preside, nos quedamos asombrados de la exactitud cuando sin haber terminado el año 1999 su titular sabía de las estimaciones para el ciclo 2000-2001 (SEP, 2000).

¹¹ DF, Nuevo León, Baja California, Coahuila, Baja California sur, Aguascalientes, Chihuahua, Sonora, Jalisco y Colima.

¹² Tamaulipas, México, Morelos, Quintana Roo, Sinaloa, Nayarit, Taxcala, Durango, Querétaro, Guanajuato, Michoacán, Yucatán, Campeche, Tabasco, Zacatecas, San Luis Potosí.

¹³ Puebla, Veracruz, Hidalgo, Guerrero, Oaxaca, Chiapas.

Por otra parte, los índices de eficiencia terminal de la enseñanza secundaria descendieron en un periodo 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 (IFE, 2000, p. 18); 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, 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 (Inegi, 2000). 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 y culturales, entre otros.

Como se podrá observar, los índices de la eficiencia terminal son alarmantes, de 1995 a 2000 el porcentaje osciló entre 40% y 46% (SEP, 2000), en cinco años el incremento no es significativo; sin embargo, de acuerdo con las cifras que maneja el Consejo Nacional para la Infancia y la Adolescencia,¹⁴ en su informe de 2007-2009, este índice aumentó, en el año 2000 registra 86.3% y en 2009 aumenta a 94%, la desproporción es evidente, en particular las estadísticas referidas al año 2000, posiblemente se debe a los indicadores con los que se comparan los datos.

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 constituyendo 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 (SEP, 2000).

¹⁴ Los detalles del informe pueden consultarse en <http://sep.gob.mx>

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.¹⁵ ¿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 maes-

¹⁵ A excepción de los programas de educación básica para adultos que se ofrecen como parte de los derechos laborales de otro tipo de instituciones.

tros, como algunos autores plantean (Guevara, 2000, p. 65), 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 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”.¹⁶ 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, con lo que la inhibición llega a manifestarse por un impedimento fisiológicamente expresado; el educador también asume una actitud de no implicarse en la problemática de sus estudiantes, entonces su comportamiento está vinculado a la despersonalización.

En este sentido, podemos percatarnos de 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

¹⁶ Expresión de una maestra de Conalep.

preferencial a determinados niveles educativos al dotarles de recursos materiales y humanos, de infraestructura, de salarios,¹⁷ 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” (UNESCO, 1998, p. 16).

Y en ese complejo entramado que sostiene el fenómeno de la exclusión, éste 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 se relacionan cercanamente con diferencias sociales, económicas y culturales, producen marginación educativa” (Schmelkes, en Rubio, 1990, p. 136).

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 pseudopremisa 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 agentes

¹⁷ Ello no quiere decir que los maestros de educación básica regular y los docentes de otros niveles educativos tengan altos salarios.

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 (Schmelkes, en Rubio, 1990, p. 17).

Hoy se habla por ello de una educación para todos, 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 y más viables expectativas para la educación de adultos.

EL PROBLEMA EDUCATIVO CON ADULTOS

Los cambios sociales que se expresan en el ámbito de lo político, lo cultural, lo económico, etcétera, 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 articulación entre los programas educativos, limitados esfuerzos para proponer metodologías que respondan a las características e intereses de los diversos grupos de adultos 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 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, como en el caso del INEA, institución que a sus educandos ofrece oportunidades educativas que les permitirán fortalecer la adquisición de herramientas y habilidades básicas de lecto-escritura, las operaciones elementales de las matemáticas como el cálculo, otras que son relevantes para la vida cotidiana en el ámbito personal, familiar, laboral y social, en este lugar se encuentran las habilidades para la comunicación. Es indudable que estas herramientas deben estar presentes durante todo el proceso educativo para 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, de la misma manera se pretende que esté en condiciones para revisar, sistematizar o evaluar los aprendizajes logrados (8 de mayo de 2000).

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 y a las formas cuantitativas en que se evalúan los aprendizajes de los adultos. Una revisión de las propuestas al respecto y la escucha atenta de los educadores de adultos, en quienes descansa directamente la tarea educativa, nos permite corroborarlo, al tiempo que las condiciones laborales en las que trabajan confirma que el sistema del INEA está fincado en la solidaridad social, en la conocida estrategia del círculo de estudio que está coordinado por un asesor no profesional que los guía bajo las características del sistema abierto. Estas son 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. Se intenta disminuir el rezago, pero no favorecer *un aprendizaje para toda la vida*.

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, 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 (Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990).

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 llevó al INEA a proponer un nuevo enfoque educativo basado en una perspectiva modular y con ello imprimir flexibilidad a la propuesta, en donde el educando tenga libre tránsito entre temas o módulos de aprendizaje; lo atractivo y la facilidad para la comprensión intentan ser otros rasgos más, el modelo que se propone favorecería la acreditación no sólo de conocimientos, sino también de habilidades, ambos fincados nuevamente en el autodidactismo, sin dejar de estar vinculados a las posibilidades de que el adulto se incorpore a los sistemas escolarizados de la educación (8 de mayo de 2000).

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 cuando desde la institución la dirección de los

procesos educativos no recupera la posible diversidad de expectativas de los adultos, estén en zonas urbanas, rurales o indígenas, las cuales se reducen a pocos temas o capacitaciones, para el caso de las mujeres la oferta llega a centrarse en capacitaciones sobre corte y confección o bordado; para el caso de los hombres se reduce a la carpintería, la mecánica y la electricidad. 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 de las familias más pobres (Guevara, 2000, p. 68).

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 trabaja. Es posiblemente el *centro* en torno del cual los propósitos institucionales se deben expresar en acciones exitosas.

En el caso del INEA, quienes trabajan directamente con los educandos son los asesores —algunos de ellos son estudiantes de nivel licenciatura o de nivel de educación técnica que prestan su servicio social en la institución—, quienes al terminar su periodo de servicio abandonan esa tarea, lo cual repercute en el desánimo de los educandos que tienen que adecuarse constantemente a las distintas formas de trabajo de los asesores nuevos. La constancia de los asesores es 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, las precarias, incluso la falta de, condiciones de espacio e instalaciones; los mínimos estímulos económicos que reciben, en 1995, ascendían a 55 pesos, dos años después a 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, 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 (Pieck, 1996, p. 221).

En el INEA, una gran cantidad de asesores y promotores del servicio se compone de voluntarios, 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. Entonces 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%. Esto afectaba, además, la motivación de los adultos”, señaló el director general del INEA, José Antonio Carranza (8 de mayo de 2000), 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 y 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 (8 de mayo de 2000) 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.

Desde entonces la situación no ha cambiado mucho, el presupuesto destinado a la educación limita las ofertas de empleo de estas instituciones educativas y 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 (18 de junio de 2000). 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.

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL EDUCADOR

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. Durante la segunda sesión de la experiencia 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”. 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 *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 programa¹⁸ a desarrollar en forma continua actividades de capacitación (Schmelkes, en Rubio, 1990, p. 150).

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 que 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 torno 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, y expresan en la sexta sesión: “[...] 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”. Cabe señalar que la mayoría de los integrantes de este grupo tienen más de 40 años de edad; sin embargo, en la segunda sesión del seminario-taller plantean su expectativa de construir una trayectoria en su formación profesional, lo cual lleva a algunas educadoras a decir: “yo quiero ser licenciada en de-

¹⁸ Se refiere al programa de alfabetización del INEA.

recho, trabajo social, educación de adultos, administración industrial, etcétera”. 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 cabo cotidianamente: “soy enfermera, pero tengo cinco años en el INEA”, 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, 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 plantea “estudio el diplomado, con estudiantes de la licenciatura, pero estoy encontrando muchas cosas”. Esta expresión marca una especie de paradoja o autocomplacencia, pues al mismo tiempo de que dice “estudio el diplomado con estudiantes de licenciatura”¹⁹, pareciera que disminuye el valor de ese diplomado y con ello el nivel de sus aprendizajes; sin embargo inmediatamente menciona: “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, no deja de ser aquel sujeto que *da la cara* ante un público, en

¹⁹ 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.

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, con lo que pierden 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 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*. Éste 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 éste 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 *demanda* 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, con lo que se invisibiliza 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, no será sino hasta la sexta sesión cuando lleguen a expresar esta percepción de manera singular en frases como:

“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.

Otra educadora había expresado ya en la tercera sesión del seminario-taller: “estoy enseñando aún sin haber estudiado para maestra”. 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, a partir del cual perciben el trabajo educativo, hacen una categorización sobre las profesiones y expresan que hay unas que ayudan a las personas y otras generadoras de injusticias, como aquellas que “ayudan a *los malos* como el Derecho”, dicen desde la segunda sesión del seminario-taller. Estas expresiones manifiestan con claridad la percepción que se tiene sobre cómo la práctica profesional lleva implícito un *beneficio a...* sin que ello deje de lado la clara relación entre determinadas profesiones y los ingresos económicos.

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 profesionalista. 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 (Foucault, 1982, p. 20).

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 –sea cualquier institución destinada a la formación de los educadores de adultos–, se puede aseverar que no existe una identidad profesional del educador de adultos porque éste no ha sido reconocido socialmente como profesionalista, 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* que necesitan los educadores.

Estos programas educativos emanados de esa normalización o institucionalización del campo de la educación de adultos, posible-

mente sea, 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 (1982, p. 21) 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.

La convicción que el educador de adultos tiene de ello se confirma cuando a pesar de revalorar lo que sabe y lo que hace, está convencido de que necesita estudiar más, con lo que aparece 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 lo califican, lo ubican y lo definen, y 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 él 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 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 de 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 resolverse, 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 institucio-

nes 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 sustituirlos por otros que están *mejor* formados, sino que, en ese proceso de formación de los educadores 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

SUJETO DEL MALESTAR DOCENTE Y DEPOSITARIO DEL MALESTAR SOCIAL

LA PERSPECTIVA DEL EDUCADOR DE ADULTOS

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, lo cual subraya lo determinante de la política educativa. Mencionaron las demandas de sus alumnos y de

la institución a la que se enfrentan 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, que está vinculada 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 (1976, p. 117):

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, etcétera. En el orden de la subjetividad social, nada se da de antemano.

Desde fuera, la educación de adultos es calificada como una educación para *pobres*,¹ educación que puede ser llevada a cabo

¹ Expresión del rector de la UPN, Jesús Liceaga Ángeles en reunión de trabajo (1995).

por *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 una 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. Durante la tercera y sexta sesión del seminario-taller los educadores hablan de la figura del maestro, del educador, se enaltece, se le ubica en un lugar poco alcanzable. Ubican la figura del maestro 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”. Es como el lugar inalcanzable, porque dicen: ser maestro implica tener muchos conocimientos, implica darse al otro, “no cualquiera se echa esa bronca encima”. 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”. 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”. ¿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 como 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 y 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 socioemo-

cionales, 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 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.

EL PARADÓJICO LUGAR DE TRABAJO

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 aquella 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 (Fernández, 1994; 1998).

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. Desde la primera sesión del seminario-taller explicitan su percepción sobre el lugar de trabajo, la relación con los pares, de esa manera consideran que en ese ambiente laboral 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*. Y esta palabra 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”.

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. Durante la tercera sesión del seminario-taller plantean cómo el educador de adultos vincula el prestigio a la posibilidad de *ser mejor* en el actuar cotidiano, el cual puede derivar en que el prestigio se gane a *pulso*, como resultado del trabajo sin medida. 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 se constituyó en una temática transversal del seminario-taller, las expresiones alusivas siempre estuvieron presentes, reflexionaron sobre él y expresaron que 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”. 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 maestros. Se quedó otra gente, le dieron un premio, los etiquetaron y ahora son los que están premiados, ¡qué horror!”

La confianza se fue instalando entre los integrantes del grupo de educadores de adultos, hablaron de sus líderes políticos, de los errores políticos y laborales que éstos cometen; la confianza interna del grupo les permitió que ya para concluir esa experiencia grupal, en la séptima sesión, hablaran de cómo entre los compañeros de trabajo, la confianza se va perdiendo cuando son protagonistas de la mutua sustitución y desplazamiento, cuando por ellos se pierde el *lugar* que se han ganado en la institución donde laboran, “[...] es la hija de HC., 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”.

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. Desde el primer encuentro entre los educadores en el seminario-taller, expresaron cómo en el lugar donde laboran viven 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. 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” (Fernández, 1998, p. 14). El corpus normativo de la institución se vincula, evidentemente, al ejercicio del poder, lo que deriva en desplazamiento, la persecución, la vigilancia, la evaluación y la represión, no les deja otra salida más que para expresar desde la primera sesión: “en todos los lugares hay represión”.

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 (Fernández, 1998, p. 15).

El miedo y la decepción son alusiones recurrentes en el discurso grupal de los educadores de adultos, en la séptima sesión enfatizan sobre otra situación que viven como más grave, 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”. 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 al pertenecer a un partido político como única alternativa de cambio, llegan a traicionar. Tener conciencia de que este proceso grupal al que ha dado oportunidad el seminario-taller está por concluir, les lleva a vivir una serie de fenómenos grupales como es la despedida y la separación, situaciones que en el imaginario remiten a la fragmentación de cuerpo-grupo. 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”. 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 está centralizado en los títulos universitarios, en la séptima sesión plantean:

[...]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*”.

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.

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.

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 significante 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 (8 de mayo de 2000).

En aquel momento se le pagaban 10 pesos porque cada uno de sus educandos acreditara una asignatura y 120 pesos 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 se pueda seguir *contratando* al asesor. 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 (22 de mayo de 2000).

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 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, etcétera. 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 elaborado por especialistas! Es simplemente aquel material que mínimamente se utiliza, como gises, papel bond, cinta adhesiva, etcétera.

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 (1996, p. 269) 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”.

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, etcétera; tareas que en el contexto nacional adquieren un significado mayúsculo pues tienen que ver, por ejemplo, con la disminución del rezago educativo, con elevar la calidad de la educación, con 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 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, hasta un sinfín de actividades derivadas.

En el caso del INEA, y según el 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 habrá 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, etcétera, a estas actividades se agrega la necesaria reunión con los promotores y asesores para hacer un balance operativo (INEA, 1997).

Para el caso del promotor, es necesario que tenga más de 15 años de edad y que cuente con nivel medio superior. Dentro de sus funciones está la de realizar un diagnóstico socio-educativo de su promotoría; elaborar un programa de trabajo y las estrategias a emplear; realizar visitas domiciliarias; pintar bardas, acudir con autoridades; efectuar campañas de difusión; promover y apoyar actividades que impulsen la acreditación y certificación; informar a las autoridades locales y realizar entrevistas con éstas; organizar los servicios educativos mediante reuniones a las que convoca, a través de la localización de la demanda potencial; vincular a los asesores; localizar y conseguir locales para dar el servicio; solicitar y distribuir materiales; apoyar a los asesores; promover la continuidad educativa; realizar eventos de formación; promover la autoformación; realizar la supervisión permanente de los círculos de estudio.

Por su parte el asesor, quien deberá tener más de 15 años de edad y contar con una escolaridad mínima de secundaria terminada, tiene las siguientes responsabilidades: localizar y captar usuarios para darles atención individualizada o en círculos de estudio, organizar el trabajo del círculo de estudio, atender a los adultos educandos, por medio de las sesiones de asesoría, asegurando la permanencia de los adultos y relacionando los contenidos con las necesidades e intereses del grupo; también, motivar a los adultos en cuanto al cumplimiento de los horarios de las sesiones; además realizar el seguimiento del avance académico, de la integración del círculo de estudio; conducir al grupo a la acreditación de exámenes y promover la certificación de estudios; organizar 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.

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. No obstante, 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 (Guevara, 2000, p. 42).

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; esta imagen se construye siempre a partir de la presencia de otro, ese otro adquiere cierta particularidad cuando está inmerso en un contexto laboral, institucional 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 entrecortes e impasses entre el individuo y el grupo (Guattari, 1976, p. 116).

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 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 (Roudinesco, 1998, p. 529).

Estas circunstancias en las que trabaja el educador de adultos, se constituyen en una de las fuentes del sufrimiento humano, Freud (1989, p. 30) 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”.

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 encarnan 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.

Pero la labor educativa del educador de adultos no se reduce a los aspectos descritos, sino que a éstos 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 lo que significa obtener un certificado de secundaria como posibilidad de conseguir un mejor empleo.

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” (Ortíz-Osés, 1998, p. 330).

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 el mismo adulto ignora, lo que da origen a la actualización de un pasado reprimido vinculado con su propia infancia o adolescencia. Estas situaciones se encuentran constan-

temente en el aula, en la educación básica para niños o para adolescentes, en las que el docente es sujeto de la actualización de un sinfín 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, 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” (Guattari, 1976, p. 112).

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, con lo que se institucionalizan, de manera particular, los lugares de trabajo, el proceso laboral, las nuevas competencias laborales, etcétera. 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, con lo cual se pierde 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 por las autoexigencias que se van construyendo desde el interior del grupo, frente a las cuales cada uno va respondiendo de acuerdo con 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 este tipo de grupos encontramos a la familia, los grupos escolares o los grupos de trabajo, a los que 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” (Schäfers, 1984, p. 92). 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, etcétera. 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 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 interrelación establecida está 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 diver-

sificado, 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 (Hargreaves, 1999, p. 53).

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. 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. En la séptima sesión, una educadora de adultos plantea: “cuando se jubila, la gente se siente culpable.” ¿Con qué se está vinculando aquí la culpa? Esa culpa que se vive está estrechamente ligada 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 está constituido por los proyectos cuyos objetivos descansan sobre los hombros del educador; lo institucional también está conformado por 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 del 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 solo 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.

La constitución de un grupo nos remite al reconocimiento de una tarea en torno a la cual se reúnen sus integrantes, 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 durante el desarrollo del seminario-taller 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. En la quinta sesión 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”. 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 mismos como educadores de adultos vaya modificándose a partir de la mirada del otro, en la tercera sesión dicen: “A mí me crearon los grupos con los que trabajé, en cada uno me reflejaba”. Lo otro institucional, los otros, los sujetos adquieren relevancia en este sentido, ya que plantean: “los otros me hacían importante”, 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”, plantean en la séptima sesión, ya para finalizar el seminario.

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, las cuales 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.

Ya en las primeras páginas de este documento 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 estrés,² aun 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

² El estrés se ha definido como la respuesta inespecífica que da el cuerpo a cualquier demanda que se le haga. En el estrés normal el sujeto se enfrenta a una fase de alerta y una fase de lucha, lo que concluye con una adaptación flexible a la situación. La respuesta es patológica cuando no genera respuestas adaptativas.

relación sujeto-medio, con lo cual se deja 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, para Freud,

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 Freud (1989, p. 232).

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 (Cordié, 1998, p. 71).

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.

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, que se expresa 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” (Cordié, 1998, p. 23). 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, etcétera. 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 armazón 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 (Hargreaves, 1999, p. 42).

Por otra parte, para el caso de la educación de adultos ese espacio educativo no se ubica en el espacio escuela y en 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 (Hargreaves, 1999, p. 56).

Si bien, en nuestro país, no todas las instituciones educativas 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” (Hargreaves, 1999, p. 57), 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” (Cordié, 1998, p. 339).

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 (Hargreaves, 1999, p. 41).

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 y contradictorias, de expectativas interminables y de criterios inseguros de realización profesional en el puesto de trabajo (Hargreaves, 1999, p. 45).

¿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”.³ Poner en palabras la frustración que vive uno de tantos educadores de adultos, implica dar un paso adelante. Esta es una, entre muchas, de 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

³ Expresión de una educadora de adultos del INEA.

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, que pueden 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 cotidianamente la imagen que tiene de sí mismo.

CONSTRUCCIÓN DE UNA IMAGEN PROPIA

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. 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.⁴ 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, que le dan un rostro (Pichon-Rivière, 1995, p. 103). 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 (1997, p. 28) 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”.

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 los denominados roles, ya que éstos “[...] 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” (Castells, 1997, p. 28).

⁴ 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, con lo que otorga un sentido a su actuar.

De allí que las identidades sean fuentes de sentido para los propios sujetos, “[...] son construidas mediante un proceso de individuación (...) [aun cuando] las identidades pueden originarse en las instituciones dominantes, sólo se convierten en tales si los actores sociales las interiorizan y construyen su sentido” (Castells, 1997, p. 29). Su construcción implica los procesos de autodefinition 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 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 (Castells, 1997). 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 (Castells, 1997).

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, etcétera, es singular. Este mirarse a sí mismo no se circunscribe a su función profesional, sino a su intregalidad 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 refiere 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, a lo largo de esta experiencia grupal plantean: “Llevamos algo muy marcado, la experiencia personal, la historia individual es difícil dejarla atrás, porque es necesario aferrarse a lo que se conoce”. Y eso es lo que les hace diferentes, porque dicen: “no todos somos iguales”. Detrás de estas aseveraciones aparecen las cuestiones de género, lo que hacen y deben de hacer los hombres o en su caso las mujeres, así, “la identidad es ser uno mismo”. Y en esa dimensión del ser en sí mismo, se aborda la cuestión de la homosexualidad y como educadores llegan a plantear: “a mí sus preferencias sexuales no me interesan”. 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. Expresiones que revelan al sujeto de la falta detrás de la figura del educador.

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 le adjudican un significado especial cuando está soportado por la formación profesional, a pesar de ello los educadores 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, por ejemplo, la edad, como ese factor que no sólo le permite mantener o perder el trabajo, sino como elemento que se juega invariablemente para insertarse en el mercado laboral. Durante el desarrollo del seminario-taller explicitaron estas reflexiones de diversa manera, de ese modo plantearon: “[...] 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 te van a dar trabajo”. Entonces el trabajo imprime sentido a la propia existencia del sujeto, se tiene algo, la experiencia, les falta algo, la juventud, como sustituto de 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. Ya desde la tercera sesión decían: “a mí me crearon los grupos con los que trabajé, en cada uno me reflejaba”. 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”, aquí vemos la revaloración, pero también esos otros influyen en la disminución de la identidad. 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 le imponía y le dije que no se pusiera nervioso, que yo nada más iba a observar[...] Pensé en ¡cómo el con tantas limitaciones para hacer su trabajo daba lo mejor de sí! y vi a

unas personas que podían ser sus padres (por la edad), ¡cómo le enseñaba y aprendían! [...] Él va a ser un hombre de provecho [...] Él estaba en ese grupo porque lo aceptaban, no por lo que ganaba.

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, lo que da 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 estu-

diantes 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 mayor profesionalidad [...] se considera que la enseñanza se ha hecho más compleja, de manera que precisa un mayor dominio de destrezas” (Hargreaves, 1999, p. 43). 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 docentes, la 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” (Hargreaves, 1999, p. 43). 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 (Hargreaves, 1999, p. 143).

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.⁵

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 profesionalidad⁷ de los maestros [...] el uso de criterios técnicos y de pruebas hace que los docentes se sientan más profesionales y les estimula a aceptar el mayor

⁵ 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 en la UPN en 1997.

número de horas y la intensificación de su trabajo que acompaña su introducción (Hargreaves, 1999, p. 145).

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 aun 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 llegan a plantear este tipo de expresiones como un dato, información o presentación en el contexto de la primera sesión del seminario-taller: “terminé el nivel técnico, tengo poco”. Con estas expresiones de las participantes, podemos percatarnos de que 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. 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, durante la tercera sesión dicen: “el maestro te transporta a lugares inimaginables”. Es como el lugar inalcanzable, porque dicen: “ser maestro implica tener muchos conocimientos, implica darse al otro, no cualquiera se echa esa bronca encima.”

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 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, tanto en la tercera como en la sexta sesión dijeron: “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”. 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”.

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, con lo que adquiere 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 (Pichon-Rivière, 1995). 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” (Pichon-Rivière, 2000, p. 22). 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 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 (Pichon-Rivière, 2000). 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 [...] (Pichon-Rivière, 2000, p. 49).

La transferencia implica siempre desplazamiento, sustitución de un lugar por otro, refiere a la repetición de un rol, a solicitarle a otro que responda con su actitud, conducta, discurso, de la misma manera en que un personaje del pasado ha actuado 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 (Roudinesco, 1998).

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 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 (Ballesteros, documento autobiográfico, 1999).

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 ineludi-

blemente 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 500 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 construidos 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”.⁶ 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

⁶ Expresión de una educadora de adultos en el contexto del seminario-taller El trabajo grupal en la educación de adultos realizado en la UPN y dirigido a docentes del Instituto de Capacitación Penitenciaria en 1993.

las necesidades educativas, durante la sexta sesión una educadora planteaba:

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 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.

Pero el trabajo educativo del docente trasciende 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” (profesora Ballesteros, documento autobiográfico 1999).

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”.⁷ Es difícil para el educador hacer consciente el temor de dejar algo de sí en el reclusorio donde trabajan, o de llevar *afuera* 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?

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

⁷ Expresión de una educadora de adultos en el contexto del seminario-taller El trabajo grupal en la educación de adultos realizado en la UPN y dirigido a docentes del Instituto de Capacitación Penitenciaria en 1993.

estigma de una “educación de segunda” (Profesor Sánchez, documento autobiográfico, 1999).

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.

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 las reflexiones de Edgar Morin (1983) cuando reconoce que se ha instalado en su doble identidad, la de sus orígenes y la de sus actos, siendo al mismo tiempo hijo de sus actos, sin dejar de ser hijo de su padre. El discurso grupal de las educadoras de adultos daba cuenta de su condición de sujetos, de sus orígenes, de las figuras paternas, del género, de la identificación como consecuencia y de la fortaleza de esos vínculos, en ese sentido durante la quinta y sexta sesión expresaron: “Como que estamos arraigados con la mamá”, “a lo mejor tiene que ver con eso de que es mujer”, en esa dimensión pudieron caracterizar ambas figuras, padre-hombre/madre-mujer; entonces dijeron que la mujer es sensible y escucha, el hombre no. 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 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 en la quinta sesión hablan de los viejos, y dicen: “antes la gente adulta tenía más sabiduría [...] tenía cierto estatus social”. 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 de edad.⁸ 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 a lo largo de dos sesiones, la quinta y la sexta: “me deshice de ellos, yo los dejé”, “siempre pensé que nadie me iba a resolver mi problema... y por eso estudié”, “es necesario rescatar el pasado, si no tuviéramos un pasado, ¿qué sería de la mujer mexicana?”.

Se percatan de que “el [joven de hoy] no se siente bien donde no se siente identificado”, “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”. 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 es-

⁸ Estas son las características de la mayoría de las integrantes del grupo de educadoras de este seminario-taller.

toy acabada.” *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, aun 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 tiene que ver con lo físico, lo cultural, lo ideológico.”⁹ En la escuela normal los estudiantes tienen un deber... la enseñanza”. El silencio del grupo, que deriva 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 *formación*. 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

⁹ Sesiones antes, esta misma integrante se refería al estigma como “eso que sucede cuando te falta una parte de tu cuerpo”.

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, que se perciben como alternativas 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 sujeto (Freud, 1989), sujeto del malestar, sin dejar de ser depositario del malestar social.

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 obra.

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 obra. 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, la labor 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 UPN 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 y 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 cuestionar 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 se descarta, pues es al mismo tiempo sujeto del malestar docente y depositario del malestar social, depositación de la que se hace cargo al atender como obligaciones propias las demandas insti-

tucionales 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 este trabajo advertimos que el educador de adultos no sólo realiza una labor 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 obra 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 este documento 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 colectivo 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 enfrenta 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 asumir el clásico rol de estudiante-maestro.

Sin lugar a dudas, esta experiencia nos permite también reconocer 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 de que 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 recu-

rrencia 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 UPN, 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 obra, 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, seguir indagando. Por ello estas líneas que aparecen bajo el rubro de reflexiones finales, no son otra cosa más que ideas como motores de una búsqueda permanente.

REFERENCIAS

LIBROS

- Anzieu, D. & Jaques-Ives M. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.
- Asch, S. (1964). *Psicología social*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Bauleo, A., Brasi, J. C. de, Brasi, M. S. de, Díaz, B. A., Gelencser, A., Kaminsky, G., Scherzer, A., & Sobrado, E. (1991). *Propuesta grupal*. México: Plaza y Valdés.
- Baz, M. (1996). *Intervención grupal e investigación*. México: UAM-X. (*Cuadernos del TIPI*, núm. 4).
- Baz, M. (1999). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En I. Jáidar, (comp.), *Caleidoscopio de subjetividades* (pp. 77-96). México: UAM-X. (*Cuadernos del TIPI*, núm. 8).
- Bejarano, A. (1978). Resistencia y transferencia en los grupos. En D. Anzieu, et al. *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, E. (1971). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Bleger, J. (1992). *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Castells, M. (1997). *La era de la información, economía, sociedad y cultura (vol. II). El poder de la identidad*. México: Siglo XXI.
- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- De Lella, Ca. (s/f). *Hacia un enfoque innovador de la formación docente: los seminarios de introducción a la docencia universitaria* (mimeo). Argentina.
- Debray, R. (1998). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona, España: Paidós Comunicación.
- Devereux, G. (1994). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.

- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona, España: Paidós (*Papeles de Pedagogía*, núm. 21).
- Fernández, A. M. & Brasi, J. C. de (comp.) (1993). *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Fernández, A. M. (1996). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós (*Grupos e instituciones* núm. 49).
- Fernández, L. M. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós (*Paidós Cuestiones de Educación*).
- Fischer, G. N. (1992). *Campos de Intervención en Psicología Social*. Madrid, España: Narcea.
- Foucault, M. (1982). *Genealogía del racismo (De la guerra de razas al racismo de Estado)*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta.
- Freud, S. (1989). *El malestar en la cultura*. México: Alianza Editorial.
- Fumagalli, C. (1982). Transferencia y contratransferencia grupal. *Clase 16*, 9-IX-82; *Clase 18*, 5º año. 23-IX-82. Primera Escuela Privada de Psicología Social. Buenos Aires, Argentina.
- Gil-Monte, P. & Perió, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid, España: Síntesis.
- Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y transversalidad*. México: Siglo XXI.
- Guevara Niebla, G. (comp.). (2000). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España: Morata.
- Kaës, R. (1986). *El aparato psíquico grupal*. México: Gedisa.
- Kristeva, J. (1999). *El porvenir de la revuelta*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Martínez, D. (1992). *El riesgo de enseñar*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- Morin, E. & Piattelli-Palmarini (1983). *La unidad del hombre. El primate y el hombre*. Barcelona, España: Argos Vergara.
- Ortiz Oria, V. M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca, España: Amarú.
- Ortíz-Osés, A. & P. Lanceros. (1998). *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Pampliega de Quiroga, A. (1998). *Crisis, procesos sociales. Sujeto y grupo*. Desarrollos en Psicología social a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.
- Pichon-Rivière, E. & Pichon-Rivière, J. (comp.). (1995). *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Pichon-Rivière, E. (2000). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Pieck Gochicoa, E. (1996). *Función social y significado de la educación comunitaria*. Toluca, México: El Colegio Mexiquense/UNICEF.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa*. Madrid, España: Narcea.
- Reyna Marín, G. *El aprendizaje grupal en la formación de educadores*. Una perspectiva psicosocial. (2004). México: UPN (*Educación* núm. 24).
- Rivero H., J. (1996). *La educación con personas jóvenes y adultas en América Latina: cambios necesarios para el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata (*Magisterio* núm. 1).
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1998). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rubio, M. & Carbajal, M. P. (1990). *Nuevas alternativas en educación de adultos*. Toluca, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y Fundación Friedrich Ebert.
- Saramago, J. (1998). *Ensayo sobre la ceguera*. México: Alfaguara.
- Schäfers, B. (1984). *Introducción a la sociología de grupos*. Barcelona, España: Herder (*Biblioteca de Psicología* núm. 11).
- Travers, Ch. J. & Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona, España: Paidós.
- Valenzuela y G. G., M. de L. (1995). *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*. México: SEP/UPN.
- Valenzuela y G. G., M. de L. (coord.). (2000). *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos de la educación de las personas adultas en México*. México: SEP/UPN, Fomento Editorial y Crefal (*Archivos* núms. 11 y 12).

REVISTAS

- Martínez-Abascal, M. A. & Bornas, X. (septiembre-diciembre, 1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. En *Revista española de pedagogía*, 1, (193).
- Zarzar Charur, C. (julio-septiembre, 1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. *Perfiles educativos*. 14-16.

OTRAS FUENTES

Documentos oficiales y memorias

- Conferencia Mundial sobre la *Educación para Todos*. (1990). Jomtien, Tailandia.
- Foladori, Horacio C. (1989, octubre). Hacia una conceptualización y clasificación de lo emergente. Encuentro *Los grupos en la práctica social. Claves para la transformación*. EIDAC/UAM.

- Manero, R. (1995). Análisis de las implicaciones. En *III Foro de psicología*. Departamento de Educación y Comunicación. México. UAM-Xochimilco.
- Matrajt, M. (1996). 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* núm. 8. *La prevención del estrés en el trabajo*. España. Organización Internacional del Trabajo. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. México. Instituto Federal Electoral (2000). *La educación en las plataformas electorales*. México. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2000). *VIII, IX, X, XI y XII Censo General de Población y Vivienda*. México. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (1997). *Perfil y funciones del Técnico docente, promotor y asesor*. UNESCO, CREFAL, INEA, CEAAL (1998). *Hacia una educación sin exclusiones*. Nuevos compromisos para la Educación con personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. UNESCO (1997). *Quinta Conferencia Internacional Sobre Educación de Adultos*, UNESCO, Hamburgo, Alemania. 14-18 de julio de 1997. WCEFA (1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Documento de Referencia. *Conferencia mundial sobre Educación para Todos*. Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.

Fuentes electrónicas

- Alumnos reprobados en Puebla le cuestan a la SEP más de 790 mdp. Recuperado de <http://e-consulta.com/blogs/educacion> el 7 de julio de 2008.
- Anuncia la SEP disminución de presupuestos y ahorros administrativos (2000, marzo 2). *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx>
- Aplicará el INEA un “revolucionario” modelo educativo. (2000, mayo 8). *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx>
- Eliminará la SEP el concepto de reprobado del sistema educativo. (2008, junio 17). *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2000) Censos generales de población y vivienda VIII, IX, X, XI. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx> el 25 de mayo de 2000.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2000). Estadísticas educativas de hombres y mujeres 2000. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2009). Rezago educativo. Recuperado de <http://www.inea.gob.mx> el 22 de febrero de 2009.

- Secretaría de Educación Pública (2000). Tabla Educación primaria Ciclos escolares '90-'01. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx> en abril de 2000.
- Secretaría de Educación Pública (2004). Dirección de análisis. DGPPP. Sistema de indicadores y pronósticos educativos. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx> en octubre de 2004.
- Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos (2010). Consejo Nacional para la Infancia y la Adolescencia. Informe 2007-2009. Un México apropiado para la infancia y la adolescencia. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Consejo Nacional para la Infancia y la Adolescencia Informe 2007-2009](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Consejo_Nacional_para_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Informe_2007-2009).

ANEXOS

ANEXO I

PROGRAMA DE ESTUDIOS. SEMINARIO-TALLER

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 a 18 horas

Profesora Josefina Barojas Sánchez
Profesora Genoveva Reyna Marín

Septiembre de 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, etcétera.

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 apenas existe por cuanto al presupuesto destinado al mismo. Sin embargo, no es 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 ámbito 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 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; las *metas* se transforman en una demanda simbólica desde la sociedad 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, con lo cual pierden 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 tener 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: 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 retrabajarán 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 el 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 la que 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 tratarán 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 BIBLIOGRÁFICAS

- Calvo Pontón, B. *et al.* (1993). Docentes de educación básica y normal. En *Sujetos de la educación y procesos de formación docente* (2º Congreso Nacional de Investigación Educativa).
- Cleaves, P. S. (1985). *Las profesiones y el Estado: el caso de México*. México: El Colegio de México.
- Ducoing, P. y Serrano, J. A. (1993). Formación de docentes y profesionales de la educación. En *Sujetos de la educación y procesos de formación docente* (2º Congreso Nacional de Investigación Educativa).
- García, S. *et al.* (1993). Académicos. En *Presentación del estado del conocimiento* (2º Congreso Nacional de Investigación Educativa).
- Garduño Valero, G. (s/f). Siete mitos en torno a la educación superior (mimeo). México: Centro de Documentación. Academia de Educación de Adultos. Universidad Pedagógica Nacional.
- Goffman, E. (1995) *Estigma. . La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ngoitama, Z. M. (1997). El status social y profesional de los educadores de adultos en Tanzania. En *Rev. Educación de Adultos y Desarrollo* (48). Alemania: Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos.

ANEXO II

DEVOLUCIÓN FINAL DEL PROCESO

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 que se evidencia a partir de la demanda de presentarse, la necesidad de saber cuántos están, cuántos son nuevos, los que ingresaron a la licenciatura, los que se quedaron y los que se fueron de anteriores diplomados, etcétera. 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, lo que ocasiona 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 cómo 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, que origina quizá un temor de lo que pueda generar esta experiencia, una incertidumbre que no permite ubicar en qué 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. A partir de esto aparece 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, las señalan 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, etcétera.

Sin embargo, aunque se enfatizan las diferencias, también aparecen las semejanzas que se concretan en el hecho de 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 coor-

dinación 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, que se manifiestan en 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 al referirse específicamente al adolescente. Parece que hablar del adolescente es hablar de una pérdida de valores, de problemas de identidad, carencia de afectos, poca comunicación, etcétera. 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, y se enfatiza en la escucha. Al empezar 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, con lo que se genera 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 UPN 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, etcétera. 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 pregunte 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 a 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 encontrar 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.

Esta primera edición de *El educador de adultos, ¿sujeto del malestar docente?* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 25 de noviembre de 2011 en los Talleres gráficos de Cromadi press ubicado en Doctor Durán núm. 48, col. Doctores, 06720, México, DF.

El tiraje fue de 500 ejemplares.