



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Estudiar en el INEA: significados en torno a una elección.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :
ADRIANA MADRID SOTELO



DIRECTOR DE TESIS: DR. EUGENIO CAMARENA OCAMPO.

2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres por regalarme la oportunidad de vivir, pero sobre todo por permitirme hacerlo dentro de ese mundo único que entre los dos han sabido construir para mi hermano y para mí. Gracias porque con ello nacieron la esperanza y la confianza en lo humano.

A mi abuelo Miguel por su ejemplo de vida.

A un amigo de siempre: mi hermano, pues tú compañía ha sido en muchos momentos motivo de alegría y fortaleza.

A mi abuela Manuela por hacerme sentir su infinito amor y por permitirme gozar de su particular manera de entender el mundo.

A Almita pues a pesar de lo poco que nos vemos sé que siempre cuento contigo.

Y desde luego a ti Daniel porque con tú presencia y amor llenas de sentido a mis días.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México por todo lo que dentro de ella logré aprender.

Al Dr. Eugenio Camarena Ocampo por aparecer en mi camino y enseñarme que hay cosas en la vida, como la investigación, para las que no existen manuales únicos de aplicación, y que por lo mismo la experiencia personal y la creatividad, juegan, en esos casos, un papel fundamental.

A los maestros lectores de este trabajo por sus observaciones y comentarios.

Y por supuesto a cada una de las personas entrevistadas en el INEA, pues sin su participación nada hubiera sido posible.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO 1. Conociendo el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos: una mirada al contexto de la investigación.....	16
---	----

1.1 ¿Qué es una institución?.....	18
-----------------------------------	----

1.1.1 El INEA: pasado y presente.....	19
---------------------------------------	----

1.2 Sobre el Modelo Educación para la Vida (MEV).....	22
---	----

1.3 De los “puntos de encuentro” visitados.....	29
---	----

CAPÍTULO 2. Fragmentos del pasado que dan sentido a una práctica presente: estudiar en el INEA	35
---	----

2.1 Recordando viejos tiempos: relatos de los adultos sobre los motivos que los alejaban del estudio.....	36
--	----

2.2 Experiencias de vida: el estudiar adquiere sentido.....	42
--	----

2.2.1 Los problemas de la vida cotidiana..... Y entonces estudiar se hizo necesario.....	45
---	----

2.2.2 El tiempo y lo deseado: a veces esperar, a veces avanzar.....	46
--	----

CAPÍTULO 3. ¿Viviendo lo imaginado? El encuentro entre las ideas personales acerca del estudio y la realidad.....50

3.1 Imaginando el contenido de la enseñanza: un recorrido desde el “no sé” hasta “Biología y todas esas cosas difícilísimas.”.....51

3.2 Ser adulto y cursar la educación básica: más problemas que virtudes.....55

3.3 El asesor y los compañeros de grupo: ¿qué tan cierto es lo imaginado?.....60

CAPÍTULO 4. Después de todo....., estudiar, ¿para qué?.....64

4.1 Un yo diferente.....65

4.2 Ayudar, trabajar, orientar, comunicarse y demostrar: palabras que definen el sentido de estudiar.....69

COMENTARIOS FINALES.....72

BIBLIOGRAFÍA.....77

INTRODUCCIÓN

“No se trata de adquirir una cultura para poder pensar, sino de pensar sobre la realidad vivida de las actividades, para apropiarse de una cultura y participar de su producción.”¹

Estudiar en el INEA: significados en torno a una elección, es el resultado de una serie de inquietudes surgidas en mí a lo largo de mis cuatro años de formación profesional, en donde las constantes apologías a la educación me hicieron preguntar con frecuencia el porqué de este hecho, así como iniciar la búsqueda de posibles respuestas a esta pregunta.

De esta manera, descubrí que había tantas respuestas como personas en el planeta, y que sin lugar a dudas yo había estado en un contacto más cercano con las respuestas o discursos contruidos desde el ámbito académico, es decir, desde las disciplinas por los especialistas, pero, sin duda, existían otras voces fundamentales a las que hasta entonces no había prestado atención: las de los destinatarios de los programas educativos implantados dentro de las diferentes instituciones.

Así pues, acercarme, preguntar y detenerme a escuchar las palabras de los estudiantes acerca del sentido que para ellos tenía, precisamente, el estudiar, no me pareció una idea descabellada, al contrario, contemplé por primera vez lo enriquecedor que podrían resultar este tipo de relatos para el quehacer pedagógico, pues finalmente, pensé, buscar los sentidos de los actos es buscar y encontrar el porqué y el para qué del ser y hacer de alguien en su diario vivir, y en este orden de ideas buscar el sentido de estudiar permitiría conocer, a fin de cuentas, qué hay en la educación, desde la perspectiva de quienes la reciben, que les lleva a convertirla en un objeto deseado para sí mismos.

De esta manera el objetivo del presente trabajo quedaba definido: Conocer el sentido que el hecho de estudiar tiene para un grupo de adultos, mayores de 30 años, que cursan la educación básica dentro del INEA.

¿Por qué adultos, sentidos, educación básica e INEA? En realidad la respuesta se encuentra, en un primer momento, en lo que podrían denominarse “hipótesis personales”, pues desde mi perspectiva, ser estudiante cuando se es un adulto obedecería totalmente a una decisión personal, libre; decisión generada, eso sí, por factores diversos en donde sin duda las experiencias de vida algo tendrían qué decir al respecto, pero..., ¿por qué estudiar y no otra cosa?, ¿qué veía un adulto en el estudio que le hizo decidir incorporarlo a su vida?, ¿ocupaba su pasado un lugar importante en esta decisión?

Conocer las respuestas a este tipo de preguntas, fue la razón por la que finalmente decidí enfocar el presente proyecto de investigación, como se mencionó, con adultos, y tratando de conocer lo que había de personal en una práctica como estudiar; práctica idéntica, en apariencia, a una colectividad de actores.

¹ HONORE, Bernard. “El campo de la formatividad.” En *Para una teoría de la formación; Dinámica de la formatividad*, p. 160.

De esta manera, pensé, lo que había de personal en la práctica de estudiar, era, precisamente, su sentido, pues aunque podemos compartir escenarios y actividades con otros, cada uno experimenta esos escenarios y actividades desde su lugar, y en este sentido cada uno vive una situación, aparentemente común, de diferente manera, pues “tú” y “yo” somos semejantes pero no idénticos, es decir, tenemos afinidades pero también diferencias. En el caso de los adultos mayores, la sola ubicación dentro de este grupo de población debido a su edad, podría considerarse una semejanza, al igual que su ser estudiantes de la educación básica en el INEA; no obstante, la no identidad se hace presente en cuestiones que van desde su pertenencia a un género, estado civil, grado que cursan, y desde luego se hace presente en sus historias de vida.

En este orden de ideas, preguntar por el sentido de estudiar a un grupo de adultos mayores, sería sin duda el medio que permitiría conocer hasta qué punto el estudiar se enlaza con cuestiones vitales para quien lleva a cabo esta práctica, y pensé que este hecho sería importante dentro del ámbito pedagógico, puesto que llamaría de nueva cuenta la atención sobre cuestiones que desde la teoría se me habían dado a conocer con el nombre de “curriculum oculto”²; y que finalmente aterrizar esto en la práctica a través de los relatos de los adultos, sería la confirmación de que en el proceso educativo de una persona, participan algo más que cuestiones académicas y técnicas, participa su vida misma.

Por lo tanto, y una vez definido el objetivo del presente trabajo, me vi en la necesidad de llevar a cabo dos actos: 1) ubicar el trabajo propuesto dentro del amplio campo que abarca la investigación educativa en México, y 2) buscar y reunir información procedente de otras investigaciones relacionadas con el tema que había decidido estudiar. Como resultado de esta doble búsqueda encontré que el campo dentro del cual se inserta este trabajo, se denomina “educación de jóvenes y adultos”, y que, de acuerdo al estado de arte de la investigación educativa en México de 1992 a 2002³, este campo se define como marginal tanto por el escaso apoyo que recibe por parte de la política pública – en cuanto a recursos económicos asignados – , como por la reducida investigación que se realiza al respecto.

Ahora bien, este campo a la vez se encuentra integrado por cinco subcampos:

1. Alfabetización y educación básica; 2. Educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo; 3. Educación, ciudadanía, organización y comunidad; 4. Educación de jóvenes y adultos y la familia; y, finalmente, 5. Educadores de jóvenes y adultos.⁴

Por la temática que había decidido abordar, la ubicación específica de esta investigación se encuentra en el subcampo de Alfabetización y educación básica, en donde las investigaciones realizadas dentro del periodo señalado(92-02), dejan ver que “[...] a pesar de diferentes intentos curriculares e innovaciones de los últimos años, la oferta educativa sigue rebasando por mucho a la demanda [...] [y, que,] los potenciales usuarios simplemente

² *Vid. Infra*, p. 35.

³ Véase SCHMELKES, Sylvia et al. *El estado de arte acerca de la educación de jóvenes y adultos: un espacio de revelación*. En BERTELY, María, coord. *Educación, derechos sociales y equidad*, t. 2, “Educación y género. Educación de jóvenes y adultos”, pp.595-768.

⁴ *Ídem*

no acuden a los programas; y cuando lo hacen, su experiencia no resulta ser estimulante, dando como consecuencia la deserción.”⁵

Este hecho en específico ha motivado la realización de investigaciones en donde “[...] se sugiere reconceptualizar al potencial usuario de la educación de adultos [...] ; es decir, al sujeto de aprendizaje que acude a los programas.”⁶ Con respecto a lo antes mencionado, y relacionado con el tema del presente documento, se encuentra el trabajo de Díaz de Cossío, R. y Bagur, A. (2000). Titulado: *Los saberes de la vida. Una investigación sobre los saberes y los deseos de aprendizaje de los adultos mexicanos en rezago educativo.*⁷ Este estudio es caracterizado por los autores como de corte empírico, el punto central de la investigación es recopilar información referente a los conocimientos y las prácticas de este grupo de población. Así mismo, otro trabajo que tiene relación con el presente documento, es el de Ávila A. (1995), titulado *Bases para una redefinición de las matemáticas en la alfabetización y en la educación básica para adultos*. En este documento, y, “[...] a partir de la indagación de los espacios y formas de producción de aprendizajes de los adultos en el área de matemáticas, [Ávila resalta] el papel que juega el contexto en el que se aprende y cómo, derivado de ello, los adultos manifiestan demandas sociales muy concretas a la educación básica y a la alfabetización desde su condición de exclusión social y educativa.”⁸

En la misma línea se encuentra el trabajo de De Agüero , Mercedes (2002), titulado *El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores. Estrategias para la solución de problemas en situaciones matematizables de la vida cotidiana*. Dentro de esta investigación se vuelve a subrayar “[...] la especificidad de los conocimientos e intereses por parte de los sujetos investigados, pues lejos de emplear saberes genéricos, los pintores estudiados forjaban sus conocimientos en estrategias específicas para resolver los problemas matemáticos de su oficio, construyendo así un conocimiento situado.”⁹

Por último señalo al trabajo de Ruíz, M. (2000), titulado *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*, como otra investigación relacionada con el tema que será abordado en este escrito. Así pues, los dos casos estudiados por Ruíz, situados en prácticas político educativas, se centran en cómo los adultos aprenden “[...]en todos los sitios bajo circunstancias normales, y cómo tienen como motivaciones para aprender una mayor participación en la vida social y comunitaria, para convertirse en sujetos constructores de alternativas de vida y para desarrollar una mayor fortaleza del ejercicio y toma del poder en las prácticas sociales cotidianas.”¹⁰

⁵ KALMAN, Judith, Gloria Hernández y Ana María Méndez Puga. “Alfabetización y educación básica: Hacia una integración conceptual y práctica.” En BERTELY, María, coord. *Op. cit.*, p. 629.

⁶ *Ibidem*, p. 631.

⁷ Véase KALMAN, Judith, Gloria Hernández y Ana María Méndez Puga. *Op. cit.*, p. 632.

⁸ KALMAN, Judith, Gloria Hernández y Ana María Méndez Puga. *Op. cit.*, p. 632.

⁹ *Ibidem*, p. 633.

¹⁰ *Ídem*

De esta manera, contaba ya con el objetivo de la presente investigación; la población con la que deseaba trabajar; y la información teórica procedente de las investigaciones antes señaladas que me permitió ser consciente de los ángulos y enfoques metodológicos desde los que había sido abordado el objeto de estudio en cuestión. No obstante, surgía una nueva pregunta, ¿en dónde encontraría un grupo de adultos mayores que fueran estudiantes de la educación básica?, y aún más importante, ¿de qué manera podría acercarme a los sujetos-objeto de estudio?, ¿cómo podría conocer lo que de ellos me interesaba?, en pocas palabras, ¿qué método de investigación sería el adecuado para realizar mi trabajo?

En cuanto a la pregunta por el lugar, la respuesta no tardó en llegar, apareciendo así por primera vez el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), como el sitio que me permitiría concretar lo que hasta entonces habían sido sólo ideas. Al respecto puedo decir que no me fue fácil localizar adultos mayores dentro de algunos lugares del INEA, cercanos a mi domicilio, a los que acudí, pues en ellos había una mayor presencia de jóvenes entre los 15 y 20 años, que de gente mayor. Razón por la que emprendí un recorrido que finalmente me llevó al “punto de encuentro”¹¹ del Centro de Seguridad Social Independencia, ubicado en la Delegación Magdalena Contreras del Distrito Federal, y al “punto de encuentro”¹² localizado en el interior de la Preceptoría Juvenil de Tlalnepantla, en el Estado de México. Y así fue como dentro de estos sitios localicé al grupo de 10 adultos, mayores de 30 años, con quienes trabajé, y de quienes conoceremos los relatos que hacen posible la existencia de este documento. Es importante mencionar que 9 de ellos eran mujeres, y sólo 1 era hombre; así como que 4 se encontraban estudiando la educación primaria, y 6 la educación secundaria.

Hasta aquí la información referente al objetivo, lugar y población es clara, pero..., ¿qué decir en cuanto al método de investigación que me permitiría armar y poder llevar a la práctica el trabajo propuesto? En este aspecto la participación que tuve como alumna de la materia de Didáctica y Práctica de la Especialidad, impartida por el Dr. Eugenio Camarena Ocampo, ahora asesor de mi tesis, sería decisiva. Señalo como decisiva a esta participación, pues fue dentro de esta materia en donde conocí la existencia de un método de investigación que permitía al sujeto investigador acceder a una cultura diferente a la suya, y conocer las interpretaciones que los actores de esa cultura daban a sus prácticas, a sus actos: se trataba de la etnografía, un método cuya característica principal es observar, escuchar y posteriormente recuperar mediante la escritura y la interpretación, las palabras y los actos del otro, sus verdades, sus sentidos.

Pensar en lo antes señalado me hizo concluir que la investigación propuesta resultaba viable a través de este método, pero atención, ser viable y que los resultados obtenidos fueran válidos, como pronto habría de darme cuenta, no era cosa sencilla de lograr, principalmente por tres aspectos: 1) la propia complejidad del trabajo etnográfico, 2) las cuestiones referentes a mi formación profesional, exclusivamente teórica en cuanto a aspectos de investigación, y 3) la crítica existente, dentro de ciertos sectores del campo de la investigación en Ciencias Sociales, en torno a la validez científica o no de este método; crítica producto de una visión un tanto positivista del quehacer científico.

¹¹ *Vid. Infra*, p. 29.

¹² *Vid. Infra*, p. 32.

Así pues, los cuestionamientos, la duda y la mucha complejidad que habría de acompañarme a lo largo de la elaboración de este documento, hacía su primer acto de presencia al analizar con detalle lo que significaba hacer etnografía, pues al buscar y consultar bibliografía pertinente al tema, encontré que existía “[...] desacuerdo sobre si la característica distintiva de este método[...] [era] el registro del conocimiento cultural[...]; la investigación detallada de patrones de interacción social[...]; el análisis holístico de sociedades[...]; algunas veces la etnografía se [definía] como esencialmente descriptiva; otras veces como una forma de registrar narrativas orales; [y] como contraste, sólo ocasionalmente se [ponía] el énfasis en el desarrollo y verificación de teorías[...]]”¹³

Un panorama diverso en cuanto al objetivo de la etnografía, como el antes descrito, me hizo recordar un punto clave de la información teórica que tenía acerca del proceso de investigación, a saber: la necesidad de asumir una postura, y en este sentido señalo que dentro de este trabajo, la etnografía se entiende como “[...] un método de investigación social[...] , que trabaja con una amplia gama de fuentes de información, [en donde] el etnógrafo, o la etnógrafa, participa abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar.”¹⁴

Ahora bien, dentro de la definición que se acaba de dar, es fácil señalar los aspectos del método etnográfico, que en lo personal me originaron algunas preguntas y un poco de angustia en cuanto al trabajo de investigación práctico a realizar; me refiero a la forma en que tendría que obtener los datos empíricos, ¿por qué?, básicamente porque tendría que “re-educar”, por llamarlo de alguna manera, a mi vista, oído e ideas acerca del otro, antes de acudir a su encuentro, y recordar estas lecciones cuando estuviera presente en el lugar y con los sujetos-objeto de estudio.

Pero..., ¿por qué resultaba indispensable un trabajo previo que involucraba de cierta manera a las principales fuentes personales de percepción e interpretación del entorno, y por supuesto de los otros? La respuesta es sencilla y compleja a la vez: porque mi forma de ver, oír e interpretar a quienes me rodean, obedece a una serie de ideas, actitudes y pautas de comportamiento, que a lo largo de mi historia personal he visto y adquirido dentro de los diferentes medios sociales en los que he crecido y estado, y que me han permitido interpretar, otorgar un sentido y participar en el mundo social hasta este momento. Este hecho no tendría mayor relevancia si el trabajo propuesto no fuera de investigación social, pero pretendía serlo, y aún más, pretendía ser una investigación etnográfica, que permitiera comprender cómo un grupo de adultos realizaban algo que yo también había hecho: otorgarle sentido a la práctica de estudiar.

¹³ HAMMERSLEY, Martín y Paul Atkinson. “¿Qué es la etnografía?” En *Etnografía; Métodos de investigación*, p. 15.

¹⁴ *Ídem*

La situación antes descrita me colocó en el aspecto más importante del presente trabajo, que curiosamente también resultó ser el aspecto más problemático, pues me llevó a reconocer, siguiendo las ideas de Martyn Hammersley y Paul Atkinson¹⁵, que yo era parte del mundo social que pretendía estudiar, y que “[...] esto no[...] [era] meramente una cuestión metodológica, [sino] un hecho existencial[; por lo tanto,] no [había] ninguna forma que [me permitiera] escapar del mundo social para después estudiarlo[...]”¹⁶

Esta idea en un primer momento chocó con concepciones previas acerca del proceso de investigación, que provocaron duda en mí en cuanto a la objetividad y por ende, pensaba, la validez que podría alcanzar el presente trabajo. No obstante, la lectura de “Epistemología y Metodología”, de Pierre Bourdieu, me permitió ser consciente de que no existía método alguno exento de puntos débiles, y que lo dañino de estos puntos para una investigación no es que existan, sino que el sujeto investigador desconozca su presencia.

De ahí que la “vigilancia epistemológica”¹⁷, es decir, una actitud de continua reflexión por parte del sujeto investigador, en cuanto a cada uno de los elementos que intervienen a lo largo del proceso de investigación, haya resultado, dentro del presente documento, el concepto clave que me permitió ir marcando, desde la metodología, el tan anhelado “rigor científico” que se necesita para que una investigación sea considerada como tal.

¿Por qué menciono esto? En realidad la respuesta la encuentro en lo que permite este trabajo reflexivo, pues el hecho de pensar con detenimiento, lo que son y la función que se supone deben cumplir los diferentes elementos que participan en la construcción de una investigación, lleva necesariamente a ser consciente de que ninguna de estas piezas, entre las que se encuentran el investigador y el método, es infalible, todas tienen aspectos que, si se saben trabajar, pueden facilitar el avance del quehacer en ciertos puntos, pero también poseen otros que pueden obstaculizarlo o llevarnos a la obtención de datos o argumentos de dudosa validez.

Así fue como, a partir del concepto de “vigilancia epistemológica”, cayeron algunas de las ideas previas que tenía acerca del proceso de investigación; ideas que, por ejemplo, **me hacían no pensar en los puntos débiles tanto del método como del investigador**, llevándome de esta manera a centrar mi atención, exclusivamente, en la eficacia, lo operativo y la objetividad de un método.

Pero..., ¿cuáles eran los puntos fuertes y débiles que la vigilancia epistemológica me permitió aprovechar y cuidar, respectivamente, tanto del método etnográfico como de mí en tanto sujeto investigador?

En cuanto al método etnográfico, las formas que en éste se emplean para obtener los datos empíricos, básicamente observaciones y entrevistas, podrían, curiosamente, considerarse de dos maneras:

¹⁵ HAMMERSLEY, Martín y Paul Atkinson, *Op. cit.*, p. 29.

¹⁶ *Ídem*

¹⁷ Véase BOURDIEU, Pierre. “Epistemología y Metodología.” En *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos*, pp. 11-25.

- a) Como puntos fuertes porque en realidad, observar y preguntar, “[...] no son otra cosa que refinamientos o desarrollos de métodos que se usan en la vida cotidiana[...]”¹⁸, y que en este sentido, le permiten a la etnografía “[...] guardar una estrecha semejanza con la manera cómo la gente otorga sentido a las cosas de la vida cotidiana[...]”¹⁹, es decir, que la etnografía al hacer esto permite al investigador acercarse y comprender “[...] los significados que guían el comportamiento de la gente[, su objeto de estudio, utilizando para ello] las capacidades que él mismo ha desarrollado como actor social[...]”²⁰ De tal manera que observando, escuchando y preguntando, el investigador puede “[...] aprender la cultura o subcultura de aquellos que [estudia].”²¹
- b) No obstante lo mencionado, observar y preguntar también pueden constituir puntos débiles del método etnográfico, si no se realiza un trabajo previo que permita al investigador, entre otras cosas, hacer de lo cotidiano algo ajeno, en dos sentidos; primero, en los actos mismos de observar, escuchar y preguntar, pues cuando en la vida cotidiana se ejecutan, generalmente se hace de manera inconsciente, es decir, no nos percatamos a cada instante de aquello que observamos, escuchamos y preguntamos; no obstante, cuando se investiga debe ocurrir esto, pues el sujeto desempeña el papel de sujeto investigador, precisamente cuando tiene la **intención previa y sostenida** de ejecutar estas acciones bajo la guía de su objeto de estudio, es decir, cuando es consciente de que mira, escucha y pregunta porque desconoce y **tiene la intención de saber algo**.

Aunado a ello, y este sería el segundo sentido de hacer de lo cotidiano algo ajeno, se encuentra el hecho de registrar lo que se observa, escucha y pregunta, sin prejuicios, sin atribuir motivos propios a los actos o a las palabras ajenas, pensando que se refieren a situaciones conocidas de antemano, es decir, que el investigador debe mirar con ojo de duda, en un primer momento, aún lo que crea que sí conoce, pero..., ¿cómo lograr todo esto?

La respuesta que a continuación se da a la pregunta señalada, obedece a la forma particular en la que dentro de este trabajo se lograron las actitudes solicitadas para el quehacer del sujeto investigador. En este sentido, menciono que si bien la “vigilancia epistemológica” me llevó a considerar aspectos de mi forma de ser y pensar, relacionados con el tema de estudio, por ejemplo el preguntarme y contestar qué había de personal en el tema que decidía estudiar, es decir, qué había más allá de cuestiones académicas en la elección hecha, con la intención de hacer conscientes algunas cuestiones que podrían beneficiar o afectar el desarrollo del trabajo; no obstante, y una vez hecho esto, me vi en la necesidad de incorporar otros dos conceptos metodológicos, que me orientaran acerca de cómo manejar estos aspectos en el transcurso de la investigación; se trataba de la “implicación” y el “distanciamiento”, conceptos tomados de J. Ardoino²², y que básicamente me ayudaron a aprovechar el gusto e interés personal que ejercía el tema en mí, a través de la implicación,

¹⁸ HAMMERSLEY, Martyn y Paul Atkinson, *Op. cit.*, p. 29.

¹⁹ *Ibidem*, p. 16.

²⁰ *Ibidem*, p. 21.

²¹ *Ídem*.

²² Véase ARDOINO, J. *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*.

pero también me hicieron contemplar que ese mismo gusto, si no tenía cuidado, podría llevarme a una especie de apasionamiento ciego, que sin duda me haría perder el rumbo por el que realmente me estaban llevando los datos, es decir que, previo a la recolección de datos empíricos, debería ser bien consciente de qué era lo que a mí me gustaba del tema, de mis hipótesis personales acerca del mismo, entre otras cosas, para no involucrar dichos aspectos en el momento de acercarme al lugar de investigación y con los sujetos-objeto de estudio; pues era fácil que escuchando o viendo cuestiones que apoyaban o refutaban mis ideas, me centrara o descartara, respectivamente, ciertas palabras o actos, es decir que, dejándome llevar sólo por la “implicación”, resultaba fácil sesgar información a mi conveniencia.

Pero..., ¿cómo podría entonces lograr el distanciamiento requerido? La respuesta la encontré en el trabajo teórico realizado antes de acudir a obtener los datos empíricos, pues las lecturas hechas me permitieron contemplar, desde fuera, no sólo aspectos personales como los antes mencionados, sino también cuestiones importantes relacionadas con la aplicación de las técnicas de recolección de datos. A propósito de ello, menciono que debido al tema y a las condiciones presentes en el INEA, me refiero al autodidactismo, el trabajo a partir de asesorías, y por ende, la no existencia de horarios fijos, tuve que construir la presente investigación fundamentalmente a través de entrevistas; no obstante también realicé observaciones dentro de los puntos de encuentro a los que acudí, que me permitieron conocer y seleccionar, precisamente, a los adultos entrevistados, así como conocer el ambiente y la forma de trabajo presente en dichos sitios.

Siendo esta la situación, empecé el trabajo teórico que me permitió entender qué significaba hacer una entrevista etnográfica, y al hacerlo me percaté de que la diferencia básica de esta clase de entrevistas, se encontraba en el tipo de preguntas que las constituían, pues debido a los objetivos del trabajo etnográfico, cada una de las preguntas tendría que llevar a reflexionar a aquel que las escuchara, no podían ser preguntas cuya respuesta fuera un “sí” o un “no”, tenían que hacer pensar al entrevistado acerca de sí mismo con relación al tema solicitado.

Es en este sentido que me atrevo a señalar al guión de entrevista, es decir, a la serie de preguntas que guiaron el desarrollo de buena parte del trabajo empírico realizado en este documento, como la pieza clave de este tipo de quehacer; podría decirse que el guión de entrevista fue para el trabajo de campo, lo que la vigilancia epistemológica fue para la metodología.

Por ende, considero importante escribir en este momento cómo fue que se llevó a cabo la construcción del mencionado guión dentro de este trabajo. Para ello empiezo señalando al objetivo de la investigación, como el eje central en torno al cual se desprendieron las ocho preguntas que constituyeron el guión. De esta manera, y recordando un poco, el objetivo era conocer el sentido que el hecho de estudiar tenía para un grupo de adultos, mayores de 30 años, que cursaban la educación básica en el INEA, pero..., ¿cómo lograrlo?

Para responder fue necesaria la construcción de algunas hipótesis que me llevaron a imaginar los posibles factores que se escondían detrás de la presencia de los sujetos en cuestión. Así fue como aparecieron las historias de vida, como elementos en donde probablemente encontraría los mencionados factores. No obstante, después de ello me vi en

la necesidad de especificar aún más la búsqueda a realizar, pues de inmediato me percaté de la amplitud de aspectos que quedaban englobados dentro del término “historias de vida”; así que, el siguiente paso fue preguntarme qué elementos en específico, de las historias de vida de los adultos, podrían vincularse con su estar estudiando.

De esta manera construí otro grupo de hipótesis que finalmente me llevaron a señalar, con más precisión, las tres líneas de indagación que conformarían el guión, y que a continuación presento: pasado, presente y futuro. Lo interesante de la división por líneas temporales, fue la posibilidad de construir preguntas dirigidas hacia diferentes momentos de la vida de los sujetos a entrevistar, pues al hacerlo surgía la posibilidad de conocer la gestación de una idea, el estudiar; su puesta en práctica; y todo lo que ello había implicado para los adultos en cuestión.

Lo antes mencionado se escuchaba muy bien, pero..., ¿qué tendría que preguntar a los adultos para obtener la información que necesitaba? La respuesta la encontré, por paradójico que parezca, sometiendo a cada pregunta que construyera, a dos preguntas más, que me permitieran distinguir si con esa pregunta en específico, podía o no obtener la información que necesitaba por parte de los entrevistados.

Siendo esta la situación, el guión de entrevista para el presente trabajo quedó integrado de la siguiente manera:

1. LÍNEA-PASADO:

- **Pregunta 1:** ¿Cómo fue que surgió en usted el interés por venir al INEA a estudiar?
 - ¿Qué quería? Conocer los motivos que llevaron a los adultos, en un primer momento, a tomar la decisión de estudiar.
 - ¿Qué esperaba? Que la gente se remontara hacia su pasado, y que, a partir de ello, en su plática me fueran señalando factores de índole económica, familiar, social, personal, laboral, etc., que influyeron de manera determinante en su decisión.
- **Pregunta 2:** Antes de conocer los módulos que iba a cursar, ¿qué pensaba que le iban a enseñar?
 - ¿Qué quería? Conocer la idea que tenían los adultos acerca de los contenidos que se les iban a proporcionar en el INEA, con la finalidad de, posteriormente, contrastar lo imaginado con lo real, es decir, conocer hasta qué punto existía o no congruencia entre lo ofrecido por el currículum oficial y lo que sus destinatarios estaban buscando de éste.
 - ¿Qué esperaba? Que la gente me hablara sobre algunos temas en específico o de materias que se imaginaban les iban a ser enseñadas en el INEA, al hacerlo, esperaba poder detectar si existía un conocimiento real

del currículum, o si sus ideas obedecían más a percepciones subjetivas idealizadas.

- **Pregunta 3:** ¿Qué sentía al venir a clases los primeros días?
 - ¿Qué quería? Conocer el tipo de sensaciones que podía suscitar, en una persona adulta, el inicio de un proceso educativo, pues, dentro de otros aspectos relevantes, consideraba que la permanencia de algunas de estas sensaciones, como podría ser el entusiasmo, o la eliminación de otras, como el miedo, eran factores que influían de manera importante en el hecho de continuar asistiendo a clases, así como en el desempeño académico mostrado.
 - ¿Qué esperaba? Que la gente me dijera, específicamente, el tipo de sensación o sensaciones que experimentó al venir al INEA, ya sea miedo, pena, emoción, alegría, nerviosismo, etc.

2. LÍNEA-PRESENTE:

- **Pregunta 4:** ¿Cómo se siente en este momento en sus clases?
 - ¿Qué quería? Conocer si se habían modificado, o no, las emociones previas que provocó en los adultos el hecho de imaginar lo que significaba estudiar, una vez que la práctica imaginada se transformó en práctica real.
 - ¿Qué esperaba? Que los entrevistados me comentaran si estaban a gusto o no en sus clases, que especificaran si esa angustia, miedo, alegría, pena o cualquier sensación que hubiesen comentado en la tercer pregunta del guión, se había disipado al contacto con la realidad, o si aún seguía presente.
- **Pregunta 5:** ¿Cómo siente que es la relación que se da entre usted y su asesor?
 - ¿Qué quería? Conocer si influía de alguna manera la participación del asesor en la modificación de ideas previas, así como en la permanencia de los adultos dentro del INEA.
 - ¿Qué esperaba? Que la gente me comentara el tipo de relación que les hacía sentir el asesor, es decir, que me platicaran si sentían, con respecto a éste, confianza, amistad, indiferencia, miedo, etc.

- **Pregunta 6:** ¿Qué importancia tiene para usted el venir a estudiar?
 - ¿Qué quería? Conocer el valor que la gente le había asignado al hecho de estudiar.
 - ¿Qué esperaba? Que la gente me hablara del lugar que ocupaba el estudio en su vida.

3. LÍNEA- FUTURO:

- **Pregunta 7:** ¿Cómo se imagina que será usted al terminar sus estudios en el INEA, es decir, qué piensa que va a pasar al terminar sus estudios, cómo se ve a sí mismo?
 - ¿Qué quería? Conocer la imagen idealizada que de sí mismos habían construido los adultos en relación al proceso educativo del cual formaban parte.
 - ¿Qué esperaba? Que las personas me hablaran de cambios que visualizaban en su forma de ser y pensar con motivo de lo aprendido en clases.
- **Pregunta 8:** ¿Para qué estudia?
 - ¿Qué quería? Que las personas me dijeran cuál era el objetivo que pretendían alcanzar al estudiar.
 - ¿Qué esperaba? Que la gente me hablara del sentido que tenía para su vida, en cualquiera de sus ámbitos, el estudiar.

De esta manera, y una vez elaborada la pregunta ocho, daba por terminado el guión que me permitiría entrevistar a los adultos en el INEA; pero antes de ello tendría todavía que contemplar otro par de fenómenos relacionados con la aplicación de entrevistas, y que se desprendían, precisamente, del contacto cercano con el otro al que estás me llevarían; me refiero a la transferencia y la contratransferencia, fenómenos a los que tendría que tomar en cuenta, y de los que a continuación hablaré con más detalle.

Como se ha mencionado, realizar entrevistas coloca tanto al sujeto investigador, como al entrevistado, en una situación especial a la que puede denominarse “situación cara a cara”²³, que, como todo, tiene sus pros y contras para el desarrollo del trabajo de investigación etnográfico. Entre los puntos a favor podría señalar que sólo en esta situación “ [...] el otro se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos.[...] Mi “aquí y ahora” y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación “cara a cara”. El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya.[...] Cada una

²³ Véase BERGER, Peter y Thomas Luckmann. “Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana.” En *La construcción social de la realidad*, pp. 46 y 47.

de mis expresiones está dirigida a él, y viceversa [...] Esto significa que en la situación “cara a cara” la subjetividad del otro me es accesible mediante un máximo de síntomas. [...] Ninguna otra forma de relación puede reproducir la abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en [...] [esta situación]. Solamente en este caso la subjetividad del otro se encuentra decididamente “próxima”²⁴, y ello puede posibilitar la obtención de datos valiosos para la investigación.

No obstante, debemos recordar también que la mencionada situación es, tanto para el entrevistador como para el entrevistado, “[...] una situación desconocida, ante la cual [ninguno de ellos] tiene todavía estabilizadas pautas reaccionales adecuadas, [y por ende,] la situación no organizada implica una cierta desorganización de la personalidad de cada uno de los participantes[.]”²⁵ Y este es precisamente el contexto que permite la aparición de la “transferencia” en el entrevistado, es decir, “[...] la actualización en la entrevista de sentimientos, actitudes y conductas inconscientes, que corresponden a pautas que el entrevistado ha establecido en el curso del desarrollo, especialmente en la relación interpersonal con su medio familiar[.] [Por ende,] en la transferencia el entrevistado asigna roles al entrevistador y se comporta en función de los mismos. En otros términos, traslada situaciones y pautas [, conocidas,] a una realidad presente y desconocida, y [, por lo tanto,] tiende a configurar a esta última como situación ya conocida, repetitiva.”²⁶

Ahora bien, el problema de la presencia de la transferencia en una entrevista, se da cuando el entrevistador **asume el rol** que el entrevistado le ha asignado, es decir, cuando el entrevistador no maneja adecuadamente la “contratransferencia”, entendiéndose por esta última, “[...] las respuestas del entrevistador a las manifestaciones del entrevistado, el efecto que tienen sobre él.”²⁷ Un ejemplo²⁸ que podría ayudarnos a entender lo que hasta este momento se ha escrito, es el siguiente: Al inicio de una entrevista el entrevistado muestra una actitud de rechazo al entrevistador (transferencia), este último siente el rechazo y puede actuar de dos maneras(contratransferencia): 1) Jugar el rol, que significa “[...] percibir el rechazo, comprenderlo, hallar los elementos que lo promueven, las motivaciones del entrevistado para que ello ocurra, y utilizar toda esta información para esclarecer el problema, [ser consciente de éste] , o promover su modificación en el entrevistado”²⁹ ; o 2) asumiendo el rol, que “[...] sería mostrar y actuar el rechazo, rechazando efectivamente al entrevistado ya sea verbalmente o con la actitud o de cualquier otra manera.”³⁰ Evidentemente “jugar el rol”, es decir, manejar adecuadamente la contratransferencia, resulta la forma de proceder adecuada para el desarrollo de una entrevista.

De esta manera, conocer que emociones como las antes descritas, experimentadas desde siempre en la interacción con otros, se denominaban “transferencia” y “contratransferencia”, y que eran fenómenos normales dentro de una relación interpersonal,

²⁴ *Ibidem*, p. 46 y 47.

²⁵ BLEGER, José. “La entrevista psicológica. Su empleo en el diagnóstico y la investigación.” En *Temas de psicología (Entrevistas y grupos)*, p. 26.

²⁶ *Ibidem*, p. 24.

²⁷ BLEGER, José, *op. cit.*, p. 25.

²⁸ *Ibidem*, p. 30.

²⁹ *Ídem*

³⁰ *Idem*

me permitió saber, antes de acudir a realizar las entrevistas, que ambos fenómenos se presentarían en el desarrollo de éstas, y que, por lo tanto, a la observación del entrevistado, se agregaba la necesidad de auto-observarme en cuanto a la serie de emociones que se suscitarían en mí por este encuentro; todo ello con la intención final de lograr el tan necesario manejo de la contratransferencia, que facilitaría la obtención de los datos empíricos con el rigor requerido.

Es en este sentido que el hecho de mantener una actitud de “vigilancia epistemológica” en el desarrollo de las entrevistas, se volvió una necesidad, pues fenómenos como la “transferencia” y la “contratransferencia”, no hacían más que resaltar que “el instrumento de trabajo del entrevistador es él mismo, su propia personalidad, que entra indefectiblemente en juego en la relación interpersonal; con el agravante de que el objeto que debe estudiar es otro ser humano, de tal manera que, al examinar la vida de los demás, se halla directamente implicada la revisión y examen de su propia vida, de su personalidad, conflictos y frustraciones.”³¹

No obstante, y pese a la serie de problemas antes señalados, realizar entrevistas brindaba la posibilidad de obtener datos empíricos de gran valor para la presente investigación, pues el discurso que sería enunciado por los entrevistados, ofrecía buenas posibilidades de análisis, debido a la capacidad que tiene el lenguaje “[...] de trascender el “aquí y ahora”, [...] [de tender] puentes entre diferentes zonas dentro de la realidad de la vida cotidiana[...] [e integrarlas] en un todo significativo. [...] Como resultado de [...] [ello,] el lenguaje es capaz de “hacer presente” una diversidad de objetos que se hallan ausentes – espacial, temporal y socialmente – del “aquí y ahora”. *Ipsa facto* una enorme acumulación de experiencias y significados puede llegar a objetivarse[...]”³²; experiencias y significados en donde pude localizar los sentidos que el hecho de estudiar tenía para el grupo de adultos entrevistados.

Así pues, la entrevista fue el medio que me permitió acercarme al otro y conocer lo que éste pensaba acerca de lo que hacía, me permitió escuchar y tratar de entender, desde otro punto de vista, una realidad a la que yo también desde mi posición con respecto a ella, atribuía cierto sentido, y por lo tanto entiendo a la entrevista dentro de este trabajo de investigación, más allá de un significado técnico, en tanto que elegirla como el medio de contacto con la realidad que deseaba estudiar, implicó un trabajo previo de aprehensión de mi objeto de estudio, que me hizo definir con claridad lo que quería de mi investigación, y, a partir de ello, diseñar el guión de entrevista con el que me fue posible acercarme y conversar con los adultos, y que finalmente refleja el grado de apropiación que tuve de lo que quería conocer. Por si esto fuera poco, las entrevistas una vez realizadas fueron el espacio que me llevó a reflexionar y cuestionar la teoría y la práctica, además de proporcionarme los elementos que permitieron poner en marcha la interpretación.

³¹ BLEGER, José, *Op. cit.*, p. 28.

³² BERGER, Peter y Thomas Luckmann, *Op. cit.*, p. 58.

De esta manera, y tomando en cuenta todo lo que ha sido mencionado hasta este momento, afirmo que de la realización del presente trabajo, resultó beneficiada la formación que tenía acerca de lo que significaba hacer una investigación, pues materializar ideas en la práctica, me llevó a experimentar en carne propia lo que hasta entonces sólo había leído, me refiero a la distancia existente entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica.

En este sentido, y como se ha venido comentando, descubrí que definir un objetivo, elegir un método, recolectar datos, analizar la información y finalmente redactar el informe del trabajo hecho, no era tan sencillo, pues si bien desde la teoría se mencionaba cómo hacerlo, en la práctica intervenían cuestiones que iban desde el hecho de no tener experiencia en ello, es decir, las dificultades que de por sí conlleva el realizar algo por primera vez, así como el estado de ánimo que afectaba al sujeto investigador en su quehacer, como a cualquier ser humano.

Por lo tanto, realizar este documento me llevó también a contemplar la dimensión ontológica presente en el proceso de investigación, pues a lo largo de éste el sujeto investigador va conociendo qué aspectos de la realidad social le inquietan, la forma en que decide abordarlos, e inclusive tiene la posibilidad de conocer sus puntos fuertes y débiles como recolector de datos empíricos, así como su capacidad de análisis e interpretación de los mismos; por lo que podría afirmarse que al realizar una investigación, el investigador no sólo conoce algo sobre su objeto de estudio, sino que inclusive logra conocer aspectos de sí mismo que hasta entonces desconocía.

Así pues, lecturas, vigilancia epistemológica, implicación, distanciamiento, entrevistas, elaboración de un guión, descripción densa, y un trabajo serio de interpretación, fueron los elementos que permitieron el diseño, construcción y culminación del presente trabajo de investigación, en la tesis titulada, *Estudiar en el INEA: significados en torno a una elección*; tesis que en sí misma es un recorrido de vida cuyos sitios relevantes son el pasado, el presente y el futuro de los adultos entrevistados a propósito de su presencia como estudiantes en esta institución educativa.

De esta manera, y siendo esta tesis un recorrido, lo justo es presentar al lector, a continuación, los sitios que la integran:

- Capítulo 1: *Conociendo el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos: una mirada al contexto de la investigación*. Se da inicio al recorrido conociendo el escenario desde el cual se fueron construyendo los argumentos que constituyen el texto que en este momento el lector tiene en sus manos, es decir, se empieza conociendo el INEA a partir de su historia, propósitos, funcionamiento, actores, normatividad, modelos educativos, marco legal y conceptual, etcétera; pues a partir de ello se podrá observar, en éste y en capítulos posteriores, el tipo de relación que se produce entre cada uno de los aspectos señalados y las expectativas formuladas por los entrevistados en torno al hecho de estudiar.

- Capítulo 2: *Fragmentos del pasado que dan sentido a una práctica presente: estudiar en el INEA*. A partir de la pregunta ¿cómo fue que surgió en usted el interés por venir al INEA a estudiar?, el grupo de adultos entrevistados relatan una serie de historias que nos llevan a emprender, junto con ellos, un viaje a través del tiempo, de presente a pasado, en el que van apareciendo figuras familiares y una serie de experiencias³³ de vida, en las que ellos, finalmente, encuentran las razones de *su estar* estudiando. Con todo ello hacen visible una pequeña parte del “currículum oculto”³⁴ presente en los “puntos de encuentro”³⁵ visitados, y de paso nos llevan a hacer algunas reflexiones en torno al papel que este currículum tiene dentro del proceso educativo de los adultos en cuestión.
- Capítulo 3: *¿Viviendo lo imaginado? El encuentro entre las ideas personales acerca del estudio y la realidad*. En este tercer capítulo se muestra qué se imaginaba cada persona entrevistada acerca de lo que le iba a ser enseñado y cómo, es decir, conoceremos el contenido y el método imaginados. Además de esto observaremos la relación existente entre los sentimientos que generó en los adultos su primer día de clases, y sus concepciones acerca de lo que significa ser estudiante, adulto, maestro, el aprendizaje y la dinámica de una clase.
- Capítulo 4: *Después de todo..., estudiar ¿para qué?..* Dentro de este cuarto y último capítulo conoceremos relatos que son anhelos de vida futura, posibles de imaginar gracias al estudio, en los que fácilmente se distingue el deseo de los entrevistados de ser mejor de lo que son, de aumentar lo que tienen en el ámbito material, y también de lograr o cumplir una meta de vida. En este sentido, conoceremos las razones de peso por las que se explica la presencia y permanencia de los entrevistados en el INEA.

Una vez mencionado todo esto, sólo me queda aclarar una última cuestión al lector, se trata de las notas al pie de página referentes a los relatos compartidos por los entrevistados, pues en ellas el lector encontrará un código como el siguiente: E10, P6, p. 4. En donde “E” significa entrevista; “P” equivale a pregunta; “p” es el número de página dentro de la transcripción de entrevistas en el que se encuentran las palabras citadas; y por último, los números que les siguen, en el caso del ejemplo, 10, 6 y 4, corresponden respectivamente al número de entrevista, pregunta dentro del guión, y página de la transcripción de donde provienen los relatos que están siendo citados en el documento. Una vez hecha esta aclaración podemos empezar.

³³ Vid. *Infra*, p. 35.

³⁴ Vid. *Infra*, p. 35.

³⁵ Vid. *Infra*, p. 29.

CAPÍTULO 1

Conociendo el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos: una mirada al contexto de la investigación.

“[...] un día medio entendí las letras que decía un cartelón, dije, dicen que están enseñando, y es lo que yo ando buscando[...], recuerdo que decía: hay clases de alfabetización para gente grande, para adultos mayores. Entonces dije, no pues yo voy, y sí, me vine a enterar[...]”¹

“[...] instituciones educativas, del sector agropecuario, de salud, organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales, universidades, etc. [...]”²; son un claro ejemplo de la diversidad de escenarios desde los cuales se ejecutan programas para la educación de adultos, y por ende son también un ejemplo que permite señalar un rasgo característico de este campo de trabajo en nuestro país, a saber: la amplitud de significados que han quedado englobados dentro del término “educación de adultos”³, y que hacen posible, precisamente, la puesta en marcha de acciones de diferente índole, desde diferentes espacios. Así pues, no sorprende que este tipo de educación, dependiendo de la institución desde la cual se le trabaje, apunte hacia el logro de objetivos tan variados como la salud, la capacitación para el trabajo, la alfabetización, la educación básica, la formación cívica, la educación para la familia, entre otros más.⁴

Tomando en cuenta lo mencionado hasta este momento, interesa que el lector conozca, dentro de este primer capítulo, el escenario desde el cual se irán construyendo los argumentos que constituyen el texto que en este momento tiene en sus manos, es decir, interesa que conozca y se familiarice con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos(INEA): su historia, propósitos, funcionamiento, actores, normatividad, marco legal y conceptual, etcétera.

¹ E10, P1.2, p.2.

² PIECK, Enrique. “Introducción.” En *El estado de arte acerca de la educación de jóvenes y adultos: un espacio de revelación*. p. 620.

³ De acuerdo a la información proporcionada por el Estado de arte sobre educación de jóvenes y adultos, 1992-2002, al término tradicional “educación de adultos” se le ha agregado recientemente la palabra “jóvenes”, debido a “[...] la importancia que ha cobrado este segmento de población dentro de los programas que se desarrollan en los países del llamado Tercer Mundo.” Siendo esta la situación, el campo se denomina ahora: Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). *Ibidem*, p. 617. **No obstante lo anterior, en el presente trabajo se hará uso del término “educación de adultos”, en tanto que la población con la cual se llevó a cabo esta investigación, está formada por personas cuyo rango de edad va de los 31 años a los 67.**

⁴ Véase “El estado de arte acerca de la educación de jóvenes y adultos: un espacio de revelación.” En BERTELY, María, coord. *Educación, derechos sociales y equidad*, t.2, “Educación y Género. Educación de jóvenes y adultos.”, pp. 595-768.

Siendo ésta la intención, se pensó en trabajar este punto a partir del concepto de “institución”⁵, tomado de Peter Berger y Thomas Luckmann, debido a las posibilidades que éste brinda para abordar aspectos del INEA referentes a su historicidad, roles presentes, institucionalización del comportamiento⁶, entre otros. A partir de ello se podrá observar, en éste y en capítulos posteriores, el tipo de relación que se produce entre cada uno de los aspectos señalados y las expectativas formuladas por los entrevistados en torno al hecho de estudiar.

De esta manera, la información que a continuación se presenta ha sido agrupada dentro de los siguientes apartados:

1. ¿Qué es una institución?: La finalidad de este primer apartado es mostrar el origen y desarrollo del INEA a través del tiempo. Para ello se proporciona información acerca de dos momentos históricos que se considera pertinente traer a colación en este trabajo. El primero de ellos referente a la creación del instituto en nuestro país; y el segundo a la transformación en sus formas de proporcionar los servicios educativos. Transformación de la que se desprende el Modelo Educativo dentro del cual cursaban la educación básica los adultos entrevistados, así como los espacios físicos a los que acudían para ello, y que, por lo mismo, resulta indispensable conocer para ubicar y entender el funcionamiento del INEA en el momento en que se realizó la presente investigación.
2. Sobre el Modelo Educación para la Vida (MEV): En este apartado se presentan al lector las definiciones dadas, desde este modelo educativo, del ser adulto, estudiante, el aprendizaje, la enseñanza y los contenidos educativos, por ser éste el modelo en el que cursaban la educación básica los entrevistados. Al mismo tiempo, y a manera de ejemplos de afinidad y de contraste, se incluyen fragmentos de los entrevistados hablando sobre los mismos temas, con la intención de mostrar, desde este inicio del trabajo, la multiplicidad de significados, provenientes de actores y espacios diversos, que participan en la construcción que un sujeto hace de un sentido personal de la práctica de estudiar.
3. De los “puntos de encuentro”⁷ visitados: En este último apartado se decidió dar a conocer información acerca de los espacios físicos dentro de los cuales se llevaron a cabo la serie de entrevistas que dan sustento a este documento.

El presentar de esta manera la información del capítulo, permite, a mi parecer, destacar los elementos del contexto que tienen ciertas implicaciones en las expectativas manifestadas por los adultos acerca del sentido de estudiar; manifestaciones que se conocerán a lo largo del trabajo.

⁵ *Vid. Infra*, p. 18.

⁶ Véase “La sociedad como realidad objetiva.” En BERGER, Peter y Thomas Luckmann, *Op. cit.* pp. 66-90.

⁷ *Vid. Infra*, p. 29.

1.1 ¿Qué es una institución?

“La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho en otra forma, toda tipificación de esta clase es una institución.”⁸ El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), es una institución educativa en donde es posible encontrar “tipificaciones” de este tipo en torno al proceso educativo. Este hecho adquiere especial importancia dentro del presente trabajo, por lo que resulta indispensable conocer con detalle qué se está entendiendo por “tipificación recíproca de acciones habitualizadas”, señalar la presencia de esta cuestión dentro del INEA, y, al mismo tiempo, conocer sus orígenes y funcionamiento.

En este sentido se dice que una acción se tipifica, intentando seguir a Peter Berger y Thomas Luckmann, cuando un actor “A”, por llamarlo de alguna manera, puede atribuir “[...] motivos a los actos de [otro actor, al que denominaremos] “B””; esto como resultado de la acción repetida de los actos de “B”. De la misma manera, si “A” ejecuta repetidamente determinada acción, “B” también tendrá la posibilidad de tipificarla, es decir, de atribuirle un motivo. “En el curso de [la] interacción [entre “A” y “B”], estas tipificaciones se expresarán en pautas específicas de comportamiento; o sea, [...] surgirá una colección de acciones tipificadas recíprocamente, que cada uno habitualizará en papeles o “roles”, algunos de los cuales se desempeñarán separadamente y otros en común.”¹⁰

No obstante, “[...] para que se produzca la clase de tipificación recíproca [, descrita en el concepto de institución,] debe existir una situación social continua en la que las acciones habitualizadas de dos o más individuos se entrelacen. ¿Qué acciones tenderán a esta tipificación recíproca?”¹¹ En el caso del INEA, este tipo de acciones pueden observarse con facilidad en el proceso educativo llevado a cabo en su interior, en donde las acciones de enseñar y aprender se encuentran tipificadas, al menos, para dos tipos de actores: asesores(docentes) y usuarios(estudiantes).

Ahora bien, es importante mencionar que en toda institución “Las tipificaciones recíprocas de acciones se construyen en el curso de una historia compartida: no pueden crearse en un instante. Las instituciones siempre tienen una historia, de la cual son productos.”¹² Por lo tanto, para poder conocer el porqué de las concepciones actuales referentes al proceso educativo, en el INEA, será necesario acudir a su pasado, en donde encontraremos los orígenes de estas concepciones, así como las causas que llevaron a su modificación en el tiempo, hasta llegar a ser los conceptos que en este momento integran los modelos educativos vigentes, de los cuales, nuestra atención quedará enfocada en el Modelo Educación para la Vida (MEV).

⁸ BERGER, Peter y Thomas Luckmann, *Op. cit.*, p. 76.

⁹ *Ibidem*, p. 78.

¹⁰ *Ídem*

¹¹ BERGER, Peter y Thomas Luckmann, *Op. cit.*, p. 79.

¹² *Ibidem*, p. 76.

1.1.1 El INEA: pasado y presente

“El 31 de agosto de 1981 se publica en el Diario Oficial de la Federación, la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), como un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que promueve y proporciona servicios de alfabetización primaria y secundaria, así como capacitación no formal para el trabajo a la población de 15 años o más que no ha accedido o ha desertado del sistema escolarizado[...].”¹³

El Marco Legal que de entonces a la fecha ha sustentado al instituto, ha sufrido ciertas modificaciones e incluso sustituciones de artículos y leyes, quedando actualmente respaldado de la siguiente manera:

1. Artículo 3º Constitucional: Establece “[...] el derecho que tiene todo individuo a recibir educación[, por ende los adultos] , y que El Estado, integrado por: La Federación, los Estados y los Municipios, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria; [siendo] la educación primaria y secundaria[...] obligatorias.”¹⁴
2. Artículo 43 de la Ley General de Educación: Define a la educación para adultos, como aquella “[...] destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica, que comprende la alfabetización primaria y secundaria, así como la formación para el trabajo con las particularidades adecuadas a dicha población; [indicándose, además,] que esta educación se apoyará en la solidaridad social.”¹⁵

De esta manera lo establecido en ambos artículos permite al Instituto diseñar políticas congruentes con las necesidades del país; razón por la que asume las siguientes funciones:

1. En primer lugar encontramos la de “[...] promover y proporcionar servicios de alfabetización primaria y secundaria, así como capacitación no formal para el trabajo, a la población de 15 años o más que no ha accedido o ha desertado del sistema escolarizado;
2. [otra de sus funciones consiste en definir] modelos educativos para adultos;
3. [realizar] investigaciones sobre la materia;
4. [elaborar y distribuir] materiales didácticos;
5. [y finalmente, acreditar y certificar] estudios de educación básica para adultos.”¹⁶

¹³ INEA. “Marco Legal.” En *Memoria de labores 1995-2000*. p. 8.

¹⁴ INEA. “Presentación.” En *Ibidem*, p. 5.

¹⁵ *Ídem*

¹⁶ INEA. “Marco Legal.” En *Ibidem*, p. 8.

En cuanto a la forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede decirse que en el INEA, desde su creación a la fecha, el “autodidactismo” ha constituido la pieza clave en torno a la cual ha girado el proceso educativo. Por “autodidactismo” en esta institución se entiende “[...] una forma particular de aprender que se caracteriza por un hábito de independencia, no entendida como aislamiento, que el educando adquiere con respecto al educador y la institución educativa.”¹⁷ Por lo que podría considerarse como propósito fundamental del INEA, el que sus estudiantes adquieran la capacidad de “[...] aprender a aprender[, la cual] supone la adquisición previa de ciertos conocimientos y habilidades, plantear problemas y experimentar soluciones, aplicar conceptos a situaciones nuevas, e interrogar a los textos a través de una lectura intencionada.”¹⁸

En este sentido, es posible observar, dentro de esta institución educativa, la presencia de un mayor énfasis en las actividades de aprendizaje, por sobre las de enseñanza, por lo que el estudiante se convierte en el actor principal del proceso educativo llevado a cabo en su interior. Este hecho obedece principalmente a la heterogeneidad que caracteriza a la población que hace uso de sus servicios, pues no resulta fácil, ni adecuado, abordar la enseñanza y el aprendizaje de manera tradicional, cuando se tienen estudiantes de edades, cultura y niveles educativos tan diferentes entre sí.

Como ejemplo de lo antes mencionado basta señalar la diferencia de edades y contextos presente en la población en rezago educativo¹⁹, pues mientras “[...] el analfabetismo es un problema, en su mayoría, de adultos mayores de 45 años, que habitan en zonas rurales”²⁰; el rezago en educación primaria se “[...] incrementa en los grupos de 30 años en adelante”²¹; y a diferencia de los dos casos anteriores, “[...] el rezago de secundaria comprende principalmente a jóvenes menores de 30 años, que habitan en ciudades mayores de 50 mil habitantes.”²²

A partir de estos datos no es difícil imaginar la diferencia de intereses y expectativas en torno al hecho de estudiar, reunidas por los estudiantes en el INEA, pues como veremos en el presente trabajo, mientras alguna de las entrevistadas manifestaba que estudiaba “[...] sinceramente porque tenía yo la posibilidad de trabajar y no me aceptaron mis estudios que tengo, no me los aceptaron si no era el certificado de la secundaria[...]”²³; otra relataba que “[...] el estar bien con mis hijas fue la motivación de entrar a la escuela, para orientarlas, porque hay cosas que ya no recuerdo, son cosas nuevas en la actualidad que a veces es tercer año de primaria y digo, “What”, es que no entiendo, no comprendo[...]”²⁴; y sobre el mismo punto también se escuchó decir, “¿Para qué estudio? Pues para

¹⁷ INEA. *¿Qué es el INEA?* p.3.

¹⁸ *Ídem*

¹⁹ Por rezago educativo se entiende a “[...] la población con 15 o más años que no ha iniciado o concluido la educación secundaria y que no son atendidos por el sistema escolarizado de Educación Básica. Comprende a los analfabetas; los alfabetas que no han concluido la primaria y a los que con primaria terminada, no han completado su educación secundaria.” INEA. *Memoria de labores 1995-2000*. p. 9.

²⁰ *Ídem*

²¹ *Ídem*

²² INEA. *Memoria de labores 1995-2000*. p. 12.

²³ E2, P1, p.2.

²⁴ E3, P1, p. 3.

*no ser tan tonta, ¿no?, porque yo ya no voy a trabajar, nunca voy a encontrar ya trabajo, y no me quiero quedar tan, ser de las encuestas que somos unos analfabetos, por eso.”*²⁵

Las diferencias presentes en las expectativas que acabamos de conocer, permiten entender las razones por las que resulta indispensable evaluar el funcionamiento de los modelos educativos del INEA, pues cumplir los objetivos planteados con respecto a la educación para adultos, no resulta sencillo cuando estos últimos son, como acabamos de leer, tan diversos en edades, cultura e intereses.

A propósito de lo mencionado, es importante destacar para los fines del presente trabajo, el diagnóstico realizado al instituto en 1995, en el que se refleja, precisamente, un INEA con poca capacidad para emprender y solucionar las tareas asignadas, debido, entre otros factores, a la presencia de “[...] modelos educativos únicos, desarrollados 20 años atrás, incapaces de responder a las necesidades inmediatas de los adultos en tiempo y contenido”²⁶; así como al privilegio dado a las estrategias de atención sobre los resultados educativos; la “[...] escasa participación de otros organismos públicos, privados o sociales[.]”²⁷; la presencia de una “[...] estructura excesivamente centralizada[.] [; y una] organización interna [que] no facilitaba el desarrollo académico[.]”²⁸

Ante este panorama, era evidente la necesidad de un cambio radical en la forma de trabajo del INEA; cambio que no se hizo esperar, y para 1996, justo un año después de realizarse el diagnóstico, el instituto decidía hacerle frente a sus problemas a través de los cinco proyectos estratégicos que a continuación se mencionan:

1. Modelo Educación para la Vida (MEV)²⁹: Se trata del diseño de una nueva currícula de educación básica para adultos, cuya pretensión es proporcionar, a jóvenes y adultos “[...] una educación significativa, que responda a sus necesidades e intereses [; y que les proporcione los elementos que les permitan] continuar aprendiendo a lo largo de su vida.”³⁰
2. Nueva Estrategia de Operación: Por medio de este proyecto, el INEA pone en marcha dos nuevas formas de funcionamiento, que son, a saber: 1) El pago por productividad, “[...] orientado a gratificar a los educadores por el avance académico de sus educandos, esto es, por los exámenes acreditados y la obtención de su certificado.”³¹ y 2) Los puntos de encuentro³², que son lugares claramente identificables y adecuados para el proceso educativo.”³³

²⁵ E4, P8, p. 4.

²⁶ INEA. “Diagnóstico inicial.” En *Memoria de labores 1995-2000*. p. 16.

²⁷ *Ídem*

²⁸ *Ídem*

²⁹ *Vid. Infra*, p. 22.

³⁰ INEA. “Acciones realizadas.” En *Memoria de labores 1995-2000*. p. 20.

³¹ *Ibidem*. p. 22.

³² *Vid. Infra*, p. 29.

³³ INEA. “Acciones realizadas.” En *Memoria de labores 1995-2000*. p. 22.

3. Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA): Se trata de un sistema automatizado de información, diseñado para: a) facilitar el “[...] registro, seguimiento y control de jóvenes y adultos inscritos en los servicios educativos; [b] permitir] el seguimiento académico actualizado y confiable de cada usuario; [c] calificar de forma] automatizada [los] exámenes; [d] generar] nóminas para gratificación de figuras operativas; [y e) emitir] [...] reportes estadísticos confiables en materia de acreditación y certificación de estudios.”³⁴
4. Programa SEDENA-SEP-INEA: Este programa se diseñó con el objeto de “[...] fortalecer la educación para los adultos como parte del Servicio Militar Nacional. [...] [Para ello] se concibieron tres temas fundamentales o apartados en los que se desarrolla el Programa Educativo[...] El primer tema es la Educación Básica diseñada de manera especial para adultos[...]; el segundo tema [...] es el correspondiente a Educación para la Vida[...]; y por último un apartado de Educación Cívico Militar [...]”³⁵
5. Finalmente se encuentra el programa de Federalización de la operación de los servicios de educación para adultos a los gobiernos estatales: Con este programa se pretende mejorar y ampliar los servicios educativos, así como propiciar la participación de los gobiernos de los estados como promotores de la educación. A través de estos últimos se busca involucrar a los municipios y a la sociedad civil, procurando con ello el incremento de recursos asignados a la educación para adultos.”³⁶

Al poner en marcha los proyectos antes mencionados, el INEA ha comenzado su proceso de modernización, y por ende, la forma de proporcionar sus servicios, ha cambiado, se ha vuelto diversa en modelos educativos, en espacios de atención y en estrategias de operación y funcionamiento. Razón por la que he decidido mostrar con detalle, en los siguientes apartados, características del espacio físico y del modelo educativo dentro de los que dijeron ser atendidos los adultos entrevistados para la realización de este trabajo.

1.2 Sobre el Modelo Educación para la Vida (MEV)

De los modelos educativos existentes en el INEA, el grupo de entrevistados cursaba la educación básica dentro del Modelo Educación para la Vida (MEV). De este hecho, como se ha mencionado, se desprende la necesidad de mostrar, dentro del presente apartado, los conceptos que permiten entender de qué manera se concibe y se trabaja la educación para adultos desde este modelo, pues sólo de esta manera se reunirá la información necesaria para comprender las implicaciones que pueden llegar a tener las definiciones institucionales acerca del proceso educativo, en las expectativas que sobre el hecho de estudiar han construido los sujetos entrevistados.

³⁴ *Ibidem*, p. 23.

³⁵ *Ibidem*, p. 24, 25.

³⁶ *Ibidem*, p. 25.

De esta manera damos inicio comentando que “El MEV es una propuesta que busca ofrecer una educación cada vez más pertinente a las condiciones en que se desenvuelven las mujeres y los hombres, que por diferentes razones no pudieron iniciar o concluir su educación básica[...] En este sentido, la orientación para desarrollar la propuesta educativa, define una educación centrada en las personas jóvenes y adultas, que les sea útil y les sirva en su vida cotidiana, en la que los contenidos se refieran a sus necesidades e intereses reales, mediante la cual se propicie la aplicación de lo aprendido en su quehacer cotidiano, y que les otorgue elementos concretos para mejorar sus condiciones de vida y trabajo, en lo individual y lo social, en los diferentes contextos y en los diferentes ámbitos donde se desarrollan, es decir, una educación significativa, pertinente y, por lo tanto, relevante en su vida y para la vida.”³⁷

En la información antes mencionada es posible notar que el estudiante ocupa el lugar privilegiado dentro del proceso educativo en el MEV. Ahora bien, como se ha comentado, al INEA acuden estudiantes jóvenes y adultos. En el caso del presente documento se trabajó con estudiantes cuyo rango de edad oscilaba entre los 31 años y los 67. Por lo tanto, resulta relevante conocer que dentro de este modelo educativo se reconoce la diversidad de sus “[...] usuarios reales o potenciales[,es decir, se contempla que éstos pueden ser] campesinos, asalariados, personas que trabajan en el sector informal de la economía y desempleados, y dentro de éstos, jóvenes, mujeres, indígenas, etc.”³⁸

Tomar en cuenta esta característica de la población que acude a sus servicios, ha permitido que dentro del MEV el adulto se conciba como “[...] un ser culto, que posee información, conocimientos, habilidades y valores que ha desarrollado a lo largo de su vida; además se le reconoce [...] como sujeto consciente, con intereses y sentimientos, [...] [poseedor de] un bagaje de conocimientos de sí mismo, de sus relaciones y formas específicas de actuar. [Y aunado a ello se destaca que] su fuente de conocimientos esencial ha sido la vida, no la escuela.”³⁹

Con respecto a lo antes mencionado, llama la atención que frente a una definición del adulto que destaca como valiosos los conocimientos que éstos han adquirido a lo largo de su vida, que no son de tipo académico, sean los mismos adultos, al menos es el caso de algunas entrevistadas, quienes no concedan tal valor a sus saberes. Hecho que puede notarse en los siguientes fragmentos:

“[...] me dio por meterme a estudiar, pues no me gustaría ora si que morir ignorante de todo, saber un poco. Entonces me gusta venir a la escuela y aprender algo más de lo que siempre sabía.”⁴⁰

³⁷ INEA. *Educación para la vida; Documento base*. pp. 6 y 11.

³⁸ INEA. “Hacia un marco conceptual.” En *Modelo educación para la vida; Documento de trabajo*. p. 5.

³⁹ *Ídem*

“¿Para qué estudio? Pues para no ser tan tonta[...]”⁴¹

Finalmente, sobre el mismo punto otra entrevistada comentó que estudiaba: *“Pues para saber un poco, ya que en mi vida no supe, pues a ver si aprendo un poco más, que no me cuenten, que yo vea por mí misma[...]”⁴²*

Lo antes comentado parece justificar uno de los propósitos educativos del MEV, a saber, que “[...] las personas jóvenes y adultas reconozcan y valoren sus saberes, experiencias, conocimientos y valores[...]⁴³ No obstante, “La tipología de los que saben y de los que no saben, así como el “conocimiento” [...], es cuestión de definición social; tanto el “saber” como el “no saber” se refieren a lo que es definido socialmente como realidad[...]⁴⁴ En este sentido los fragmentos “[...] no me gustaría ora si que morir ignorante de todo[...]⁴⁵, “[...] no ser tan tonta[...]⁴⁶, y “[...] ya que en mi vida no supe[...]⁴⁷, son una especie de eco que permite, de cierta manera, escuchar el impacto que han tenido en las entrevistadas las definiciones sociales presentes en el medio en que éstas habitan; definiciones en las que el saber parece ser condición exclusiva de aquel que ha tenido formación académica. Desprendiéndose de este hecho la “identidad”⁴⁸ como “ignorante” o “tonta” que manifiestan tener de sí mismas las entrevistadas; y al mismo tiempo esta situación permite señalar la presencia de factores diversos que participan en la construcción de significados en torno a la práctica de estudiar. Así se han encontrado como factores de este tipo, hasta este momento, a las definiciones procedentes del INEA, de las entrevistadas y del medio social.

Regresando a la situación de conflicto entre el concepto de adulto proveniente del MEV y el de sus destinatarios, mencionada párrafos arriba, es importante señalar que dicho conflicto se pretende solucionar desde el MEV, a través del concepto de aprendizaje y la forma particular de abordar los contenidos y temas, que se desprende, precisamente, de este concepto. En este sentido conviene señalar que el aprendizaje dentro de este modelo “[...] es un proceso social y cultural de carácter permanente, inherente a la vida de todas las personas, se da por medio de un proceso de reestructuración y no de acumulación, implica

⁴⁰ E1, P1, p. 2.

⁴¹ E4, P8, p. 4.

⁴² E9, P8, p. 6.

⁴³ INEA. *Educación para la vida; Documento base*. p. 7.

⁴⁴ BERGER y Luckmann, *op. cit.*, p. 94.

⁴⁵ E1, P1, p. 2.

⁴⁶ E4, P8, p. 4.

⁴⁷ E9, P8, p. 6.

⁴⁸ Por identidad se entiende la “[...] ubicación [de un sujeto] dentro de un mundo social específico, aceptando tanto los roles como las actitudes de los otros presentes en éste.” BERGER y Luckmann, *op.cit.*, p. 168.

descubrimiento personal, [y se lleva a cabo] en un contexto social y cultural de continuas y constantes interacciones.”⁴⁹

A partir de este concepto el MEV “[...] plantea el tratamiento de los contenidos y temas desde la recuperación de los conocimientos, saberes y experiencias de los adultos[...] [; buscando de esta manera] la construcción de significados a partir de los referentes concretos del adulto.”⁵⁰

Lo anterior implica que “[...] la propuesta educativa: método, estrategias, materiales y contenidos, debe dar prioridad a las situaciones de vida de los adultos, partir de ellas y convertirlas en situaciones educativas[...]”⁵¹ En este sentido se entiende que un par de entrevistadas comentaran cosas como las siguientes:

“[...] aquí te enseñan más cosas de la vida como es la, a mi me pareció interesante el módulo de aguas con las adicciones, ese y ser padres sí se me facilitaron mucho porque pues, oye, ya es cosa que he estado viendo, que he vivido, y todo, afortunadamente yo no he tenido problemas de drogadicción en mi familia, pero sí es interesante saber porque desafortunadamente aunque uno es ya adulto, muchas veces tienes el riesgo de caer ya sea en drogadicción, en el alcoholismo, por depresiones, por problemas, que aún sin saberlo uno empieza con una copa, ay me voy a tomar una copa para ver qué tal me siento, para relajarme, y mañana ya son dos, y cuando menos ve uno, ya está metido en un problema[...]”⁵²

Sobre el mismo aspecto se escuchó decir lo siguiente: *“[...] aquí aprende uno a cómo expresarse, a cómo comunicarse, vienen muchas cosas, por decir de ahorita, pues lo de la familia, por ejemplo venían algunos ejemplos de violencia intrafamiliar, este, las enfermedades sexuales, viene aquí todo eso, porque todo eso también uno lo platica con nuestros hijos, uno les dice cómo deben de cuidarse, este, igual la violencia porque a veces no esperamos que sean físicas, sino también son verbales, psicológicas, todo eso lo aprendí mucho en el libro de español[...]”⁵³*

La mención que hacen las entrevistadas de módulos y temas referentes a actividades presentes en su vida cotidiana, como las que se desprenden de su rol de madres de familia, permite destacar el interés del MEV por ofrecer a sus destinatarios “[...] contenidos más cercanos e interesantes y que tengan significado para ellos, que les sean útiles en su vida diaria, al mismo tiempo que busca [, a través de ellos,] el logro de aprendizajes básicos, tomando en cuenta que las personas jóvenes y adultas tienen experiencias y formas de resolver los problemas de su vida, y han aprendido, de diversas maneras, muchas y diferentes cosas, y que [además] las personas tenemos diferentes intereses y diferentes necesidades, lo que plantea la no homología en el concepto de sujeto educativo, de contenidos y de estrategias educativas.”⁵⁴

⁴⁹ *Ibidem*, p. 14.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 15.

⁵¹ INEA. *Educación para la vida; Documento base*. p. 11.

⁵² E2, P2.1, p. 4.

⁵³ E5, P2.2, p. 3.

⁵⁴ INEA. *Educación para la vida; Documento base*. p. 7.

Este hecho se ve reflejado en la estructura curricular del modelo, la cual está integrada por 41 módulos⁵⁵ dirigidos tanto a atender los contenidos y competencias fundamentales de la educación básica (módulos básicos), como a atender “[...] los intereses y necesidades expresadas por sectores diversos de población (módulos diversificados).”⁵⁶ Este hecho lleva precisamente a la no homologación de los contenidos, permitiendo así al modelo contar con un currículum de temática diversa que, por ello, da mayores posibilidades de atender adecuadamente el proceso educativo de sus destinatarios.

Una vez mencionado esto, y con la intención de tener una visión panorámica de los contenidos del MEV, se muestran a continuación los títulos de los módulos que lo integran:

Módulos Básicos:

1. Para empezar
2. Leer y escribir
3. Saber leer
4. Vamos a escribir
5. Hablando se entiende la gente
6. Para seguir aprendiendo
7. Matemáticas para empezar
8. Los números
9. Información y gráficas
10. Fracciones y porcentajes
11. Cuentas útiles
12. Números y operaciones avanzadas
13. Figuras y medidas
14. Vamos a conocernos
15. Vivamos mejor
16. México: nuestro hogar
17. Nuestro planeta: la Tierra

Módulos Diversificados:

18. Valores, derechos y responsabilidades
19. Ser ciudadano(a) en México
20. Somos mexicanos
21. Protegernos, tarea de todos

⁵⁵ Por módulo se entiende “[...] una unidad de aprendizajes, completa en sí misma, que incluye contenidos y procesos que permiten abordar un problema o situación real de manera interdisciplinaria, para explicarlo en su totalidad y estar en posibilidad de transformarlo.” INEA. “Hacia un marco conceptual.” En *Modelo educación para la vida; Documento de trabajo*. p. 11. Es también importante mencionar que “Los módulos **no son** asignaturas o materias, son contenidos y actividades **trabajados como temas de interés**. Se trata de que estos temas estén relacionados con la realidad de las personas jóvenes y adultas, con su vida diaria, con sus problemas y que, apoyados en su experiencia, les sirvan para mejorar sus condiciones de vida: personales, familiares, comunitarias, laborales y sociales.” INEA. *Educación para la vida; Documento base*. p. 21.

⁵⁶ INEA. *Memoria de labores 1995-2000*. p. 21.

22. El maíz, nuestra palabra
23. Producir y conservar el campo
24. Números y cuentas para el campo
25. Nuestra vida en común
26. Un hogar sin violencia
27. La educación de nuestros hijos e hijas
28. Ser padres, una experiencia compartida
29. Números y cuentas para el hogar
30. Ser joven
31. Sexualidad juvenil
32. ¡Aguas con las adicciones!
33. Jóvenes y trabajo
34. Ser mejor en el trabajo
35. Mi negocio
36. Nuestros documentos
37. Números y cuentas para el comercio
38. Matemáticas(propedéutico)⁵⁷
39. Español(propedéutico)
40. Ciencias sociales(propedéutico)
41. Ciencias naturales(propedéutico)

Ahora bien, aunque en cada uno de los módulos se aborda una temática diferente, en todos ellos se trabaja buscando que los adultos desarrollen lo siguiente: 1) competencias generales de comunicación, razonamiento, solución de problemas y participación responsable; 2) habilidades de lectura, escritura, matemáticas y comprensión del entorno; y, 3) actitudes y valores, en especial sobre autoestima, género, derechos humanos, responsabilidad, respeto, identidad y diversidad cultural.⁵⁸ Este hecho se refleja en el decir de un par de entrevistadas:

“[...] antes igual yo leía nada más por leer y ya, pero no, hay que entender la lectura, de qué se habla, por qué, o sea toda la situación, y todo eso he aprendido y sí me gusta, inclusive ahora ya me gusta leer y antes no me gustaba leer, y ahora leo cualquier libro y todo[...].”⁵⁹

“[...] aprender un poco más, o sea eso me gusta porque cada que veo los libros y que veo, digamos lo que dicen los libros de nuestros derechos, nuestras obligaciones, nuestras costumbres y todo, entonces yo aprendo de ahí y me da gusto saberlo porque antes pues no sabía yo de mis derechos, y ahora sí, y ya los puedo ejercer[...].”⁶⁰

⁵⁷ A través de los módulos propedéuticos se busca “[...] recuperar y fortalecer las capacidades, habilidades y conocimientos adquiridos previamente, [así como] desarrollar aquellos que son requisito indispensable para ingresar a los niveles de Preparatoria o equivalente[...].” INEA. “Estructura y organización del MEV.” En *Educación para la vida; Documento base*. p. 27.

⁵⁸ Véase INEA. *Memoria de labores 1995-2000*. p. 21.

⁵⁹ E5, P2.2, p. 3,4.

⁶⁰ E1, P6, p. 4.

Tomando en cuenta todo lo que ha sido mencionado hasta este momento, se entiende que la enseñanza dentro del MEV se considere “[...] como un conjunto de acciones facilitadoras del proceso de construcción del conocimiento”⁶¹, y en este sentido, que el papel del asesor (docente) “[...] no se limite a transmitir información y a enseñar conocimientos acabados y unilaterales, sino que propicie la reflexión, el análisis, el diálogo, la interpretación y complementación de contenidos desde las experiencias y saberes de los adultos, favoreciendo su interacción; y que [además] considere al sujeto que aprende, desde dónde aprende, cómo realiza su aprendizaje y para qué aprende.”⁶² De esta manera al asesor se le concibe dentro del MEV “[...] más como un FACILITADOR que como el protagonista del proceso educativo.”⁶³ De ahí que una de las entrevistadas al referirse a su asesora comentara lo siguiente: “[...] es muy buenísima la maestra, es muy paciente, nos tiene mucha paciencia, y si necesitamos preguntarle algo, si nos contesta de muy buena gana, nos enseña y eso a nosotros nos ayuda porque nos sentimos confiadas con ella, y lo que quieramos, lo que dudemos, se lo preguntamos, y ya muy contenta nos lo dice, en qué estamos mal, en qué estamos bien, es muy buena maestra.”⁶⁴

Ahora bien, de la descripción del MEV realizada hasta este momento dentro del presente apartado, interesa destacar, a manera de cierre, el valor que se otorga a las personas adultas y los conocimientos que éstas poseen como producto de sus experiencias de vida. Este hecho se refleja en el tipo de módulos que integran la propuesta curricular del modelo, y en la forma en que éstos son abordados, pues en ambos casos, como se leyó, se busca que la vida cotidiana y las experiencias de sus destinatarios estén presentes. No obstante, el decir de algunas entrevistadas, como conocimos en el apartado, apunta en sentido contrario, es decir, no consideran valiosos los conocimientos que tienen por haber vivido, antes, expresan un vacío o falta en su vida que consideran sólo puede llenarse estudiando, pero en este caso el estudiar se entiende como algo totalmente desvinculado de lo que han vivido hasta entonces, o de lo presente en su vida diaria, es decir, no se establece ninguna relación entre su vida y las cuestiones que se abordan en la vida escolar, de ahí que mencionen: “[...] me dio por meterme a estudiar, pues no me gustaría ora si que morir ignorante de todo, saber un poco”⁶⁵, o decir que estudiaban “Pues para saber un poco, ya que en mi vida no supe, pues a ver si aprendo un poco más, que no me cuenten, que yo vea por mí misma[.]”⁶⁶

La situación antes descrita nos enfrenta dentro del presente trabajo, a la multiplicidad de significados, provenientes de actores y espacios diversos, que participan en la construcción que un sujeto hace de un sentido personal de la práctica de estudiar. De esta manera se entiende que, dentro de los discursos enunciados por los adultos entrevistados, y que poco a poco conoceremos, se encuentren mezcladas tanto las ideas sociales, como las institucionales y personales acerca de esta práctica.

⁶¹ INEA. *Educación para la vida; Documento base*. p. 15.

⁶² *Ibidem*, p. 31.

⁶³ *Ídem*

⁶⁴ E10, P3, p. 3.

⁶⁵ E1, P1, p. 2.

⁶⁶ E9, P8, p. 6.

Una vez mencionado esto se cuenta con los elementos conceptuales que forman parte del contexto de este documento, pero, ¿qué pasa con el aspecto físico, con el escenario tangible? Para poder contestar esta pregunta será necesario desplazarse hacia el siguiente apartado.

1.3 De los “puntos de encuentro” visitados

Los lugares en los que fue posible realizar las entrevistas que dan sentido a este trabajo, son conocidos dentro del INEA con el nombre de “puntos de encuentro”; nombre con el que se hace referencia a “[...] lugares claramente identificables y adecuados para el proceso educativo, [abiertos] con el apoyo de los sectores público, privado y social. Las instalaciones son escuelas, iglesias, centros culturales, bibliotecas, etc., en donde se facilita a los interesados su participación en la educación para adultos, ya sea como usuario o como asesor.”⁶⁷

Los sitios dentro de los cuales se albergan los puntos de encuentro reúnen las siguientes características: 1) son de fácil acceso, y 2) se ubican en las zonas en donde se concentra la población en condición de rezago educativo.

En cuanto al presente trabajo se visitó el punto de encuentro ubicado en el interior del Centro de Seguridad Social Independencia, localizado en la Delegación Magdalena Contreras del Distrito Federal, y el punto de encuentro ubicado dentro de la Preceptoría Juvenil de Tlalnepantla, en el Estado de México.

Centro de Seguridad Social Independencia(CSSI)

Es uno de los 115 centros construidos por el Instituto Mexicano del Seguro Social(IMSS), al iniciarse la década de los sesenta, como parte del tránsito que iniciaba esta institución hacia una nueva forma de concebir la seguridad social, cuya intención era “prevenir antes de curar”; razón por la que, bajo el argumento de que “[...] la cultura y la salud van de la mano”⁶⁸, se intentó vincular a esta última con actividades educativas y culturales. Para ello fue necesario construir, además de los centros de seguridad social, “[...] clínicas, guarderías, deportivos [y] teatros[...]”⁶⁹, en los que se pudieran impartir actividades tales como: “[...] campañas de promoción de la salud, cursos de cocina, belleza e higiene personal, corte y confección, juguetería y decoración, bailes de salón, y de acuerdo con las instalaciones se incluían [o no] actividades deportivas y culturales[...]”⁷⁰

Con la intención de allegar información que permita tener una imagen clara del contexto en el que se desarrolló una parte de este trabajo, se menciona que dentro del Centro de Seguridad Social Independencia, además de proporcionarse educación básica a través del INEA, se imparten los siguientes cursos:

⁶⁷ INEA. *Memoria de labores 1995-2000*. p. 22.

⁶⁸ www.imss.gob.mx (4 de enero de 2005).

⁶⁹ *Ídem*

⁷⁰ *Ídem*

BIENESTAR SOCIAL:

1. Primeros auxilios y educación para la salud
2. Mejoramiento para la alimentación(cocina)
3. Mejoramiento para la alimentación(diabéticos)
4. Repostería
5. Repostería infantil
6. Panadería
7. Básico secretarial
8. Belleza e higiene personal
9. Juguetería y decoración
10. Corte y confección
11. Blancos
12. Computación: principiantes e intermedios
13. Sobrepeso y obesidad
14. Acondicionamiento físico
15. Salud sexual y reproductiva

DESARROLLO CULTURAL:

1. Baile de salón
2. Danza contemporánea
3. Música, coros, guitarra y piano
4. Artesanías (marquetería)
5. Artes plásticas
6. Jazz: principiantes y avanzados

7. Danza clásica infantil
8. Danza regional infantil
9. Bailes y danzas regionales
10. Baile de salón Tapp
11. Teatro

CENTRO DE DÍA JUBILADOS-PENSIONADOS:

1. Artesanías(corte de vidrio)
2. Artesanías(pirograbado)
3. Corte y confección
4. Tejido
5. Yoga
6. Música instrumental y vocal
7. Tai-chi-chuan

Dentro del CSSI se cuenta con instalaciones adecuadas para el desarrollo de cada una de las actividades arriba anotadas. En este sentido, el espacio que alberga al punto de encuentro visitado cuenta con las siguientes características:

Se trata de un salón ubicado en el segundo piso del centro; de aproximadamente 4m. de largo por 4m. de ancho; con 4 filas integradas por 5 mesa bancos cada una; existe una tarima justo al frente del inicio de cada fila; y sobre la tarima se encuentra un escritorio de aproximadamente 1.20m. de largo por 80cm. de ancho, colocado cerca de la pared que da hacia la parte frontal del Centro de Seguridad; detrás del escritorio hay una silla de color negro; y en la pared posterior a ésta, y ubicado en la parte central del salón, se encuentra un pizarrón de superficie verde; a 30cm. de éste se observa un bote de basura; y finalmente junto al bote está una puerta blanca de metal.

Esta breve descripción permite tener una imagen, a grandes rasgos, del lugar al que asistían a estudiar la educación básica, en específico la primaria, 4 de las 10 personas entrevistadas. Una vez mencionado esto se puede dar paso a la información referente al siguiente punto de encuentro.

Preceptoría Juvenil de Tlalnepantla

La preceptoría juvenil que alberga en su interior el punto de encuentro visitado, se ubica en la esquina de la Avenida Paseo del Ferrocarril s/n, en Tlalnepantla, Estado de México. Dentro de este sitio se ofrecen alternativas de integración social a menores de entre 11 y menos de 18 años de edad, a través del deporte, arte, educación, cultura y capacitación para el trabajo, entre otras.

Siguiendo esta idea muestro a continuación las principales actividades que, dentro de la preceptoría visitada, se llevan a cabo:

1. “Tratamiento en consulta alternativa a niños jóvenes entre 11 y 18 años de edad que hayan cometido una conducta antisocial considerada como “falta”.
2. Canalización de menores de edad a la escuela de rehabilitación al momento de haber cometido una “infracción”.
3. Reincorporación de menores a la familia, escuela y/o trabajo después de estar en tratamiento interno.
4. Atención en consulta externa a las familias de los menores que presentan problemas de conducta.
5. Formar grupos de padres y jóvenes para apoyar las actividades de prevención social.
6. Gestionar apoyos con el sector público, social y privado para que participen en las acciones de prevención social.
7. [Y finalmente se proporciona también] orientación, pláticas y terapias relacionadas con el alcoholismo, drogadicción, problemas familiares, educación sexual, etc. Todo esto se lleva a cabo en externamiento, es decir, no se priva de su libertad a los menores que asisten.”⁷¹

Como puede notarse a través de las actividades arriba enlistadas, la preceptoría es un sitio que cuenta tanto con juzgados y espacios de reclusión temporal, como con consultorios médicos y salones de clase; de manera que se trata de un lugar singular, en donde describir brevemente el sitio ocupado por el INEA para impartir la educación básica, resulta fundamental para tener una imagen clara del contexto de este trabajo.

En este sentido se menciona que el aula del INEA se encuentra en el patio trasero de la preceptoría, entre una cancha de basket-ball y una cocina desocupada; mide aproximadamente 3m. de ancho por 6m. de largo; cuenta con una puerta de metal de color café claro con ventana de vidrio, a la que siguen a la derecha 3 ventanales de aproximadamente 1.15m. de alto; sus paredes por fuera son de color rosa de un tono muy claro. En el interior se observa una especie de división formada por una barra de cemento de aproximadamente 1.10m. de altura, 2.40m. de largo y unos 15cm. de ancho;

⁷¹ www.edomex.gob.mx (4 de enero de 2005).

hay 15 mesa bancos de madera y metal: 3 de ellos con los respaldos recargados en la pared de los ventanales antes descritos, 3 recargados en la pared junto a la puerta, 5 con los respaldos recargados en la división de cemento, y 4 formando 2 filas de 2 mesa bancos cada una, al centro de los mesa bancos antes descritos.

El escritorio del aula es de color gris y por su forma semeja un medio círculo, se encuentra a unos dos pasos al frente del inicio de la fila de mesa bancos de la división de cemento, y de la primera de las hileras del centro. A la derecha del escritorio está colocado, sobre la pared, un pizarrón de superficie verde; debajo de éste, y como a unos dos pasos y medio a la derecha del escritorio, se observa una cubeta de plástico que dice “Comex”(al parecer dentro del salón cumplía la función de bote de basura). Girando un poco más la vista hacia la derecha, se encuentra la pared que forma el frente del salón, en la que se localizan los tres ventanales descritos. Antes de los ventanales se observa un espacio de pared de aproximadamente 80cm. de largo, en éste se encuentra pegado un cartel cuyo contenido es el embarazo. Volviendo a los ventanales se observa que en cada uno de ellos se ha colocado un cartel con una temática diferente: el más cercano al escritorio es de fondo negro y con letras mayúsculas en color rojo dice: SIDA; el cartel que le sigue tiene escrita la siguiente frase: “Los adultos piden que termine la violencia en las calles. Los niños pedimos que termine la violencia en las casas”; finalmente, el cartel más cercano a la puerta de entrada dice: “Educación para la vida y el trabajo. MEVyT”.

Además de esto, es importante mencionar que detrás de la división de cemento se encuentra otro espacio del salón, que ocupa más o menos la mitad de éste, en donde se observa una especie de estante de metal en color gris, encima del cual se ve una caja de cartón de color café, con letras impresas en color negro, que dicen: “Caja de libros: jaguas con las adicciones!” A unos 15 centímetros por arriba del estante se encuentra pegado en la pared un cartel del tamaño de una cartulina y media, hecho con fomi y rodeado por una especie de olan de papel crepe naranja, en donde se muestran los números del 1 al 10 en diferentes colores. Ahora bien, junto al estante, a mano izquierda, se observa una mesa de madera de unos 90cm. de largo, frente a la cual se encuentra una silla con ruedas en las patas y asiento acojinado de color gris, por cierto, la tela se ve desgastada. A la derecha de la mesa de madera, y pegado a una de las esquinas de la pared del fondo del salón, se encuentra un mesa banco, sobre su paleta se observan unas bocinas y en su asiento hay una grabadora de color negro. En la pared del fondo del salón también hay tres ventanales de aproximadamente 1.15m de alto. En uno de los ventanales, exactamente el que se encuentra más alejado del mesa banco de la grabadora, se observa un cartel titulado: “¿a poco no puedes dejarlo?” y junto a éste, pegada ya en la pared, se encuentra una hoja de papel bond cuadriculada, que lleva por título: “Igualdad entre hombres y mujeres: ¿cómo lograrlo?” Por otra parte, frente a los ventanales, en el piso, se encuentran unas cajas de cartón café, con letras impresas en color negro que dicen: “10 piezas, Distribución Gratuita. INEA. CONEVyT.” En una de estas cajas se lee: “Módulo 7”, en otra “Módulo Jóvenes y trabajo”; “Módulo 33”. Por último, se observa en el piso, cerca de una de las esquinas del salón, un balón de foot-ball blanco y otro de basket-ball.

De esta manera finaliza la descripción del salón al que asistían a cursar la educación básica, en específico la secundaria, 6 de las 10 personas entrevistadas, y con ello es posible dar paso a una serie de comentarios finales a propósito de los temas abordados hasta este momento. Empiezo comentando que conocer dentro de este primer capítulo las definiciones institucionales acerca del ser adulto, estudiante, el aprendizaje, la enseñanza y los contenidos educativos, resulta fundamental para poder abordar de manera adecuada el tema central del presente trabajo, a saber, el significado que tiene el hecho de estudiar para el grupo de adultos entrevistados.

Esta situación se menciona como fundamental, debido a la participación que tienen las definiciones acerca del estudiar, procedentes de la institución, en los significados que sobre el mismo hecho han construido los adultos entrevistados, pues como pudo leerse dentro del capítulo, la práctica de estudiar, y todo lo relacionado con ella: actores, propósitos, escenarios, método, contenidos, etc., ha quedado institucionalizada en el INEA, es decir, pensada como una actividad con características específicas que no pueden cambiarse a voluntad de los actores que participan en ella.

En este sentido puede hablarse de las definiciones institucionales que conocimos, como de un elemento causante tanto de choques como de resignificaciones del acto de estudiar a nivel personal, pues un adulto puede llegar al INEA pensando “[...] *no sé como que iban a ser clases comunes: estar en un salón, un maestro frente al pizarrón, uno participando, levantando la mano, a ver yo, yo opino, sí, haciendo tareas*[...]”⁷²; pero encontrar que dentro de esta institución, como se pudo leer, debido a la heterogeneidad que caracteriza a su población usuaria, el autodidactismo sea considerado la forma pertinente para abordar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en su interior; desprendiéndose de este hecho la modificación de una idea personal previa. De esta manera el proceso educativo de los adultos entrevistados en el INEA, implica para ellos, como veremos en los próximos capítulos, conflictos y transformación de ideas a nivel personal. Siendo esta la situación, invito al lector a conocer, en el siguiente capítulo, el inicio de esta historia, es decir, la gestación del interés de los entrevistados por llevar a cabo la práctica de estudiar.

⁷² E6, P2, p. 2.

CAPÍTULO 2

Fragmentos del pasado que dan sentido a una práctica presente: estudiar en el INEA.

“[...] yo siempre quise estudiar, yo quise ser una profesionalista, toda la vida he estado soñando con eso, pero[...]”¹

Los “puntos de encuentro”² del INEA, son los escenarios que permiten se de la reunión de historias de vida diversas en torno a un acto concreto: el estudiar. Este hecho que a simple vista parece irrelevante, no resulta ser así cuando se le mira con atención desde un punto de vista pedagógico; pues desde éste, cada una de las historias de vida a las que se ha hecho referencia, tienen mucho que decir acerca de quiénes son los destinatarios del “currículum”³ que se ofrece en esta institución educativa, en específico, permiten conocer el porqué de su presencia dentro de ésta, y, a partir de ello, nos llevan a ser conscientes de que “Las situaciones educativas [también] varían en función de *las metas individuales* de quienes participan en ellas y de *las metas de la comunidad* a la que pertenecen.”⁴

Siguiendo esta idea, en el presente capítulo, a partir de la pregunta ¿cómo fue que surgió en usted el interés por venir al INEA a estudiar?, un grupo de adultos nos relatan una serie de historias que nos llevan a emprender, junto con ellos, un viaje a través del tiempo, de presente a pasado, en el que van apareciendo figuras familiares y una serie de experiencias⁵ de vida, en las que ellos, finalmente, encuentran las razones de *su estar* estudiando.

Con todo ello hacen visible una pequeña parte del “currículum oculto”⁶ presente en los puntos de encuentro visitados⁷, y de paso nos llevan a hacer algunas reflexiones en torno al papel que este currículum tiene dentro del proceso educativo de los adultos en cuestión.

¹ E5, P1.1, p. 2.

² *Vid. Supra*, p. 29.

³ En el presente trabajo el currículum es entendido como “[...] proyecto concretado en un plan construido y ordenado [que] hace relación a la conexión entre unos principios y una realización de los mismos, algo que ha de comprobarse y que en esa expresión práctica es donde concreta su valor. Es una práctica en la que se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc. [...] [De esta manera, el currículum] es contexto de la práctica al tiempo que contextualizado por ella. GIMENO SACRISTÁN, J. “Aproximaciones al concepto de currículum.” En *El currículum. una reflexión sobre la práctica*, p. 16.

⁴ LACASA, Pilar. “Cultura, educación y currículum.” En *Aprender en la escuela, aprender en la calle*, p. 21.

⁵ Por experiencia se entiende “[...] la correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad.” FOUCAULT, Michel. “Introducción.” En *Historia de la sexualidad. el uso de los placeres*, p. 8.

⁶ “El currículum oculto generalmente no es reconocido por [profesores] y funcionarios escolares aunque puede tener una profundidad mayor en los estudiantes que cualquier otro currículo oficial u operacional[...]. Los mensajes que se derivan del currículum oculto, bien estén al margen, en coherencia o en contradicción con las intenciones declaradas, no son ajenos a los conflictos sociales: los papeles de los sexos en la cultura, el ejercicio de la autoridad y del poder, los mecanismos de distribución de la riqueza, las posiciones de grupos sociales, políticos, raciales, religiosos, etc.”

La información que a continuación se presenta se encuentra agrupada dentro de dos apartados:

1. **Recordando viejos tiempos: relatos de los adultos sobre los motivos que los alejaban del estudio.** Dentro de este apartado el discurso enunciado por los adultos nos deja ver el papel que juegan los diversos factores presentes en su “socialización primaria”⁸, así como la educación relacionada con cuestiones de género, en el rumbo que sigue la vida de una persona. De esta manera se encontrará el señalamiento concreto, por parte de los entrevistados, de las razones por las cuales no habían estudiado con anterioridad.
2. **Experiencias de vida: el estudiar adquiere sentido.** En este segundo apartado se muestra cómo, en algunos casos, ciertas experiencias de vida que con el tiempo se les fueron presentando a los adultos, les hicieron prestar atención al estudio, dotarlo de sentido y desear incorporarlo a su vida; mientras que, en otros casos, las experiencias de vida aparecen como medios que les facilitaron el acceso a una “práctica”⁹ desde siempre anhelada. Tomando en cuenta lo mencionado hasta este momento, podemos iniciar este recorrido.

2.1. Recordando viejos tiempos: relatos de los adultos sobre los motivos que los alejaban del estudio.

¿Cómo surge el interés por estudiar en los adultos entrevistados? Las respuestas recabadas en torno a esta cuestión, son recuerdos que desplazan la atención de los entrevistados de su aquí y ahora, y los llevan a mencionar espacios, actores y tiempos distantes. Con ello los adultos dejan ver en su “socialización primaria”, es decir, aquella “[...] por la que el individuo atraviesa en la niñez[...] [, y por medio de la cual] se convierte en miembro de la sociedad”¹⁰, un factor importante que influyó en su alejamiento de la escuela con anterioridad.

La explicación de ello es la siguiente: “Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los “otros significantes”¹¹ que están encargados de su

GIMENO SACRISTÁN y Ángel I. Pérez Gómez. “El currículo: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?” En *Comprender y transformar la enseñanza*, p. 153.

⁷ Como se ha mencionado, en el presente trabajo los puntos de encuentro visitados fueron los siguientes: La Preceptoría Juvenil de Tlalnepantla y el Centro de Seguridad Social Independencia. El primero de ellos ubicado en el Estado de México y el segundo en la Delegación Magdalena Contreras del D.F.

⁸ Véase, p. 36.

⁹ Por práctica se entiende “[...] la reflexión[...], el conocimiento, el examen, el desciframiento[...] [y], las transformaciones que se busca cumplir sobre uno mismo.” FOUCAULT, Michel, *Op. cit.*, p. 30.

¹⁰ BERGER, Peter y Thomas Luckmann, *Op. cit.*, p. 166.

¹¹ El concepto “los otros significantes” es entendido dentro de este trabajo como “[...] a) los otros con los que el individuo se encuentra más plena, amplia y fundamentalmente comprometido, emocional y psicológicamente; b) los otros que le han suministrado su vocabulario general, incluidos los conceptos y categorías más básicos y cruciales; c) los otros que le han provisto y siguen

socialización y que le son impuestos[, en este caso los otros significantes de los entrevistados son sus padres.] Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo **le son presentadas a éste como realidad objetiva.** [...] Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, **lo modifican** en el curso de esa mediatización. **Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas.**”¹²

De esta manera el haber nacido en hogares con condiciones económicas difíciles, con padres analfabetas, llevó a los entrevistados a concebir y experimentar el mundo, en una primera etapa de su vida, a partir de las definiciones dadas y actividades desempeñadas por sus padres; concepciones y actividades en donde el estudiar no se contemplaba importante: “[...] **me decía mi mamá: tú a qué hora vas a ir a la escuela, la escuela no es importante, lo importante es trabajar para comer, porque la escuela no es para que comas, para que tengas qué comer. No, eso no te hace falta, te hace falta de ir a trabajar al campo, a sembrar, para tener qué comer el día de mañana, para qué vas a la escuela. Sí eso es lo que a nosotros nos decía que la escuela no es importante** [...]”¹³

Con argumentos en los que también se deja ver la influencia de “los otros significantes” presentes en la socialización primaria, se encuentran las siguientes palabras: “[...] **yo quiero saber más, a lo mejor yo no tuve esa motivación por parte de mis padres porque ninguno de los dos sabe leer ni escribir, [...] entonces yo no tuve esa motivación de jalarme, [...] si yo tuviera a alguien que me hubiera motivado, [...] le juro que a lo mejor yo no estuviera así tan estancada como estoy** [...]”¹⁴

Frases como, “[...] **si yo tuviera a “alguien” que me hubiera motivado** [...]”¹⁵ , o “[...] **me decía “mi mamá” [...], lo importante es trabajar para comer** [...]”¹⁶ , apuntan hacia actores cuya **presencia o ausencia** resultaron fundamentales en la construcción del “yo”¹⁷ de las entrevistadas en la primera etapa de su vida; un “yo” que se quedó “estancado” **por falta** de ese “alguien” que le llevara a estudiar, o que creció pensando que “la escuela no es importante” **por la presencia** de una mamá que así lo consideraba y transmitía.

proveyéndole de las categorías de yo y el otro, y de los roles significativos a que se refieren esas asignaciones; d) los otros en cuya comunicación el autoconcepto del individuo se apoya y/o cambia fundamentalmente. HARGREAVES, David. “El Yo.” En *Las relaciones interpersonales en la educación*, p. 19.

¹² BERGER, Peter y Thomas Luckmann, *Op. cit.*, p. 166.

¹³ E8, P3.4, p. 3.

¹⁴ E3, P8.1, p. 8.

¹⁵ E3, P8.1, p. 8.

¹⁶ E8, P3.4, p. 3.

¹⁷ “[...] el yo no es connatural ni puede aparecer en el individuo aislado de sus compañeros. El yo surge de la experiencia social de interactuar con otros. El yo posee una importante cualidad reflexiva: es a la vez sujeto y objeto. En la interacción, el hombre aprende a responder conforme los demás le responden. Llega a ser objeto para sí mismo cuando toma para sí las reacciones de otros hacia él. Adquiere el yo colocándose en “el pellejo de otros” y empleando la perspectiva que de él tienen para considerarse él mismo.” HARGREAVES, David. “El Yo.” En *Las relaciones interpersonales en la educación*, p. 17.

Esta situación torna evidente la influencia que tiene el medio familiar en la formación de la “identidad” de los entrevistados, es decir, en su ubicación dentro de un mundo social específico, aceptando tanto los roles como las actitudes de los otros presentes en éste.¹⁸ En este sentido se entiende la participación que tuvo en el rumbo que siguieron las vidas de los actores, en especial de las mujeres, la adquisición de su identidad de género a partir de la identificación e introyección del rol femenino dado por sus madres.

Antes de mostrar esta situación es importante mencionar que “Los roles son tipos de actores [dentro de un contexto en el que existe] un cúmulo de conocimiento objetivizado, común a una colectividad de actores[...] Al desempeñar “roles” los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos “roles”, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente.”¹⁹ De esta manera el rol al que se ha hecho referencia apunta hacia un tipo de actor, las mujeres presentes dentro de un medio familiar y social determinado, en donde, de acuerdo a lo relatado por ellas, existían una serie de actividades, comportamientos, actitudes y formas de ser, que dentro de ese grupo definían lo que significaba “ser mujer”.

En este sentido es posible distinguir con claridad, dentro de los relatos, el modelo femenino adquirido por las entrevistadas, el cual, por las características señaladas, puede ser nombrado, tomando el concepto de Mabel Burin, como “rol de género femenino tradicional”, conformado por el desempeño de tres roles en específico: “el rol maternal, el rol conyugal y el rol doméstico.”²⁰ ¿En qué consiste cada uno de estos roles?

Con respecto al “rol maternal”, éste puede caracterizarse como el desempeño de las siguientes funciones relacionadas con los hijos, a saber: “a) nutricias(de alimentación); b) de sostén emocional(contención); y, c) de cuidados personales, que [en conjunto] caracterizarían lo que Winnicott (1972) denomina una “madre suficientemente buena”, un tipo de madre que, mediante el desempeño de estas funciones, estaría en condiciones de ponerse “uno a uno” con las necesidades del bebé, anticipándose a ellas para satisfacerlas.[...] [Ahora bien,] para que todas estas funciones se cumplan es necesaria la capacidad de conexión, no de separación o de distanciamiento.”²¹

Teniendo en cuenta lo hasta ahora mencionado, veamos a continuación de qué forma se hace presente el “rol maternal” dentro del discurso enunciado por las entrevistadas; discurso en el que se manifiesta el tipo de relación que este rol les llevó a mantener con el estudio, a saber: de distanciamiento. He aquí los fragmentos seleccionados para ejemplificar este punto:

*“Bueno, yo quería estudiar desde hace mucho tiempo, pero como **tenía hijas chiquitas no podía [rol maternal]**, ahorita ya están grandes, pues ya puedo, ya tengo más tiempo.”²²*

¹⁸ Véase BERGER y Luckmann, *Op. cit.*, p. 168.

¹⁹ *Ibidem*, p. 97 y 98.

²⁰ BURIN, Mabel e Irene Meler. “Ámbito familiar y construcción del género.” En *Género y familia; Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, p. 83.

²¹ *Ibidem*, p. 81.

²² E4, P1, p. 2.

*“[...] me casé chica, y ya con mis hijos y todo pues ya no pude venir [se refiere a estudiar-rol **maternal**], después, ya que mis hijos estaban grandes me separé de mi esposo y me dio por meterme a estudiar[...]”*²³

Refiriéndose a ir a estudiar esta entrevistada dice lo siguiente: *“[...] cuando tiene uno tiempo, pues dice yo voy, y esto y lo otro, pero no tiene uno tiempo, entonces no se puede, **ahorita porque mis hijos ya están grandes, ya no es, pues estoy atrás de ellos, ya por eso también vine, porque ya me da tiempo, un poquito, pero antes no, llevar a la escuela, darles de comer, bañarlos, pues no, [rol maternal]** , y ahorita pues sí[...]”*²⁴

Como es posible observar en los fragmentos arriba anotados, el desempeño del “rol maternal” absorbió una buena parte del tiempo de las entrevistadas, impidiéndoles dedicarse a otro tipo de actividades, en este caso, a estudiar.

Retomando la descripción de cada uno de los roles que caracterizan al “rol de género femenino tradicional”, se da paso a las líneas correspondientes al “rol conyugal”; se empieza diciendo que éste “[...] describe las características necesarias para sostener el vínculo matrimonial, e incluye la prestación de servicios afectivos y sexuales, además de las funciones nutricias descritas para el rol maternal. Varios autores consideran que el rol de esposa tradicional está adecuadamente desempeñado cuando es suficientemente maternalizado, por ejemplo, cuando desarrolla las funciones nutricias(alimentar), de cuidados (de atención de la vestimenta, higiene, y otros) y de sostén emocional (de anticipación y atención de los conflictos conyugales).”²⁵

Siguiendo esta idea es posible comprender por qué el hecho de casarse es señalado por las entrevistadas como un factor más que las mantuvo distantes del estudio, a saber, porque este suceso, al igual que el ser madres, aminoró el tiempo del que disponían al acarrearles quehaceres como los arriba descritos, además de los relativos al “rol doméstico”, consistente en el desempeño de actividades referentes a la limpieza del hogar, su mantenimiento y la preparación de los alimentos consumidos por la familia.

Siendo esta la situación, se muestran a continuación fragmentos en los que es posible apreciar con toda claridad los argumentos planteados hasta este momento:

²³ E1, P1, p. 2.

²⁴ E8, P7.7, p. 6.

²⁵ BURIN, Mabel e Irene Meler, *Op. cit.*, p. 83.

*“[...] yo siempre quise estudiar, yo quise ser una profesionista, toda la vida he estado soñando con eso, pero **me casé [rol conyugal], tuve hijos [rol maternal]**, ya después **mi esposo me dijo: “no, para qué estudias” [rol conyugal]**, y bueno, en fin, **me dediqué a mis hijos, a crecerlos, a educarlos, y yo decía, bueno cuando crezca mi hija [rol maternal]**, cuando tuve a mi primer hija, no pues con ella me voy, ya que entre a la secundaria me voy a meter a la secundaria, pero total, creció una, dos, tres, cuatro, tuve cuatro hijos, y nada, y ahora tengo cuatro nietos, y pues siempre he tenido esa inquietud[...], y a pesar de todas las ocupaciones que tengo, pues me doy mi tiempo para estudiar, para venir[...],”²⁶*

Otra entrevistada comentó lo que se muestra a Continuación: *“[...] de chica no pude ir a la escuela, y después **me casé y tampoco [rol conyugal], entonces, este, ya hice crecer a mis hijos [rol maternal]**, ya se casaron los tres, ya nada más me queda una hija de 22 años, y ahora dije: creo que ahora es justo que yo me haga caso yo solita. Entonces voy a buscar una escuela donde poder estudiar la primaria, porque yo no fui a la escuela, y eso fue lo que me impulsó, o sea **ya traía yo muchos ánimos desde mucho antes, pero no podía porque tenía que trabajar para sacar a mis hijos adelante [rol maternal]** [...]”²⁷*

En este caso se relató lo siguiente: *“Estudié un año de secundaria nada más, pero me tuve que salir porque somos muchos hermanos y teníamos que trabajar [condición económica difícil, mencionada con anterioridad], **ya después me casé [rol conyugal], tuve a mis hijas y ya no pude hasta ahorita que ya la más chiquita tiene 14 años [rol maternal]**”²⁸*

En los fragmentos de entrevistas arriba citados, resulta interesante ver la actitud natural e incuestionable con la que son asumidas las actividades que conlleva un rol, en este caso el rol femenino dentro del medio familiar y social en el que crecieron las entrevistadas; ya que si bien señalan al hecho de ser esposas y madres como factores por los cuales no asistieron a la escuela con anterioridad, el llevar a cabo el tipo de actividades de cada rol, es visto y aceptado, de acuerdo a la interpretación que doy a sus palabras, como algo natural,

²⁶ E5, P1.1, p. 2.

²⁷ E10, P1, p. 1.

²⁸ E4, P1.1, p. 2.

como algo que así tenía que ser y que, por lo mismo, en ese momento no generó en ellas ningún tipo de inconformidad, aunque, en algunos casos, tiempo adelante sí ocurrió esto. De ahí la presencia dentro de lo comentado, de expresiones como estas: “[...] *creo que ahora es justo que yo me haga caso yo solita*[...]”²⁹, y, “[...] *pero total, creció una, dos, tres, cuatro, tuve cuatro hijos, y nada*[...]”³⁰

El discurso leído hasta este momento permite distinguir en la educación familiar relacionada con cuestiones de género, uno de los factores que más impactó en la vida de las entrevistadas debido al “modelo femenino” que introyectaron, y que, finalmente, las llevó a trazarse un proyecto de vida orientado siempre en torno a las necesidades de sus hijos y esposos, y en donde, por lo mismo, sus deseos, sueños e intereses fueron desplazados al rincón de los pendientes, de lo que se puede posponer por tiempo indefinido e incluso ser eliminado como posibilidad.

Todo lo que ha sido comentado en este apartado nos lleva a destacar la importancia que tienen los elementos presentes en el entorno familiar, en el desarrollo y formación de la identidad de quienes ahí crecen, pues conviene recordar que si bien “[...] el desarrollo individual está caracterizado por la invariancia [, es decir que] la sucesión de los desencadenamientos en los impulsos de crecimiento y la involución conserva un orden constante; esta sucesión en los impulsos sufre variaciones en duración e intensidad de un individuo a otro, [...] [debido] a la vez a diferencias hereditarias en el potencial genético, y a diferencias en el medio donde tiene lugar ese desarrollo.”³¹

De ahí que “**Bajo el efecto del entorno**, se [...] [produzcan] reacciones de adaptación del desarrollo, que, por freno o aceleración de ciertas funciones, **desembocan en la constitución de particularidades más o menos importantes.**”³² Por lo tanto, haber crecido en un hogar en donde “[...] *era más importante trabajar que ir a la escuela, porque además no había para comprar útiles*[...]”³³, sería uno de los elementos que llevó a este entrevistado a construir su “yo” – como se comentó – alejado de la influencia de las ideas presentes en la vida escolar; al igual que a quienes comentaron: “*Estudié un año de secundaria nada más, pero me tuve que salir porque somos muchos hermanos y teníamos que trabajar*[...]”³⁴, o “[...] *mis papás no tenían para, pues para solventar los gastos de la educación*[...]”³⁵

Pero no sólo las cuestiones materiales del entorno familiar influyeron en la construcción de determinada identidad por parte de los entrevistados, también las cuestiones ideológicas contribuyeron a ello, en específico las ideas relacionadas con el género, pues

²⁹ E10, P1, p. 1.

³⁰ E5, P1.1, p. 2.

³¹ HONORE, Bernard. “El proceso de formación.” En *Para una teoría de la formación; Dinámica de la formatividad*, p. 51.

³² *Ídem*

³³ E6, P7.4, p. 4.

³⁴ E4, P1.1, p. 2.

³⁵ E5, P1.1, p. 2.

como pudo leerse, ser mujer y estudiar no era precisamente un vínculo pensado ni deseado, ni siquiera, como se conoció, por algunas de las señoras entrevistadas.

Este hecho me lleva a pensar en el valor que tiene para la vida de alguien, en su formación, cada uno de los momentos vividos, las ideas que se van pronunciando y escuchando en derredor, los diversos actores con quienes se convive y se comparten cosas, y las actividades desempeñadas a través del tiempo, para ser quien uno es en cada uno de los presentes efímeros por los que atraviesa la vida de un sujeto. Esto fue precisamente lo que pudo observarse dentro de este primer apartado, pues ante la pregunta ¿cómo fue que surgió en usted el interés por venir al INEA a estudiar?, algunos de los entrevistados recurrieron de inmediato a su pasado, intentando explicar y dar sentido a una práctica presente: estudiar.

2.2 Experiencias de vida: el estudiar adquiere sentido.

El tema de la maternidad, tocado en el apartado anterior, nos llevó a descubrir en este hecho una de las principales razones por las que ciertas entrevistadas no pudieron estudiar, debido, principalmente, a la gran cantidad de tiempo que requería el atender a sus hijos pequeños. No obstante, y de acuerdo a lo relatado por algunas de ellas, con el transcurrir del tiempo y habiendo crecido sus hijos, éstos se convirtieron en su principal motivación para empezar a estudiar. Siendo esta la situación, surge la siguiente pregunta: ¿cómo fue que se dio este hecho? La respuesta, al menos en lo que respecta al siguiente grupo de entrevistadas, de quienes cito fragmentos de su conversación, se encuentra en su deseo de “ser mejores madres” para sus hijos; hecho que las llevó a depositar en el estudio, su confianza para lograr esto. He aquí los fragmentos seleccionados:

“[...] luego oigo chicas o señoras que son de menos edad que yo, y tienen, y no es juzgarlas, sino simplemente decir, carecen de valores, carecen de muchas cosas y eso implica el estudiar, porque el estudiar nos da muchos valores, a respetar las ideas de los demás, [...] a no hablar nada más en dobles sentidos. No si yo a veces soy medio pícara, pero a veces hay gente que es peor que uno, que no más una cosita ya la hacen más fuerte, más pícara, entonces no quisiera yo caer también en ese hábito de ser una señora que no sabe

*nada, digo, más por mis hijas: no enseñarles a ser groseras, que sepan tener valores, en la casa llegar, saludar, saber respetar a sus mayores. Entonces la escuela nos da todo eso, también en la casa, ¿no?, pero lo refuerza uno más en la escuela o donde uno va a estudiar[...]*³⁶

Otra entrevistada dice al respecto que estudia, “[...] *pues por mi propio gusto y para que mis hijos no se apenen de mí, de que digan que tienen una madre muy tonta.*”³⁷

En el siguiente fragmento destaca lo siguiente: “[...] *me decía mi mamá: [...] la escuela no es importante, [...] te hace falta de ir a trabajar al campo, a sembrar, [...] pero cuando me vine para acá[se refiere al Distrito Federal], ya cuando mis hijos empezaron a entrar a la escuela y las tareas que les dejaban, que 20 enunciados, 20 de sumas, yo no sé, ni cómo ayudarles, decirles cómo. Entonces fue cuando yo pensé: no, la escuela es muy importante[...]*”³⁸

Otra entrevistada dice también que estudia para: “[...] *poder decirle a mis hijos que nunca es tarde, que sí se puede uno preparar, cuando uno no quiere pues no más no, pero si uno quiere, como dicen, el querer es poder[...]*”³⁹

Lo que acabamos de leer se relaciona perfectamente con lo dicho en el apartado anterior referente al “rol maternal”⁴⁰, en tanto que, en ambos casos, la separación de la escuela o el acercamiento a ésta, se ven impulsados, de alguna manera, por el intento de ser

³⁶ E3, P8.2, p. 8 y 9.

³⁷ E1, P8, p. 4.

³⁸ E8, P3.4, p. 3.

³⁹ E5, P8.1, p. 5.

⁴⁰ *Vid. Supra*, p. 38.

buenas madres para sus hijos; la diferencia entre ambas situaciones radica en que, al crecer, sus hijos requieren de algo más que tiempo dedicado, necesitan, como ellas lo mencionaron, de una madre que los pueda ayudar con sus actividades escolares, que pueda proporcionarles lo necesario para que logren tener una formación integral, y que, además, sea un buen ejemplo para ellos. Así pues, ante los ojos de las entrevistadas, estas funciones sólo las puede cumplir una persona que hay estudiado.

Ahora bien, relacionado con el punto anterior, se menciona que, en algunos casos, los hijos jugaron un papel mucho más activo para poder despertar el interés de sus madres por el estudio. Este es el caso de los fragmentos de entrevistas que son citados abajo, en donde parece ser que son los hijos quienes, en un primer momento, tuvieron un interés mayor en el hecho de que sus madres acudieran al INEA a estudiar. Veamos esto con detenimiento:

“[...] mis hijos siempre me dicen que yo debo aprender, debo de estudiar para muchas cosas, porque luego, dicen, vas el súper, no sabes si te están entregando mal el cambio, tú eres el que te encargas todo de la casa, el gasto, y a lo mejor hasta te roban tu cambio porque no sabes hacer cuentas. Entonces, dice mi hija, vete a la escuela a que aprendas, [...] me dice, no mamá, tienes que ir a la escuela, tienes que ir a aprender, yo quiero que sepes bien escribir[...] Todos mis hijos me dicen que debo de estudiar.”⁴¹

Otra entrevistada dice lo siguiente: *“[...] bueno, una de mis hijas me dijo que si quería yo estudiar algo, o practicar algún deporte o distraerme al menos, entonces, me dice, yo en un lugar vi una escuela de INEA, si quieres vamos a pedir informes, le digo sí, vamos, porque yo no la he visto.”⁴²*

Por otra parte se escuchó comentar: *“[...] yo vengo a cobrar aquí mi pensión [se refiere al Centro de Seguridad Social Independencia] [...], vengo con mi hija, y ella Fue la que me dijo, mamá, ¿no quieres venirte a Inscribir a la primaria?, sí, y ya me acompañó, vine aquí, sigo viniendo.”⁴³*

Los relatos que han sido comentados me parece que permiten destacar, en la “experiencia de ser madres”, un acontecimiento que ha llevado a las entrevistadas a buscar, en algunos casos, nuevos elementos con los cuales poder desempeñar mejor esta función; mientras que, en otros casos, la misma “experiencia” las llevó a contemplar, a través de sus hijos, nuevas posibilidades para su vida.

⁴¹ E8, P2.2 y 2.4, p. 2.

⁴² E1, P1.5, p. 3.

⁴³ E9, P1 y 1.2, p. 2.

Una vez abordado este punto, podemos dar paso al siguiente aspecto en donde la decisión de poner en práctica la idea de estudiar, surge, para algunos de los entrevistados, y se ve reforzada para otros, dentro de su “vida cotidiana”⁴⁴; en específico dentro de lo que Peter Berger y Thomas Luckmann⁴⁵ denominan el “sector problemático” y la “estructura temporal” de esta vida.

2.2.1 Los problemas de la vida cotidiana...Y entonces estudiar se hizo necesario...

Se da inicio comentando que “La realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia y más allá de ella. Esta ahí, sencillamente, como facticidad evidente de por sí e imperiosa. Sé que es real. [...] La vida cotidiana se divide en sectores, unos que se aprehenden por rutina y otros que presentan problemas de diversas clases. [...] En tanto las rutinas de la vida cotidiana prosigan sin interrupción, serán aprehendidas como no problemáticas. Pero el sector no problemático de la realidad cotidiana sigue siéndolo solamente hasta nuevo aviso, es decir, hasta que su continuidad es interrumpida por la aparición de un problema. Cuando esto ocurre, la realidad de la vida cotidiana busca integrar el sector problemático dentro de lo que ya es no problemático.”⁴⁶

De esta manera, en los relatos de las personas entrevistadas, el hecho de tomar la decisión de empezar a estudiar, aparece como una estrategia de solución, por decirlo de alguna manera, que el “sentido común”⁴⁷ les llevó a concebir frente a una situación problemática, presente, repentinamente, dentro de su rutina de actividades diarias. En este sentido se escuchó decir lo siguiente a una de las entrevistadas: “[...] bueno, yo estudié y trabajé aquí en el CECATI 65. Entonces después me dieron la oportunidad de trabajar ahí **[sector no problemático]**, pero cuando se presenta la oportunidad de que me den la plaza, me piden los papeles y no tenía yo certificado, y no aceptaron mi carrera de comercio, [...] sino que era el certificado de secundaria **[sector problemático]** [...] [Más adelante comenta lo siguiente, completando esta idea:] yo de joven estudié comercio y trabajé y todo. Y yo tenía entendido que, en todos los trabajos me decían: “¿cuál fue su último grado de estudios?” Comercio, y punto **[sector no problemático]**. Entonces aquí el Director me dijo que no, que eso no valía, y era para un, lo mismo que yo había estudiado, yo estudié corte y confección, entonces cuando había una plaza de corte y confección me dicen que no, no entendí, sinceramente no entendí, entonces si me dio mucho, mucho coraje, mucho sentimiento **[sector problemático]**, y la trabajadora social me dijo que aquí había un INEA, que porque no iba yo a ver que podíamos arreglar, y el maestro [“x”] fue el que me dijo que me inscribiera, que era fácil sacar el certificado[...] Entonces eso me motivó a entrar a hacer la secundaria, porque si eso fue el motivo por el que deje perder un trabajo bueno, pues de una vez **[sentido común-solución]**.”⁴⁸

⁴⁴ “La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente.” BERGER, Peter y Thomas Luckmann. “Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana.” En *La construcción social de la realidad*, p. 36.

⁴⁵ Véase BERGER, Peter y Thomas Luckmann, *Op. cit.*, pp. 36-65.

⁴⁶ BERGER, Peter y Thomas Luckmann, *Op. cit.*, p. 41 y 42.

⁴⁷ “El conocimiento del sentido común es el que comparto con otros en las rutinas normales y auto evidentes de la vida cotidiana.” *Ibidem*, p. 41.

⁴⁸ E2, P1,1.2 y 1.3, p. 2 y 3.

Lo que acabamos de leer en este fragmento, permite señalar en la falta de un certificado de estudios, un factor que lleva sin duda a la persona que vive esta situación, a ingresar continuamente dentro del “sector problemático” de la vida cotidiana, porque, como dice otra de las entrevistadas, “[...] es que no entras a ningún lado[- se refiere a trabajar -] porque no tienes secundaria, y si no tienes secundaria pues ya no eres nada, y si no tienes prepa pues mucho menos[...]”⁴⁹ Por consiguiente, el estudiar se concibe como la alternativa que les permitirá terminar con esta incómoda situación, ya que, de acuerdo a lo que dice uno más de los entrevistados, “[...] ya, este, pues algunos trabajos ya es muy difícil si no cuentas con un estudio un poquito más, digamos la secundaria, y pues si quisiera acabarla y empezar con la prepa. [Más adelante comenta lo siguiente:] [...] cuando acudía a pedir trabajo y no sabía hacer nada, pues me pedían estudios, y pues no los tenía, y era un requisito, y pues andaba en trabajitos que la verdad lo explotan a uno y no pagan bien. [...] digamos no estudiando no vas a ganar los miles, no, pero sí a tener un trabajo un poquito mejor, más descansado.”⁵⁰

Ahora bien, dentro del mismo orden de ideas, resulta interesante observar cómo es que a través de un problema de la vida cotidiana, una de las personas entrevistadas dota de sentido, por primera vez, al hecho de estudiar: “[...] me decía mi mamá: [...] la escuela no es importante, [...] te hace falta de ir a trabajar al campo, a sembrar, [...] pero cuando me vine para acá[se refiere al Distrito Federal], ya cuando mis hijos empezaron a entrar a la escuela y las tareas que les dejaban, que 20 enunciados, 20 de sumas, yo no sé, ni cómo ayudarles, decirles cómo[sector problemático]. Entonces fue cuando yo pensé: no, la escuela es muy importante[la idea de estudiar adquiere sentido]”⁵¹

Tomando en cuenta lo dicho en los fragmentos citados líneas arriba, es posible percatarse de que bien sea por el hecho de haber “perdido un trabajo bueno”, porque “no se es nada cuando no se tiene secundaria”, o porque “no se puede ayudar a los hijos con sus tareas escolares”; el caso es que del estudio, este grupo de entrevistados señala especialmente una de sus características como la causante de su presencia en el INEA, a saber: su capacidad para resolver los problemas de la vida cotidiana, que a ellos en un momento determinado se les presentaron. Pero, atención, dentro de estos problemas, los relacionados con el factor tiempo juegan también un importante papel como detonantes de la asistencia de otro grupo de entrevistados, a los puntos de encuentro de esta institución educativa, y, por lo tanto, este aspecto será abordado con detalle dentro del siguiente apartado.

2.2.2 El tiempo y lo deseado: a veces esperar, a veces avanzar.

⁴⁹ E3, P8.2, p. 8.

⁵⁰ E6, P1 y 7.1, p. 1 y 3.

⁵¹ E8, P3.4, p. 3.

Al conversar con las señoras de mayor edad (67 años), se encontró dentro de sus relatos una relación estrecha entre su estar estudiando, la experiencia de esperar y la toma de conciencia con respecto a la finitud del tiempo de vida. Por lo tanto, resulta indispensable acercarse y tratar de comprender un poco más el sentido presente dentro de cada uno de los actos mencionados.

Para ello se empieza comentando que “El mundo de la vida cotidiana tiene su propia hora oficial, que se da intersubjetivamente. Esta hora oficial puede entenderse como la intersección del tiempo cósmico con su calendario establecido socialmente según las secuencias temporales de la naturaleza, y el tiempo interior, [basado en los ritmos psicológicos del organismo de cada individuo, aunque no se identifica con ellos][...] Nunca puede haber simultaneidad total entre estos diversos niveles de temporalidad, como lo ejemplifica muy claramente la experiencia de la espera[:] Tanto mi organismo como la sociedad a que pertenezco me imponen, e imponen a mi tiempo interior, ciertas secuencias de hechos que entrañan una espera.[...] [De esta manera, la] estructura temporal de la vida cotidiana me enfrenta a una facticidad con la que debo contar, es decir, con la que debo tratar de sincronizar mis propios proyectos.”⁵²

Siguiendo esta idea se puede afirmar que la estructura temporal de la vida cotidiana “[...] es coercitiva[, en tanto que] no puedo invertir a voluntad las secuencias que ella impone: “lo primero es lo primero”[...]”⁵³ Este hecho se aprecia con toda claridad en el siguiente fragmento: “[...] *la primera vez que quise estudiar [tiempo interior-proyecto personal] , lo que me llamaba mucho la atención era corte y confección, pero corte y confección necesita muchas matemáticas, y sí sabía leer, igual y ya medio escribir, pero me decían, si tú no sabes bien matemáticas no puedes tomar este taller porque tienes que dividir, que los centímetros, los, en fin, no puedes, primero aprende, primero aprende matemáticas y después vienes aquí[carácter coercitivo de la estructura temporal de la vida cotidiana] . [Más adelante esta entrevistada comenta que este hecho le hizo decirse a sí misma, lo siguiente:] [...] para seguir aprendiendo, pues ponte a estudiar [experiencia de espera].*”⁵⁴

Lo que acabamos de leer es una muestra de la necesidad que tiene el sujeto de adaptar sus proyectos personales a las exigencias sociales establecidas para alcanzarlos. En el caso de la persona entrevistada el proyecto personal era, antes que hacer otra cosa, estudiar corte; la exigencia social, tener conocimientos de matemáticas; y, finalmente, la solución que se dio a este problema fue cubrir la exigencia social acudiendo al INEA a estudiar, hecho que llevó a esta persona a posponer su proyecto personal, a esperar.

De esta manera, la estructura temporal de la vida cotidiana participa en los proyectos individuales de las personas entrevistadas, ya sea, como lo acabamos de ver, retrasando sus planes o haciéndoles sentir la necesidad de acelerar sus pasos para conseguir sus metas, en este caso estudiar. ¿Cómo se logra este último aspecto? En el caso de un grupo de señoras, esto sucede cuando se toma conciencia plenamente de que el tiempo de vida de cada una de ellas es limitado, y que, debido a su edad, su término no se vislumbra lejos. Por consiguiente, las entrevistadas saben que sólo cuentan “[...] con una determinada cantidad de tiempo

⁵² BERGER, *Op. cit.*, p. 44 y 45.

⁵³ *Ibidem*, p. 45.

⁵⁴ E7, P6.1 y 6.4, p. 3 y 4.

disponible para realizar[...] [sus] proyectos[- estudiar -], y [por lo mismo] este conocimiento afecta[...] [su] actitud hacia [ellos][...]"⁵⁵ Sirvan como ejemplo de lo mencionado hasta este momento, los siguientes fragmentos:

*"[...] me dio por meterme a estudiar, pues no me gustaría ora si que **morir** ignorante de todo, saber un poco[**tiempo de vida limitado-proyecto personal**] Entonces me gusta venir a la escuela y aprender algo más de lo que siempre sabía."*⁵⁶

Al respecto otra persona comentó lo siguiente: "*[...]me daría mucho gusto terminar la primaria, aunque sea[...], para saber un poco, ya que **en mi vida no supe**, pues a ver si aprendo un poco más, que no me cuenten, que yo vea por mi misma, ¿verdad?[**proyecto personal**], a ver hasta donde le llegamos, [...] hasta que dios diga, a ver hasta donde llego, a ver si aprendo un poco más, o ya no [**tiempo de vida limitado**].*"⁵⁷

En los relatos que acabamos de leer, así como en cada uno de los que fuimos conociendo a través de este apartado y capítulo, la decisión de acudir al INEA a estudiar "[...] traduce[...] un proyecto que indica una elección personal en circunstancias particulares"⁵⁸, en tanto que esta decisión es tomada a partir de la reflexión que suscitó, en la vida de los adultos, "[...] un acontecimiento imprevisto que [rompió] la permanencia de una actividad [habitual][...]"⁵⁹, como lo fue la interrupción del desempeño de actividades importantes pertenecientes al "rol de género femenino tradicional" "[...] porque mis hijos ya están grandes, ya no es, pues estoy atrás de ellos[...]"⁶⁰; "[...] me separé de mi esposo[...]"⁶¹; o la interrupción del ritual acostumbrado al pedir trabajo: "[...] en todos los trabajos me decían: ¿cuál fue su último grado de estudios? Comercio, y punto[...]. Aquí el Director me dijo que no, que eso no valía[...], y no aceptaron mi carrera de comercio, [...] sino que era el certificado de secundaria[...]"⁶²

De esta manera, enfrentar situaciones como las antes descritas, llevó a las entrevistadas, como se ha mencionado, a suspender "[...] momentáneamente[...]" el desarrollo espontáneo [de su actividad] según una normalidad[...]"⁶³, y al hacerlo la reflexión de su situación personal les permitió plantearse "[...] la cuestión de lo posible[...]"⁶⁴, y con ello

⁵⁵ BERGER y Luckmann, *Op. cit.*, p. 45.

⁵⁶ E1, P1, p. 2.

⁵⁷ E9, P7 y 8, p. 5 y 6.

⁵⁸ HONORE, Bernard. "El campo de la formatividad." En *Para una teoría de la formación; Dinámica de la formatividad*, p. 134.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 132.

⁶⁰ E8, P7.7, p. 6.

⁶¹ E1, P1, p. 2.

⁶² E2, P1, 1.2 y 1.3, p. 2 y 3.

⁶³ HONORE, *Op. cit.*, p. 135.

⁶⁴ *Ídem*

convertir su actividad “[...] en creadora de nuevas normas[...]”⁶⁵, como lo sería el decidir ser estudiantes adultas, pese al modelo femenino adquirido en el medio familiar y social del que provenían.

Este hecho cobra especial importancia dentro del presente trabajo, en tanto que la presencia en el INEA, de los adultos entrevistados, lleva consigo el deseo de “ser alguien diferente” de quien se ha sido hasta ese momento, bien sea “[...] *para que mis hijos no se apenen de mí, de que digan que tienen una madre muy tonta*”⁶⁶, porque el no tener certificado de secundaria “[...] *fue el motivo por el que deje perder un trabajo bueno* [...]”⁶⁷, o porque “[...] *me decían si tú no sabes bien matemáticas no puedes tomar este taller* [...]”⁶⁸, el caso es que los actores desean hacerse de uno de los elementos ausentes en su “socialización primaria”: el estudiar.

En este sentido, y a pesar de que el estudio es para algunos de los entrevistados una práctica en sí mismos desconocida, se le concibe como el medio que les permitirá modificar su “yo”, y de esta manera alcanzar sus diferentes proyectos de vida. Siguiendo esta idea, la “cuestión de lo posible”, a la que se hizo referencia párrafos arriba, que sería el ser estudiante adulto, es al mismo tiempo, y por contradictorio que parezca, lo desconocido pero anhelado; hecho que podrá conocerse dentro del siguiente capítulo.

⁶⁵ *Ídem*

⁶⁶ E1, P8, p. 4.

⁶⁷ E2, P1, p. 2.

⁶⁸ E7, P6.1, p. 3

CAPÍTULO 3

¿Viviendo lo imaginado? El encuentro entre las ideas personales acerca del estudio y la realidad.

“[...] yo pensaba, no sé como que iban a ser clases comunes: estar en un salón, un maestro frente al pizarrón, uno participando, levantando la mano, a ver yo, yo opino, sí, haciendo tareas.”¹

En el capítulo anterior conocimos de qué manera se gestó la idea de empezar a estudiar en los entrevistados. En este tercer capítulo avanzaremos un poco más, y conoceremos qué se imaginaba cada persona acerca de lo que le iba a ser enseñado y cómo, es decir, conoceremos el contenido y el método imaginados. Además de esto observaremos la relación existente entre los sentimientos que generó en los adultos su primer día de clases, y sus concepciones acerca de lo que significa ser estudiante, adulto, maestro, el aprendizaje y la dinámica de una clase.

De esta manera en el presente capítulo invito al lector a adentrarnos en el terreno de la didáctica de la educación de adultos, vista desde el ángulo de las percepciones que, en torno a ésta, construyeron los estudiantes en dos diferentes momentos: 1) antes de iniciar su formación en el INEA y 2) al asistir como usuarios a los puntos de encuentro, instante en el que se enfrenta lo imaginado con lo real.

Ahora bien, con la intención de desarrollar de manera adecuada el tema del capítulo, he decidido agrupar la información en los siguientes apartados:

- *Imaginando el contenido de la enseñanza: un recorrido desde el “no sé” hasta “Biología y todas esas cosas difícilísimas.”* En esta sección el lector encontrará las ideas con las que fue asociada la currícula del INEA, antes de conocerla, por parte de los entrevistados; así como lo suscitado por el encuentro entre estas ideas y el Modelo Educación para la Vida (MEV).
- *Ser adulto y cursar la educación básica: más problemas que virtudes.* Dentro de este apartado se muestra el peso que llega a tener la “reificación de los roles”² de adulto y estudiante dentro del proceso educativo de las personas entrevistadas.
- *El asesor y los compañeros de grupo: ¿qué tan cierto es lo imaginado?* El lector encontrará aquí las emociones que generan en el estudiante adulto ciertas imágenes previas del asesor y de los compañeros; así como la modificación de estas emociones, en el caso del asesor, al establecerse lo que ellos consideran una adecuada relación maestro-alumno. Hecho que finalmente repercute en el desarrollo de las actividades académicas.

¹ E6, P2, p. 2.

² *Vid. Infra*, p. 59.

3.1 Imaginando el contenido de la enseñanza: un recorrido desde el “no sé” hasta “Biología y todas esas cosas difícilísimas.”

Antes de conocer los módulos que iba a cursar, ¿qué pensaba que le iban a enseñar? De la variedad de relatos que en torno a esta cuestión fue posible recuperar, se da inicio escribiendo aquellos en los que se mencionaba: “No, pues no, no pensaba yo, no más yo decía, pues lo que me vayan enseñando está bien[...]”³, o, “[...] no pues ahorita no me imagino qué es, he visto libros de secundaria, pero de los **normales**, pero **éstos** no, nunca, no tengo idea.”⁴

Palabras como “[...] he visto libros de secundaria, pero de los **normales**, pero **éstos** no, nunca, no tengo idea”⁵, permiten señalar que si bien esta última entrevistada no cuenta con una imagen clara acerca de los tópicos a aprender, sí concibe a la educación básica para adultos diferente de la educación básica regular recibida por niños y gente joven.

Ahora bien, a diferencia de los relatos anteriores, hubo entrevistadas que sí comentaron haber imaginado un contenido en el que, de acuerdo a sus ideas, les sería enseñado “[...] al principio pues, este, lo que eran Matemáticas, Español[...]”⁶, y, apoyando esta idea, en otro relato se escuchó decir algo parecido: “Matemáticas, Español, Sociales[...]”⁷ En lo que acabamos de leer, llama la atención el hecho de que en ambos casos el contenido imaginado haga referencias únicamente a asignaturas de tipo académico relacionadas con campos que forman parte del conocimiento universal; aspecto que contrasta con la importante presencia de temas relacionados con la vida cotidiana de los adultos, que, como se mencionaba en el primer capítulo, se puede apreciar dentro de los 24 módulos diversificados⁸ que forman parte del MEV, sirvan como ejemplo y recordatorio de lo señalado, los siguientes títulos: “Ser padres, una experiencia compartida”, “¡Aguas con las adicciones!”, “Ser mejor en el trabajo”, entre otros.

Por otra parte, y continuando con este recorrido, muestro un par de ideas en donde el contenido de la educación básica para adultos es concebido por las entrevistadas como similar al recibido por sus hijos cuando cursaban este nivel educativo. He aquí sus comentarios:

“Pues yo pensaba que me iban a enseñar como antes yo veía que le enseñaban a mis hijos, cuando iba yo a la escuela, que en el pizarrón les ponían las letras y las iban copiando los niños, así yo pensaba que iba a ser, decía yo, si me ponen así, yo creo que rápido voy a aprender[...]”⁹

³ E1, P2.1, p. 4.

⁴ E4, P2.1, p. 3. Es importante mencionar que esta persona se acababa de inscribir en el INEA al momento de realizar la entrevista.

⁵ E4, P2.1, p. 3.

⁶ E3, P2, p. 4.

⁷ E8, P2, p. 2.

⁸ *Vid. Supra*, p. 26.

⁹ E10, P2, p. 2.

Otra entrevistada, en el mismo tono, dijo lo siguiente:
*“Yo pensaba que me iban a enseñar, bueno, **similar a la educación que les dieron a mis hijos**, Biología y todas esas cosas difícilísimas[...]*”¹⁰

En la construcción de ideas acerca del estudiar, presente en los fragmentos leídos, es posible apreciar cómo “[...] una acción y su sentido pueden aprehenderse aparte de su realización individual y de los procesos subjetivos variables asociados a ellas. [En este orden de ideas,] tanto el yo como el otro pueden aprehenderse como realizadores de acciones objetivas y conocidas en general, las cuales son recurrentes y repetibles por cualquier actor del tipo apropiado.”¹¹ De ahí que este par de entrevistadas, aún sin haber realizado de manera individual la práctica de estudiar, hayan sido capaces de construir una imagen acerca de la enseñanza que recibirían al ser estudiantes, tomando como referente las “acciones objetivas” que formaban parte de la enseñanza que les fue posible conocer cuando sus hijos eran estudiantes y acudían a la escuela, “[...] *que en el pizarrón les ponían las letras y las iban copiando los niños, así yo pensaba que iba a ser[...]*”¹², porque, retomando lo escrito hasta este momento, parece ser que estas entrevistadas consideran a la enseñanza de la educación básica, como una actividad que no presenta variaciones relacionadas con la edad de quienes la reciben.

No obstante, en los fragmentos citados arriba también contrastan las ideas de una y otra entrevistada, pues para la primera de ellas, quien alude al método, el hecho de ser enseñada de la misma forma que sus hijos es visto como algo positivo: “[...] *decía yo, **si me ponen así, yo creo que rápido voy a aprender[...]***”¹³; pero, en el otro caso, quien hace la comparación a partir de las asignaturas, expresa lo contrario: “[...] *similar a la educación que les dieron a mis hijos, [...] **todas esas cosas difícilísimas.***”¹⁴

Acerca de los relatos escritos se destaca la importante influencia que tienen las experiencias personales previas, en este caso ser madres de hijos que estudiaron, en la construcción que las entrevistadas hacen de ciertas imágenes y significados en torno al contenido de su actual formación. Este hecho que líneas arriba acabamos de constatar, se ve reforzado de diferente manera en las palabras que a continuación se presentan; palabras en donde las propias experiencias de los adultos como estudiantes, les hicieron decir: *“Pues cuando yo empecé a estudiar la primaria, nada que ver con esto que estoy viendo ahorita, porque llegábamos, y era un colegio de monjas, y pues nos enseñaban así: nos ponían cuentas, multiplicaciones, divisiones, restas o algo, pero nunca nos dieron un libro como los que nos están dando ahorita, entonces pues si es otro sistema, nada que ver con lo que yo estudié, [...] para mi esto es nuevo, pensaba que iba a ser igual[...]*”¹⁵

¹⁰ E2, P2, p. 3

¹¹ BERGER, Peter y Thomas Luckmann, *Op. cit.*, p. 96.

¹² E10, P2, p. 2

¹³ E10, P2, p. 2

¹⁴ E2, P2, p. 3

¹⁵ E7, P2, p. 2

En el mismo sentido, otra entrevistada que cursaba la secundaria comentó lo siguiente acerca del contenido: “[...] bueno más o menos yo tenía entendido que lo de la primaria, más o menos era una repetición, claro que viene algo nuevo y quizás algunas cosas que no lo sabía, o quizás es lo mismo **pero ahora** le dan otros términos, o sea otro nombre, más o menos así pensaba yo, este, algunas cosas nuevas si vienen, pero por lo regular si viene más o menos lo de la primaria, parecido a la primaria[...]”¹⁶

Ahora bien, así como las experiencias personales jugaron un papel fundamental en las concepciones previas que acerca del contenido manifestaron tener el grupo anterior de entrevistados; de la misma manera dentro del siguiente relato este papel lo tiene, de acuerdo a la interpretación que se da, cierta imagen social acerca de la dinámica de una clase de la educación básica en un sistema escolarizado; imagen que, por cierto, poco tiene que ver con el funcionamiento real de las asesorías en los puntos de encuentro del INEA. Veamos esto con atención:

*“[...] yo pensaba, no sé **como que iban a ser clases comunes:** estar en un salón, un maestro frente al pizarrón, uno participando, levantando la mano, a ver yo, yo opino, si, haciendo tareas.”*¹⁷

Dentro del párrafo anterior interesa destacar el contraste entre lo imaginado y lo real, pues cuando el entrevistado habla de “[...] un maestro frente al pizarrón, uno participando, levantando la mano[...]”¹⁸, etc; en su imagen se puede percibir la idea de una clase integrada por un grupo de estudiantes que cursan un mismo grado escolar, y que por ende pueden participar de manera conjunta y avanzar al mismo tiempo con la ayuda de su profesor. Pero en realidad el MEV, como se mencionó en el primer capítulo, tiene como características fundamentales el ser flexible y abierto, y el dar prioridad al aprendizaje más que a la enseñanza. Desprendiéndose de este hecho la presencia de personas que cursan diferentes grados de la educación básica dentro de un mismo horario de atención en los puntos de encuentro; situación que impide al asesor impartir cierto tema al grupo en general. Además de que, por el enfoque del modelo, se busca propiciar el autodidactismo antes que una enseñanza basada en una especie de conferencias magistrales impartidas por los asesores. De esta manera, el “[...] maestro frente al pizarrón[...]”¹⁹ y los alumnos participando, “[...] levantando la mano[...]”²⁰, son imágenes distantes de la dinámica real del proceso educativo en el INEA.

Siguiendo esta idea, encuentro que la sensación de desavenencia entre lo imaginado y lo real, referente al contenido de la enseñanza, se percibe también en otro relato cuando se dice: “Pues yo pensaba que me iban a enseñar, bueno, similar a la educación que les dieron a mis hijos, Biología y todas esas cosas difícilísimas, **y no aquí es más bien cosas de la vida, lo que ha vivido uno**[...]”²¹ De este comentario llama la atención la percepción de dificultad que un contenido basado en asignaturas lleva a experimentar a la entrevistada; mientras que, por lo dicho, parece suceder lo contrario cuando el contenido aborda aspectos de la vida cotidiana, quizá porque la entrevistada sí tiene referentes concretos sobre este último aspecto, pues tiene

¹⁶ E5, P2.1, p. 3.

¹⁷ E6, P2, p. 2.

¹⁸ E6, P2, p. 2.

¹⁹ E6, P2, p. 2.

²⁰ E6, P2, p. 2.

²¹ E2, P2, p. 3.

relación, como ella menciona, con “[...] *lo que ha vivido uno*[...]”²²; mientras que, con respecto a las asignaturas, es probable que se carezca de este tipo de referentes concretos y por lo tanto que su fuente de información al respecto sea de segunda mano, es decir, que se encuentre basada en las ideas que a través del tiempo ha venido escuchando tanto en su entorno familiar como social.

En un tono parecido al utilizado en el párrafo anterior, se encuentran las palabras del próximo entrevistado, quien, al hacer una comparación entre el contenido real y sus ideas previas, expresa lo siguiente: “*Pues si es muy diferente, se me hace muy práctico y para uno que trabaja es muy accesible, y es rápido, aprende uno rápido y acaba uno rápido, que es lo más importante.*”²³

Por lo antes comentado, es posible notar que si bien el entrevistado imaginaba un contenido diferente al recibido, este último no desagrada puesto que las características que desde su punto de vista lo definen, a saber, su ser “práctico, accesible y rápido”²⁴, embonan perfectamente con sus necesidades y el ritmo que el trabajo ha impuesto a su vida. En el mismo sentido aparece el siguiente relato, en donde también se refiere haber encontrado cualidades en el contenido real del MEV; en específico dentro de “[...] *los primeros módulos referentes a conocernos otra vez a nosotros mismos como padres*[...]”²⁵, pues, de acuerdo a lo comentado por la entrevistada, éstos “[...] *me han ayudado mucho con mis hijas en su escuela, para sus tareas*[...]”²⁶

Ahora bien, llama la atención del par de fragmentos citados en los párrafos líneas arriba, el hecho de que en cada uno de ellos lo positivo que los entrevistados destacan del MEV, tenga relación estrecha con la satisfacción de necesidades personales. De esta manera, el entrevistado cuyo trabajo absorbe buena parte de su tiempo disponible para el estudio, señala como cualidad del MEV su ser “práctico, accesible y rápido”; mientras que la entrevistada, que es madre de familia, hace referencias positivas a los módulos que abordan el tema de la paternidad.

Una vez mencionado esto nos encontramos al final de este primer apartado, y, a manera de conclusión sería importante hacer algunas reflexiones a propósito de lo comentado. Se empieza señalando la presencia de un grupo de personas que refieren estar interesadas en estudiar – como ya lo hemos visto en el segundo capítulo –, pero que, curiosamente, tienen vagas ideas acerca de lo que esto significa para un adulto. Hecho que se manifiesta en este apartado al relatar los entrevistados su desconocimiento acerca del contenido a recibir en el INEA, al comentar ideas en torno a éste que poco o nada tienen que ver con la realidad, y en sus constantes referencias al curriculum y la didáctica de la educación básica regular, propia de niños y jóvenes, como símil del contenido y la didáctica de su actual formación.

De esta manera finaliza el primer apartado invitando al lector a conocer, dentro del siguiente bloque, otra serie de ideas construidas por los adultos entrevistados antes de vivir en carne propia la práctica de estudiar. Ideas que al referirse a la concepción que los actores

²² E2, P2, p. 3.

²³ E6, P2.1, p. 2.

²⁴ Véase E6, P2.2, p. 2.

²⁵ E3, P2, p. 4.

²⁶ E3, P2, p. 4.

tenían de sí mismos como estudiantes, y a la relación entre esta concepción y la dinámica grupal imaginada, resultaron ser elementos que al inicio de la formación influyeron sorprendentemente en su sentir y en su estar dentro del INEA.

3.2 Ser adulto y cursar la educación básica: más problemas que virtudes.

Para empezar a abordar el tema del apartado pido al lector que imagine, por unos instantes, ser un adulto de 30 años o más; que no sabe leer ni escribir o que no ha concluido la educación básica; y que tiene ideas acerca de estudiar que circunscriben esta actividad a niños y gente joven, pero que, no obstante esto, desea ingresar al INEA. Tomando en cuenta lo mencionado, quiero ahora preguntar al lector lo siguiente: ¿qué piensa que podría sentir una persona de características y sobre todo de ideas como las antes descritas, si cierto día llevara a la práctica su deseo de estudiar?

Esta hipotética situación deja de serlo en el caso de los adultos entrevistados, pues, como podremos leer líneas abajo, ellos son precisamente personas que al inicio de su formación en el INEA tuvieron que enfrentar la adversidad ocasionada por ideas que asociaban el hecho de estudiar con ciertas etapas de la vida; ideas presentes tanto en ellos mismos como en el medio que les rodeaba. Siguiendo este argumento, se comprende por qué los entrevistados, ante la pregunta ¿qué sentía al venir a clases los primeros días?, respondieran cosas como las siguientes:

*“Primero me daba **pena con los demás** porque **como yo soy la más grande, este, han de decir que esta vieja a qué viene no, a qué vienes, y en una ocasión si me dijeron unos muchachos que yo a qué venía, que ya me iba a morir que ya para qué**, y le digo yo, mira, le digo, como te veo me vi, como me ves te verás, si dios licencia te da, le digo, porque nadie estamos seguros de que vamos a ser eternos o que nos vamos a morir mañana o ahora mismo, y de ahí para acá, ya digo, que digan lo que quieran.”²⁷*

En el mismo sentido, haciendo nuevamente la pregunta arriba escrita a otra entrevistada, se escuchó decir a esta última lo siguiente: *“Me sentía **rara porque, pues todos mis compañeros son jóvenes**, ellos vienen con, es bonito trabajar con jóvenes, pero **uno así como que se siente fuera de lugar, ¿no?**, a decir **yo soy grande y estos muchachos están jóvenes**, y, pues se siente uno raro, **pero, a la vez como que lo motiva a uno** porque dice, bueno, ellos vienen, que tienen todo el tiempo del mundo, están en edad de estudiar, y vienen a la secundaria abierta, pues yo que, pues **ya soy grande pues con más ganas vengo, ¿no?**”²⁸*

En un tono bastante parecido al anterior se encuentran las palabras

²⁷ E1, P3, p. 4.

²⁸ E2, P3, p. 4.

que a continuación se presentan: “*El primer día que vine me dio vergüenza porque eran puros muchachos, puros jovencitos, y yo dije, no pues yo voy a ser la única vieja aquí, y todos se van a burlar de mí, eso fue lo que pensé.*”²⁹

La edad a la que se empieza a estudiar, comparada con la edad de los compañeros que también acuden a los puntos de encuentro del INEA, es, de acuerdo a lo comentado, el factor desencadenante de la “vergüenza”, la “pena” y el sentimiento de “rareza” que experimentaron las entrevistadas en sus primeros días de clases. Este argumento guarda cierta semejanza con los relatos de otro par de entrevistadas, quienes narran cómo el ser estudiantes adultas de la educación básica, les acarreo una serie de comentarios negativos por parte de terceras personas a su alrededor. Leamos a continuación fragmentos referentes a esta cuestión:

“[...] casualmente pasé un día antes de salir de vacaciones del ciclo escolar de mi hija, y volteeé aquí a lo que es Preceptoría, y vi el anuncio de la escuela del INEA, y dije, ah pues yo creo que nunca es tarde para poder hacerlo, ¿no?, la secundaria abierta. Al momento pensé por las críticas, que fueran a decir: “no, este, pues de qué te sirve estudiar”; y las recibí y me las dijeron frente, así directamente: “No, ay no, yo si no estudié en mi año, ahorita, ya este, ya de vieja para qué estudio, o sea no eso ya no es para mí.” Pero aún así no me decaí, dije, no, lo tengo que hacer, porque digo que nunca es tarde para poder aprender[...]”³⁰

En el mismo sentido otra entrevistada comentaba lo siguiente:

“[...] hay gente que dice, no pues es una analfabeta, no sabe, no quiso avanzar, para qué estudiar si ya soy grande, para qué voy, ya para qué me sirve. No, no, no, no, yo al contrario, mientras más pueda aprender mejor[...]”³¹

En los fragmentos que acabamos de leer, llama la atención la forma en la que ambas entrevistadas hablan acerca de las ideas presentes en su medio social referentes al estudio y la edad. Se dice que este hecho llama la atención en tanto que, a través de lo dicho, se percibe una vez más la idea que parece limitar el estudio a niños y gente joven, y, por consiguiente, se descubre en ello una visión determinista y hasta cierto punto fatalista del desarrollo humano, cuyo mejor ejemplo en este caso podrían ser las palabras “*[...] si no estudié en mi año, [...] ya de vieja para qué estudio, [...] eso ya no es para mí.*”³²

²⁹ E4, P3, p. 3.

³⁰ E3, P1, p. 3.

³¹ E7, P6.1, p. 3.

³² E3, P1, p. 3.

Esta forma de pensar me recuerda los planteamientos hechos desde las “teorías del desarrollo del ciclo de la vida”³³, en tanto que desde éstos también se “[...] trata de vincular [, precisamente,] ciertos hechos o ciertas situaciones con ciertas edades (o etapas de la vida)[...]”³⁴ Ahora bien, quiero aclarar que la mención a estas teorías no va en el sentido de poner en entredicho la validez de sus argumentos, sino en destacar el parecido que encuentro entre la forma lineal de entender el desarrollo humano desde éstas, y la forma que sobre el mismo aspecto encuentro en las ideas que fueron dichas a las entrevistadas por gente a su alrededor, ya que, en ambos casos, la edad aparece como el elemento que desencadena lo que Havighurst denomina “tareas de desarrollo”, es decir, “[...] lo que una persona debe aprender[, y hacer,] para que **los demás – y él mismo –** puedan juzgarlo como una persona razonablemente feliz y afortunada[, por lo que] el **llevarla a cabo satisfactoriamente conduce a su felicidad** y a la próspera realización de otras tareas posteriores, mientras que **el no poderla llevar a cabo comporta la infelicidad del individuo, la desaprobación por parte de la sociedad** y ciertas dificultades con tareas posteriores.”³⁵

Esta forma de entender el desarrollo de una persona a través del tiempo, permite comprender un poco las emociones negativas que experimentaron las entrevistadas en sus primeros días de clases, y, al mismo tiempo, este hecho lleva a pensar en la importante influencia que las ideas presentes en el contexto social de una persona, pueden llegar a tener tanto en la representación que del mundo ésta se hace, como en la construcción de aquello que cree posible para sí dentro de éste, y, por ende, del rumbo que toma su vida. Este punto cobra especial relevancia en el presente trabajo, ya que en los relatos de las entrevistadas aparece también con frecuencia la idea que vincula a la etapa adulta con una gran dificultad e incluso imposibilidad para aprender; idea que, de acuerdo a la información presente en la literatura revisada relativa al aprendizaje de los adultos³⁶, no obedece del todo a la realidad.

Así pues, las conclusiones a las que llegó Thorndike después de observar el desempeño “[...] de personas de 14 a 50 años en tareas de muchas clases; [...] [como] aprender a escribir con la mano menos hábil, codificar un mensaje, aprender un lenguaje artificial, calcular el peso, memorizar poesía, ejecutar tareas desagradables y muchas otras[...]; [demostraron] que **la edad de una persona** no es un factor muy importante con respecto al aprendizaje; es decir, que todos los hombres y las mujeres pueden aprender.”³⁷ No obstante, y como se ha venido mencionando, algunas de las entrevistadas llegan al INEA con ideas que apuntan en el sentido opuesto al establecido por esta teoría; hecho que se manifiesta al decir:

³³ Los siguientes son algunos ejemplos de este tipo de planteamientos: Las tareas del desarrollo vital, de las que habla Havighurst; las ocho etapas del desarrollo del yo, descritas por Eric Erikson; y los seis pasajes, mencionados por Gail Sheehy, para los periodos adultos de la vida. Véase APPS, Jerold. “Características de los adultos.” En *Problemas de la educación permanente*, pp. 54-65.

³⁴ *Ibidem*, p. 55.

¹⁹⁵ TENNANT, Mark. “El desarrollo adulto.” En *Adultez y aprendizaje; Enfoques psicológicos*, p. 64.

¹⁹⁶ La siguiente es una lista de la literatura revisada: APPS, Jerold. *Problemas de la educación permanente*; CLEMENTE, Antonio. *Psicología del desarrollo adulto*; KIDD, J.R. *El proceso del aprendizaje. Cómo aprende el adulto*; LEÓN, Antoine. *Psicopedagogía de los adultos*; TENNANT, Mark. *Adultez y aprendizaje. Enfoques psicológicos*.

¹⁹⁷ KIDD, J.R. “Las cualidades intelectuales.” En *El proceso del aprendizaje; Cómo aprende el adulto*, p. 53 y 54.

*“[...] pues yo siento que ya estoy grande para aprender cosas”*³⁸, o al comentar cuestiones como las siguientes: *“[...] ahora que ya estoy aquí[se refiere al INEA], pues me da mucho gusto porque digo yo, aunque sea una letrita, aunque me vaya yo y aprenda una letrita o dos, pero ya es algo, ya es ganancia todo eso, para mí es mucho porque pensaba que ya jamás iba a volver a aprender algo, porque decía yo, a lo mejor ya es demasiado tarde[...]*”³⁹. Considero importante anotar que al finalizar este comentario la entrevistada empezó a llorar, hecho que, desde mi punto de vista, deja ver la fuerza que una idea de dudosa o nula validez, adquirida quizá en el medio social, puede llegar a tener en la concepción que de sí misma construye una persona.

Ahora bien, no sólo Thorndike se manifestó a favor de un aprendizaje a lo largo de la vida; planteamientos de este tipo se encuentran también en lo afirmado por el psicólogo W.R. Miles, después de realizar sus estudios. He aquí sus palabras: “[...] la edad no ejerce poder de veto sobre el aprendizaje en ningún período del curso natural de la vida.”⁴⁰ Y, siguiendo esta idea, Irving Lorge, después de realizar una serie de experimentos, en los que eligió “[...] cuatro tests: uno de rendimiento sin medición de tiempo, y tres de velocidad y poder con medición de tiempo[...], aplicados a] sujetos trabajadores de diferentes edades[...] [concluyó que] un test realizado con un límite de tiempo confirma la conclusión de una declinación constante con el progreso de la edad. **Pero cuando se administra un test en el cual el tiempo no es un factor, no hay disminución significativa asociada con la edad.[...] [Por lo que] Lorge llega a la conclusión de que decrece el ritmo de aprendizaje a medida que aumenta la edad, pero que en y por sí mismo el poder intelectual no cambia de los 20 a los 60 años.** Lorge atribuye el decrecimiento del ritmo del aprendizaje a disminuciones de la acuidad visual y auditiva, y al aumento del tiempo de reacción. También alude a factores como el temor más acentuado al fracaso y una actitud diferente de los adultos de más edad con respecto al aprendizaje.”⁴¹

El punto en el que se hace referencia, dentro del párrafo anterior, a cuestiones del deterioro físico de los adultos como una posible limitante del tiempo en el que se efectúa el aprendizaje, tiene mucha relación con lo expresado por las dos personas de mayor edad a quienes entrevisté. Veamos esto con atención:

*“Pues yo como no, ora sí que no entendía nada, no sabía nada de letras ni de nada, pues empecé desde la a, la e, y así, las vocales, desde el principio, todo, y pues, se me hizo difícil, porque pues es como un niño que le van enseñando todo, y **con una persona mayor** ya es más, este, como que **no podemos detener mucho las cosas** o, o no se nos, este, **no se nos pega mucho**, no sé pero sí se nos hace difícil, o **nuestras manos ya están muy torpes** o no sé que pasa, pero sí **se nos hace difícil.**”⁴²*

³⁸ E8, P7.7, p. 6.

³⁹ E10, P2.1, p. 2 y 3.

²¹⁵ KIDD, J. R., *Op. cit.*, p. 54.

²¹⁶ *Ibidem*, p. 57 y 58.

²¹⁷ E1, P2, p. 3.

La siguiente entrevistada, hablando también del aprendizaje y su relación con el deterioro físico ocasionado por la edad, decía lo siguiente: “[...] **pues voy aprendiendo algo poco a poco, porque no le voy a decir que rápido porque voy muy lenta, pero sí me ha servido mucho. Tengo buena letra, dice la maestra, pero todavía me atoro, pero vamos a ver qué tanto aprendemos este año, todavía falta la mitad, a ver si algo se me pega más, pero, como le digo, no sé porque ando un poco mal de las rodillas y no sé si pueda seguir viniendo también, o ya no porque, pues no sé, las tengo hinchadas, me duele mucho para subir escaleras⁴³, así que, qué le puedo decir, voy a tratar de ir al médico, a ver qué me dice, para ver si tengo remedio si no, pues... estando enfermo cuesta mucho seguir viniendo, tiene uno que tomar peseros, yo tomo dos, dos de venida y dos de ida, ya ve que luego van muy llenos y uno va colgando, esa es una, y luego malo, sí más que nada uno que ya está grande, si la verdad luego le duele a uno una cosa, luego le duele otra y así. Hasta ahorita me siento a gusto de seguir viniendo, a ver, a ver si aguanto[...]**”⁴⁴

En los fragmentos que acabamos de leer, la mención que se hace de aspectos relativos a disminuciones en el funcionamiento del cuerpo, y el impacto que este hecho tiene en el aprendizaje de las entrevistadas, permite tomar conciencia de este tipo de aspectos como factores a los que también se enfrentan los adultos de mayor edad a lo largo de su proceso educativo, y, por ende, este punto viene a confirmar la singularidad del trabajo pedagógico que se requiere dentro de este tipo de educación.

Ahora bien, en cada uno de los relatos leídos a lo largo de este apartado, es posible señalar la “reificación de los roles” de estudiante y adulto, llevada a cabo tanto por los propios entrevistados como por la gente a su alrededor. La “reificación de los roles” se da cuando “[...] el sector de la auto-conciencia que se ha objetivizado en el “rol” también se aprehende como un destino inevitable en el cual el individuo puede alegar que no le cabe responsabilidad alguna. La fórmula paradigmática para esta clase de reificación consiste en declarar: “No tengo opción en este asunto. Tengo que actuar de esta manera debido a mi posición.”⁴⁵ En el caso de los entrevistados su posición como “adultos” implicaba, debido a las ideas construidas en su entrono en cuanto a este rol, no ser estudiante de la educación básica, a propósito de lo comentado recuérdese la frase dicha a una de las entrevistadas por gente cercana a ella: “[...] si no estudié **en mi año**, [...] ya **de vieja** para qué estudio, [...] eso ya no es para mí.”⁴⁶

⁴³ La entrevistada acudía al punto de encuentro ubicado en el segundo piso del Centro de Seguridad Social Independencia, por lo que le era indispensable utilizar las escaleras de este lugar.

⁴⁴ E9, P6.2, p. 5.

⁴⁵ BERGER, Peter y Thomas Luckmann, *Op. cit.*, p. 119.

⁴⁶ E3, P1, p. 3.

“Esto significa que la reificación de los roles restringe la distancia subjetiva que el individuo puede establecer entre él y su desempeño de un “rol”. [...] Existe pues una identificación total del individuo con sus tipificaciones socialmente atribuidas.”⁴⁷ De esta manera se puede comprender la “vergüenza, rareza y pena” que experimentaron las entrevistadas en sus primeros días de clases, pues la tipificación social del rol de adulto, que conocían y habían vivido hasta ese momento, no incluía, en ningún momento, el desempeño de actividades como estudiar, pues esta actividad, por lo relatado, era una parte fundamental del rol a desempeñar por los niños y gente joven.

Finalmente se reitera la influencia que tuvieron las ideas previas acerca de ser estudiante adulto – tanto las personales como las sociales – en las emociones y sentimientos experimentados por cada una de las entrevistadas al inicio de su formación en el INEA; aspecto que guarda estrecha relación con el tema abordado dentro del siguiente apartado, en donde se verá cómo la representación de los asesores y de los compañeros de grupo, construida por los adultos antes de conocerlos, llevó a estos últimos a asignar a los primeros determinadas cualidades, así como a concebir una dinámica dentro del aula de características singulares.

3.3 El asesor y los compañeros de grupo: ¿qué tan cierto es lo imaginado?

Dentro del presente apartado han quedado reunidos aquellos relatos en donde las entrevistadas, al hablar sobre lo sentido en sus primeros días de clases, dejan ver una estrecha relación entre esto último y la representación que construyeron acerca de sus asesores y de sus compañeros de grupo.

Siguiendo esta idea en los fragmentos de entrevistas que a continuación se presentan, se puede observar claramente cómo “[...] la percepción que el alumno tiene de sus compañeros y del enseñante en la situación educativa, determinan su manera de actuar y de reaccionar.”⁴⁸ Veamos esto con atención:

*“Entrevistador: ¿Qué sentía al venir a clases los primeros días?
Entrevistada: Pues me sentía muy cohibida, como había personas antes que yo, que ya sabían[percepción de los otros], y yo no sabía, pues si me sentía mal [forma de reaccionar] [...], me daba pena que ellos supieran más que yo, y les preguntaban y sabían, y yo no sabía, pero ya más o menos ahí voy, me falta mucho todavía, pero, pues a ver hasta donde llegamos.”⁴⁹*

Ante la misma pregunta otra entrevistada comentó que los primeros días de clases “[...] sí me sentía nerviosa [...], y decía yo, y qué tal si me pasan al pizarrón y no sé, y qué pena, delante de mí las personas, y yo, me va a dar pena, siempre llega uno con esa morbosidad de la pena, qué van a decir[...].”⁵⁰

⁴⁷ BERGER, Peter y Thomas Luckmann, *Op. cit.*, p. 119.

⁴⁸ POSTIC, Marcel. “Estudio psicosociológico de la relación educativa.” En *La relación educativa*, p. 55

⁴⁹ E9, P3, p. 3.

Ahora bien, así como en los fragmentos que acabamos de leer se desencadenan la “pena” y el sentirse “muy cohibida” a partir de la percepción de los compañeros de grupo como personas que “saben”; de la misma manera la percepción que se tiene del asesor condujo a la siguiente entrevistada a experimentar cierto tipo de emoción en su primer encuentro con la realidad. He aquí lo comentado:

“Entrevistador: ¿Qué sentía al venir a clases los primeros días?

*Entrevistada: Nervios, nervios porque **el maestro pensé que iba a ser un maestro muy, súper enérgico, que no nos iba a tener paciencia, ese era el miedo que yo tenía, eh, pero ya al principio cuando empecé a tratar al maestro, nos da confianza, nos trata de orientar en lo más que puede [...], pero sí, al principio sí sentía mucho miedo, eh.**”*⁵¹

Lo dicho en el fragmento anterior da pie al planteamiento de la siguiente pregunta, a saber: ¿de dónde provienen las imágenes previas que los adultos han construido en torno a la figura del asesor(maestro)? La respuesta, al menos en el caso de la siguiente entrevistada, se encuentra en su pasado escolar. Veamos esto con atención:

“Entrevistador: ¿Qué sentía al venir a clases los primeros días?

*Entrevistada: Ay, pues mucha, **a la vez emoción y a la vez temor, porque luego decía, me van a pasar al pizarrón y no voy a saber, o sea también miedo**[...], bueno, **más bien yo creo eso desde chica ha sido, no es de ahorita, siempre antes, cuando iba a la escuela me daba mucho miedo que me pasaran al pizarrón, porque cuando yo iba en la primaria recuerdo, a mí el maestro me pegó con una vara, allá en el pueblo, este, usaban varas, y este, pues no sabía y me golpeó en el brazo, sí, o sea así nos enseñaba, eh, nos golpeaba, el que no sabía o no le entendía, nos golpeaba. Entonces yo creo que fue eso, fue eso, el miedo que siempre se me quedó, pero pues igual ahora, por ejemplo, pues ya de mis hijos y todo, yo siempre les preguntaba: ¿la maestra no les pega?**[...] Yo les decía, no es que eso no debe de ser, me gusta que sean estrictas y que exijan y todo, pero que no golpeen, o sea, yo estoy en contra de eso, yo creo que fue esa experiencia que yo tuve.”*⁵²

La imagen del maestro como golpeador del que no sabe, arrastrada por la entrevistada desde su pasado escolar hasta el inicio de su formación en el INEA, le lleva a experimentar “miedo” en sus primeros días de clase. No obstante, esta entrevistada y otras más, de las que a continuación se citan sus relatos, después de conocer a sus respectivos asesores, dicen de éstos lo siguiente:

⁵⁰ E7, P3, p. 3.

⁵¹ E3, P3, p. 5.

⁵² E5, P3, p. 4.

*“[...] es muy buena maestra[, se refiere a su asesora,] muy buena, nos hemos acostumbrado muchísimo a ella, nos tiene mucha paciencia, dice: “si no entienden las cosas pregunténme.” Muy buena que es con nosotros, lo que sea es muy buena gente.”*⁵³

Hablando también de su asesora, la siguiente entrevistada comentaba: *“[...] es muy buena maestra porque ella nos explica bien, pues nos tiene paciencia, yo agradezco mucho a ella porque cosas que no le entendemos nos vuelve a explicar, y nos vuelve a explicar hasta que entiende uno, si, gracias a dios la maestra que nos tocó es buena maestra, porque antes teníamos un maestro que no explicaba bien, decía: “lean el libro, ahí dice en el libro y ahí deben entender”, si no le entendemos, pues, me quedaba yo así. Si, pero ella no, es buena maestra, gracias a dios que nos explica bien.”*⁵⁴

Sobre el mismo punto se escuchó decir lo siguiente: *“Al principio decía yo, a lo mejor la maestra es enojona y exigente, y yo que soy como muy floja para escribir, soy muy lenta, entonces digo, y qué tal si no nos tiene paciencia, pensaba eso, pero no es así, es muy buenísima la maestra, es muy paciente, nos tiene mucha paciencia, y si necesitamos preguntarle algo, si nos contesta de muy buena gana, nos enseña y eso a nosotros nos ayuda porque nos sentimos confiadas con ella, y este, lo que quieramos, lo que dudemos, se lo preguntamos y ya muy contenta nos lo dice, en qué estamos mal, en qué estamos bien, es muy buena maestra.”*⁵⁵

Ahora bien, en los relatos que acabamos de conocer resulta interesante observar cómo la “paciencia” y el hecho de que las asesoras “expliquen hasta que el alumno entienda”, son las características que sirven de parámetro a las entrevistadas para juzgar a sus “maestras” como “buenas” en el desempeño de su profesión. Al respecto surge en mí la siguiente pregunta: ¿Por qué estas características y no otras? En el caso de las entrevistadas considero que este hecho guarda una estrecha relación con la imagen que éstas tienen de sí mismas como estudiantes; imagen que hemos podido conocer en el segundo apartado de este capítulo, y que básicamente se caracteriza por considerar al aprendizaje como una actividad de considerable dificultad para los adultos. De ahí que las entrevistadas señalen como buena maestra a aquella que, de acuerdo a sus ideas, reúne las características que les permitirán aprender, en este caso, la “paciencia” y las “explicaciones reiterativas.”

⁵³ E9, P5, p. 4.

⁵⁴ E8, P5.1, p. 4 y 5.

⁵⁵ E10, P3, p. 3.

Habiendo mencionado esto nos encontramos al final del apartado, así como del presente capítulo, y por ende es momento de dar paso a una serie de comentarios que permitan destacar algunos de los argumentos abordados a través de las páginas anteriores. En este sentido empiezo señalando a la realidad construida por el medio social en el que vivían los adultos entrevistados⁵⁶, como la causante de la dificultad que éstos experimentaron al situarse como estudiantes. Hecho que puede constatarse en el “miedo”, la “pena” o la “vergüenza” de las que narran haber sido objeto las entrevistadas, como consecuencia de la representación que hicieron de su proceso educativo a partir de “estereotipos sociales” referentes a la figura del adulto como incapaz de aprender; del maestro como una persona de proceder enérgico y prepotente; y finalmente de los compañeros de grupo como jueces implacables del error del otro.

De esta manera la información presente en el capítulo permite ser conciente de la incidencia que tienen en el funcionamiento de la relación educativa, factores como las ideas previas de los estudiantes acerca de los actores que participan en ésta; así como de la posibilidad de modificar estas apreciaciones, cuando son equivocadas, a partir del trabajo pedagógico realizado dentro del aula.

Por último, y tomando en cuenta todo lo que se ha venido leyendo a lo largo de este trabajo, se puede decir en este momento que se conocen las razones por las que llegaron los adultos entrevistados al INEA a estudiar, se conoce también cómo experimentaron sus primeros días de clases, y cómo se modificaron estos sentimientos hasta llegar a su presente como estudiantes. No obstante, y al finalizar este recorrido surge una inquietante pregunta para los entrevistados...y después de todo...¿para qué estudia?...

⁵⁶ Véase BERGER, Peter y Thomas Luckmann. “La sociedad como realidad objetiva” y “La sociedad como realidad subjetiva.” En *La construcción social de la realidad*, pp. 66-223.

CAPÍTULO 4

Después de todo..., estudiar ¿para qué?...

“El espíritu[...]es una potencia que presta a una circunstancia actual los recursos del pasado y las energías del devenir.”¹

“Bueno, esa es mi triste vida o mi buena vida, bueno no triste porque he pasado de todo y ahorita pues más con esto del INEA me levanta un poco más mis ánimos de vida, sobre todo que, no sé si sea malo que yo lo diga, pero tengo un sueño de ser todavía mejor, alguien más, quiero ser algo mejor [...]”²

Nos encontramos al inicio del último trayecto de este recorrido, y de nueva cuenta las palabras de los entrevistados nos llevan a desplazar nuestra atención a través del tiempo, utilizando para ello sus argumentos y nuestra capacidad de interpretación. No obstante en esta ocasión la línea del tiempo no apunta hacia el pasado, sino que alcanzando el presente, lo rebasa y se queda suspendida ahí, en lo posible, en el futuro.

De esta manera dentro de este capítulo conoceremos relatos que son anhelos de vida futura, posibles de imaginar gracias al estudio, en los que fácilmente se distingue el deseo de los entrevistados de ser mejor de lo que son, de aumentar lo que tienen en el ámbito material, y también de lograr o cumplir una meta de vida. En este sentido estamos a punto de conocer las razones de peso por las que se explica la presencia y permanencia de los entrevistados en el INEA. Para ello la información que a continuación se presenta ha sido agrupada dentro de los siguientes apartados:

1. *Un yo diferente.* En esta sección se han reunido los relatos en donde los adultos establecen un claro vínculo entre su estar estudiando y la posibilidad que consideran este hecho brinda para mejorar diferentes aspectos a nivel personal; aspectos que van desde *“me voy a valer por mi sola”*³, *“a lo mejor me logro relacionar un poco mejor con las personas”*⁴, o, *“el saber siempre abre más oportunidades para un buen trabajo más adelante”*⁵, entre otros.

¹ HONORE, Bernard, *Op. cit.*, p. 134.

² E3, P8.5, p. 10.

³ E10, P6, p. 4.

⁴ E4, P7.2, p. 4.

⁵ E7, P8, p. 5.

2. *Ayudar, trabajar, orientar, comunicarse y demostrar: Palabras que definen el sentido de estudiar.* Dentro de este apartado se encuentran los relatos de los entrevistados en donde su relación con otros actores cercanos a ellos, constituye la razón fundamental del sentido que éstos le han adjudicado al hecho de estudiar. Siguiendo esta idea vuelven a aparecer figuras familiares como los hijos, esposos, sobrinos y nietos, mezcladas con el deseo de poder “ayudarlos”, “orientarlos” o “demostrarles algo”, en lo que constituiría una especie de lección de vida.

De esta manera los relatos reunidos dentro de los apartados arriba mencionados, permiten distinguir a la “actividad formativa”⁶ como una actividad “[...] vivida con una cierta intensidad emocional, [...] que va[], como podremos observar en lo comentado,] de la angustia a la esperanza.”⁷ Una vez mencionado esto podemos empezar.

4.1 Un yo diferente

¿Cómo se imagina que será usted al terminar sus estudios en el INEA?, es decir, ¿qué piensa que va a pasar al terminar sus estudios, cómo se ve a sí mismo? Las respuestas que el grupo de entrevistados dieron a ésta y a la pregunta ¿Para qué estudia? , permiten señalar en los actores, a diferencia del capítulo anterior, sujetos **totalmente** conscientes de la **posibilidad de cambio** presente en sí mismos a través del estudio, y con ello en sus relatos es posible distinguir “proyectos”; hecho que nos habla de efectos de la formación en tanto que ésta se funda, precisamente, “[...] sobre lo posible y el proyecto más que sobre lo que está definido y sobre el pasado.”⁸

De esta manera los entrevistados superan, por llamarlo de alguna forma, las definiciones negativas, conocidas en el tercer capítulo, presentes tanto en sí mismos como en su entorno familiar y social, acerca del ser estudiante adulto, y al hacerlo les es posible concebir un futuro diferente a su presente, en donde “[...] *ya me voy a valer por mí sola, **siento que estudiando voy a salir con más seguridad de mí misma, me voy a sentir mejor por muchos motivos, porque así hasta los camiones que pueda yo, que tenga que transbordar, yo solita ya voy a poder bien sin valerme de nadie ni de nada, voy a poder leer bien, y los camiones sí los sé leer cómo dicen los que transbordo para ir y venir, también me voy en metro, a veces voy yo solita, voy y vengo, y ahora ya que voy aprendiendo me siento más segura todavía, y me da mucho gusto, mucha alegría porque así, digo yo, para escribir, que me digan que tenga que escribir cualquier cosa, yo ya puedo, y de otra forma, como el día que me vine a inscribir, tuve que traer a mi hija, me tuvo que acompañar por si había que escribir ella lo hacía en mi lugar[pasado], y digo, ahora ya estoy aprendiendo y ahora yo solita voy a poder[futuro-proyecto].***”⁹

⁶ Véase HONORE, Bernard. “La actividad formativa.” En *Op. cit.*, p. 137-156.

⁷ *Ibidem*, p. 149.

⁸ HONORE, Bernard, *Op. cit.*, p. 103.

⁹ E10, P6, p. 4.

Con argumentos similares a los mencionados se encuentran las siguientes palabras: *“Pues yo digo que, saber leer bien, pues ya es la gran cosa, ¿no?, porque si no cómo me muevo, cómo tomo los camiones o los peseros, luego uno pregunta y le contestan a uno mal, luego bien, luego mal[presente], y ya sabiendo ya no pregunto, ya sola lo tomo[futuro-proyecto], a ver que dios dice.”*¹⁰

El sentido de estudiar manifestado en los fragmentos que acabamos de conocer, si bien parte de la utilidad que el “saber leer bien” puede ocasionar en la vida cotidiana de este par de entrevistadas, en el fondo de ello se encuentra también el deseo de ser independiente de los demás; deseo manifestado en las siguientes palabras: *“[...] ya me voy a valer por mí sola[...]”*¹¹, o, *“[...] luego uno pregunta y le contestan a uno mal, luego bien, luego mal, y ya sabiendo ya no pregunto, ya sola lo tomo[...]”*¹²

De esta manera estudiar será, como leeremos a lo largo de este capítulo, el elemento que permitirá a los entrevistados concebir posible lo deseado en el futuro tanto en el ámbito material como en el personal. Veamos esto con atención:

*“¿Sabe cuáles son mis proyectos? Trabajar, darle mejor vida a mis hijas, arreglarles sus dentaduras porque una de las dos, la de educación especial, tiene su dentadura mal, entonces mi reto es trabajar en, **tener un estudio para poder trabajar en algo o tener un negocio propio para poder tener más ingresos** para mejorar mi vida, ¿cómo le llaman?, mejorar mi vida cotidiana económicamente, por eso, para apoyar a mis hijas, sobre todo que luego a veces me piden algo y no lo tengo, es que no entras a ningún lado porque no tienes secundaria, y si no tienes prepa pues mucho menos, en ese aspecto no quisiera quedarme en eso[...]”*¹³

*“[...] si no tienes secundaria **pues ya no eres nada**, [...]no quisiera quedarme en eso[...]”*¹⁴
Estas palabras permiten señalar en el estudio, la posibilidad que esta entrevistada encuentra para lograr “ser alguien” dentro de un medio social en el que, “estudiar”, permite a la gente participar en su funcionamiento vía el desempeño de un empleo; posibilidad negada para alguien que no posee este tipo de acreditación, por llamarlo de alguna manera, y que tiene como consecuencia para ese alguien, una vida económica difícil. De ahí que también para otra de las entrevistadas la importancia de estudiar quede señalada con las siguientes palabras: *“[...] esto[, se refiere a no tener concluida la educación básica,] no va a ser un **obstáculo** para el día de mañana si me ofrecen un trabajo ya tener los conocimientos y los papeles que se requieren, esa es la importancia que yo le doy, **tener el papel.**”*¹⁵

¹⁰ E9, P8.1, p. 6.

¹¹ E10, P6, p. 4.

¹² E9, P8.1, p. 6.

¹³ E3, P8.2, p. 8.

¹⁴ E3, P8.2, p. 8.

¹⁵ E2, P6, p. 5.

Ahora bien, las ideas presentes en el medio social acerca de estudiar, no influyen únicamente en el sentir relacionado con aspectos meramente pragmáticos de la vida de los entrevistados, sino que también es posible encontrar su participación en la imagen que de sí mismos han construido los actores, y que, como se ha mencionado, aparece disminuida o carente de elementos fundamentales para lo que se considera constituye el bienestar de una persona. Hecho que puede notarse, una vez más, en las palabras que emplean los actores para definir su imagen posterior a la enseñanza recibida en el INEA. Imagen en donde el empleo constante de la palabra “más” con respecto a su forma de ser presente, lleva a distinguir en la inconformidad consigo mismo, uno de los elementos que explican el porqué de su presencia en esta institución educativa. He aquí los fragmentos de entrevistas que han sido seleccionados para ejemplificar este punto:

Entrevistador: ¿Cómo se imagina que será usted al terminar sus estudios en el INEA, es decir, qué piensa que va a pasar al terminar sus estudios, cómo se ve a sí misma?

Respuestas:

*“Pues **más confiada**, como con **más fuerza** para poder seguir y hacer una prepa, como con **más capacidad**, o sea contenta de haber logrado lo que me propuse desde un principio[...]*”¹⁶

*“mmm...por lo menos **más despierta**, espero.”*¹⁷

*“¿Cómo me veo?..., pues un poquito **más culta**.”*¹⁸

*“Pues un poco **más superada** digo yo en, a como soy ahorita porque pues voy a aprender unas cosas nuevas, **pienso que sí me voy a sentir más, que sí voy a saber un poquito más**, eso es lo que yo pienso.”*¹⁹

Dentro de los relatos que acabamos de leer, llama la atención que el hecho de estudiar lleve siempre a los actores a imaginarse a sí mismos y a su futuro, sólo en términos positivos; situación contraria a la narración que hacen de su vida pasada, y que conocimos en los dos capítulos anteriores, en donde más bien existe en sus palabras inseguridad, miedo y angustia, ocasionados, precisamente, por no contar con este elemento. De lo mencionado es importante destacar la energía positiva que el hecho de estudiar infundió en los entrevistados, y que finalmente les llevó a construir proyectos o a sentir posible la realización de sueños y metas de vida. Veamos esto con atención:

¹⁶ E3, P7, p. 6.

¹⁷ E1, P7, p. 4.

¹⁸ E4, P7, p. 4.

¹⁹ E5, P7, p. 5.

Entrevistador: ¿Para qué estudia?

Respuestas:

*“Yo veo que las personas de la tercera edad salen a muchas partes, las llevan a pasear, y entonces para eso hacen sus viajes, sus salidas, y entonces a mí me gustaría que cuando tenga esa edad, pues salir, pero aprender cómo se llama tal cosa, a dónde fuimos, si, para todo eso, para salir y distraerse uno, y que no tenga yo que preguntar, ay, cómo se llama ahí, sino yo por sí sola decir cómo se llama, entonces decir, pues si me sirvió aprender, ¿no?, y a sentirme muy contenta, más contenta todavía porque el valerse por sí solo es una felicidad.”*²⁰

*“¿Para qué estudio?...Yo creo que para saber más, yo creo que el saber siempre abre más oportunidades para un buen trabajo más adelante, ¿no? Por ejemplo, ahorita soy empleada doméstica, quién me dice si al rato estoy detrás de un escritorio o algo mejor, siempre me ha gustado ver hacia arriba, no hacia atrás. Entonces por ahí es un, claro mientras no haya enfermedad no importa, ¿no? siempre puede haber algo mejor, son dos cosas fundamentales yo creo, la fuerza y la salud, y ganas de seguir. Entonces sí, ver para adelante y no para atrás, pero a veces se nos olvida que hay que tener siempre la ambición de ver más, más y más, y más.”*²¹

*“[...] ver para adelante[...] , ver más, más y más, y más.”*²² Estas palabras reflejan con exactitud lo que el estar estudiando ha permitido a este par de entrevistadas: “ver para adelante...” Y en este sentido las mencionadas palabras también guardan dentro de sí uno de los aspectos del estudiar de mayor relevancia, a saber: su posibilidad de transformar objetiva y subjetivamente la vida de sus ejecutores.

Ahora bien, la presencia de emociones como las que se acaban de señalar, así como de todas las que se han venido narrando dentro de este trabajo, no deben pasarse por alto en el proceso educativo de los adultos, al contrario, considero de suma importancia tomarlas en cuenta, porque el hecho de saber de los miedos, angustias y esperanzas presentes dentro de los “puntos de encuentro”²³, tiene que llevar a reflexionar sobre la calidad de los servicios educativos que se ofrecen en éstos, en tanto que sus destinatarios, al menos en el caso del grupo de entrevistados, están depositando en su proceso educativo un sentido de vida: *“Bueno, esa es mi triste vida o mi buena vida, bueno no triste porque he pasado de todo y ahorita pues más con esto del INEA me levanta un poco más mis ánimos de vida, sobre todo que,*

²⁰ E10, P8, p. 5.

²¹ E7, P8, p. 5.

²² E7, P8, p. 5.

²³ *Vid. Supra*, p. 29.

no sé si sea malo que yo lo diga, pero tengo un sueño de ser todavía mejor, alguien más[...]”
24

De esta manera, y como cierre de este apartado, nos queda únicamente resumir en pocas palabras la idea fundamental que el grupo de entrevistados transmitieron al hablar del sentido que para ellos tiene el estudiar, a saber, que “Existe el futuro sólo si hay, al mismo tiempo, deseo de otra cosa y conciencia de la posibilidad de realizarla.”²⁵

4.2 Ayudar, trabajar, orientar, comunicarse y demostrar: palabras que definen el sentido de estudiar.

En la narración que algunos de los actores hacen acerca de la importancia que el estudiar tiene para su vida, sucede algo curioso, éstos buscan en el estudio, en un primer momento, el mejorar su ser con la intención final, y por supuesto posterior, de ayudar a quienes les rodean, es decir, su verdadera meta son los otros, pero el único medio para llegar a ellos como se desea, es perfeccionando su yo. De esta manera era común escuchar a algunos de los entrevistados expresar cosas como las siguientes:

*“Estudiar es **para superarme, para tener una superación para mi persona y para transmitir a los demás, o sea, a mis hijos, a mis nietos, porque ellos van creciendo y quizá al rato me pregunten: abuelita, ¿cómo se hace aquí?, o no le entiendo, ¿me puedes explicar? Entonces pues yo ya sé y ya le puedo orientar, eso me sirve mucho.**”*²⁶

En el mismo sentido se relató lo siguiente: *“El estudiar me ayuda a mí, y yo creo que va a ayudar a parte de mi familia, ¿no?, digamos a las personas más pequeñas que apenas empiezan a estudiar, digamos **con alguna pregunta que yo sé, que yo les podría asesorar, no pues esto se hace así, hazle así, trabaja así (al mencionar esto, el entrevistado hacía movimientos con las manos, primero como si estuviera escribiendo algo, y después como si estuviera señalando cosas).** Luego les ayudo a mis sobrinillos a sus tareas, y pues les he ayudado hasta donde sé, la verdad, y pues ya con esto, pues ya he aprendido un poquito más. Ahorita uno de mis sobrinos ya va en la secundaria, este año acaba su primer año, y pues sí, luego me pregunta cosas y ya más o menos sé, luego le digo, no pues a ver quién termina primero. Es bonito, porque digamos, también para sus hijos propios de uno, que pueda tener, pues si le preguntan algo, pues tan siquiera va a saber qué responderles, ¿no?, va a estar uno un poquito más preparado hasta para ser padre.”*²⁷

²⁴ E3, P8.5, p. 10.

²⁵ LEÓN, Antoine. *Psicopedagogía de los adultos*, p. 107.

²⁶ E5, P6, p. 5.

²⁷ E6, P8, p. 4.

Con argumentos similares a los anteriores aparecen las siguientes palabras: *“No me quiero sentir nada más estancada en lo poco que yo sé, quiero saber, aparte de la secundaria tengo la intención de aventarme la prepa, ¿por qué?, porque hay muchas cosas que, tantas cosas nuevas, que a veces uno por ignorancia las deja pasar. Entonces sí, **yo quisiera actualizarme más, tanto para mí como para mis hijas, y por qué no, para orientar a mi marido un rato, ¿no?**, que a veces, gracias a dios, a veces si me escucha: no, sabes qué, cuando hables con una persona no tengas el chicle en la boca, ni estés masticando porque eso es mala educación, y ya. **En esos casos yo siento que estudiar el INEA es algo que sí me va a servir a futuro.**”*²⁸

En los fragmentos que acabamos de leer, la ayuda que el estudiar puede brindar a los entrevistados para que éstos a su vez puedan ayudar a los demás, no se concibe sólo en términos de contenidos académicos, sino que ésta abarca también la posibilidad de saber conducirse adecuadamente frente a los demás; sirvan como ejemplo de ello las palabras antes comentadas: *“[...] yo quisiera actualizarme más, [...] para orientar a mi marido un rato, ¿no?, que a veces, gracias a dios, a veces si me escucha: no, sabes qué, cuando hables con una persona no tengas el chicle en la boca, ni estés masticando porque eso es mala educación[.]”*²⁹

En este sentido, la búsqueda en el INEA de una educación que vaya más allá de saber leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, dividir y dominar otro tipo de contenidos académicos, se ve también reflejada en los siguientes relatos:

*“Estudiando a lo mejor me logro relacionar un poco mejor con las personas, porque tengo un carácter muy fuerte y además soy muy, pues no tímida, pero si muy, como retraída.”*³⁰

En el mismo sentido se escuchó decir lo siguiente: *“Estudiar como que es para desarrollarte más con las personas, ¿no?, de hablar con fluidez con cualquier gente, si te preguntan saber contestar, ¿no?, entonces es importante[.]”*³¹

²⁸ E3, P6, p. 6.

²⁹ E3, P6, p. 6.

³⁰ E4, P7.2, p. 4.

³¹ E6, P6.1, p. 3.

En este par de fragmentos la presencia de “los otros” también aparece dentro de las palabras que pretenden justificar o darle un sentido personal a la práctica de estudiar, aunque en esta ocasión “los otros” no son presencias claramente definidas en el mundo de los actores, es decir, no se trata de figuras familiares o cercanas a ellos, más bien pareciera que hacen referencia a cualquier persona presente dentro de su medio social. Este también es el caso del próximo relato, en donde contestando la pregunta ¿para qué estudia?, esta entrevistada comentaba lo siguiente:

“Pues yo creo que para mí, la importancia de estudiar es demostrarle a los otros, para que vean que sí puede uno avanzar y salir adelante, que nunca es tarde para llegar al punto que uno se planteó en la vida, porque hay gente que dice, no pues es una analfabeta, no sabe o no quiso avanzar, o no tuvo oportunidad[...”³²

De esta manera es posible observar que detrás de la presencia y permanencia de los entrevistados en el INEA, se encuentran las historias de vida de cada uno de ellos combinadas con su deseo “de ser todavía mejor”. En este sentido considero que destaca de entre la serie de relatos que se conocieron en este apartado y capítulo, los “ánimos de vida” que el hecho de estar estudiando infundió en los actores, así como la construcción de metas de vida diversas que esta práctica permitió realizar, y cuyo punto en común fue siempre la posibilidad de lograr un futuro diferente, mejor.

Así hemos sido testigos de relatos en los que el sentido de estudiar forma parte de historias y proyectos que tienen que ver con un yo diferente al pasado y presente, y con la posibilidad de contribuir a mejorar el entorno familiar a través de la ayuda oportuna a sus integrantes. De esta manera, estudiar, ¿para qué?, es una pregunta cuya respuesta muestra siempre el trayecto de vida de quien la enuncia:

Entrevistador: “x”, ¿para qué estudia?

Respuesta: *“Para sentirme bien yo, toda mi vida me he pasado 25, 26 años queriendo estudiar, y nunca lo he hecho, y ahora que lo estoy haciendo pues es para..., para sentirme yo, mi propia persona, yo.”³³*

³² E7, P6, p. 3.

³³ E5, P8, p. 5.

COMENTARIOS FINALES

Pensar que sentidos de vida se encuentran detrás del continuo acudir de un grupo de adultos a los puntos de encuentro del INEA, ha sido uno de los principales elementos que recupero de la realización de este trabajo, en tanto que este hecho me ha llevado a contemplar a través de los relatos puntuales de los actores, la verdadera dimensión del significado “educación para la vida”; pues si bien desde la institución así es como se denomina el modelo dentro del cual cursaban la educación básica el grupo de entrevistados, y como se conoció en el primer capítulo, existe todo un fundamento teórico que la define; no obstante escuchar de viva voz de los participantes las historias que entrelazan su estar estudiando con sus hijos, sueños, proyectos, empleos e infinidad de anhelos, vitaliza la formalidad presente en los documentos de la institución, y al hacerlo, el trabajo pedagógico gana en cuanto a la dimensión sensible que este hecho permite conocer, y que sin duda tiene su participación dentro del proceso educativo de los adultos en cuestión.

¿A qué me refiero cuando menciono dimensión sensible? Básicamente a que los motivos que explican la presencia y permanencia de los entrevistados en el INEA, tienen que ver con episodios de vida cuya principal característica es la fuerte carga emocional de lo vivido o la existencia de fuertes lazos de afecto hacia alguien, que finalmente orillan a los actores a tomar la decisión de inscribirse en esta institución.

De esta manera una práctica presente como lo era para los entrevistados acudir a los puntos de encuentro visitados y cursar la educación básica, resultó ser una práctica que se enlazaba con su pasado y cuya finalidad se depositaba más allá del presente. Por lo tanto, es en las historias de vida y en los proyectos que conocimos, en donde se encuentra el origen de la decisión de empezar a estudiar y el sentido de ello, y por ende son el pasado y el futuro quienes acompañan a los entrevistados cada vez que acuden a los puntos de encuentro. No obstante, la presencia de recuerdos, como leímos, no siempre es grata, basta recordar que fue durante la socialización primaria de los actores, es decir, en su pasado, cuando se llevó a cabo la reificación de los roles de estudiante y adulto, que a punto estuvieron de dejar a más de una persona fuera de esta historia; pues recordando un poco lo leído, la combinación: mujer, adulta y estudiante, pudo ser la causa del alejamiento definitivo de algunas de ellas del INEA, debido a que dentro de su entorno familiar y social esta combinación era motivo de críticas, burlas, y desde luego de censura.

Este hecho, la reificación de roles, sin duda fue uno de los aspectos que más llamó mi atención, en tanto que me hizo percatarme de que un individuo no siempre es consciente de su libertad de pensamiento y acción, por ende de su incesante posibilidad de cambio, y que en ello la participación de las pautas de conducta e ideas presentes en el medio social y familiar, es decisiva. En este sentido ambos entornos pueden convertirse en los mejores o peores aliados del desarrollo y formación de una persona. Por lo tanto, y tomando en cuenta lo hasta ahora mencionado, es posible percibir por qué es importante prestar atención dentro del proceso de formación de adultos en el INEA, a aspectos relacionados con aquellas cuestiones que les han llevado a construir expectativas específicas en torno a la práctica de

estudiar, pues si bien todos ejecutan la misma práctica, sus motivos para hacerlo pueden diferir bastante entre sí; tal es el caso de los entrevistados, en donde estas diferencias en las motivaciones tenían como origen las historias de vida de cada uno de ellos..., pero, ¿qué implicaciones de tipo pedagógico puede tener un hecho como este?

A propósito de esta pregunta me gustaría señalar, desde mi perspectiva y tomando en cuenta los relatos de los entrevistados, cómo el asignar fines personales a la educación recibida en el INEA, llevó a algunos de ellos a centrar su atención en aquellos contenidos que respondían o se encontraban relacionados con sus demandas específicas a la educación; hecho que se manifiesta, en el caso de los actores que decían depositar el sentido de estudiar en el poder ayudar a sus hijos o nietos, en su preferencia por “[...] *los primeros módulos referentes a conocernos otra vez a nosotros mismos como padres*[...]”¹, pues entre lo comentado se escuchó decir a éstos, “[...] *a mi me pareció interesante el módulo de “aguas con las adicciones”, ese y “ser padres”*[...]”², o este tipo de módulos “[...] *me han ayudado mucho con mis hijas en su escuela, para sus tareas*[...]”³

Así pues, los relatos compartidos por los entrevistados, si se saben interpretar adecuadamente, constituyen para el quehacer pedagógico, mucho más que anécdotas y anhelos de vida futura que permiten conocer, únicamente, un poco más acerca de los estudiantes del INEA; por el contrario, estos relatos constituyen también verdaderos puentes o vías de comunicación entre el currículum oficial que ofrece esta institución, y sus destinatarios. Y en el caso del presente documento, uno de los mensajes obtenidos de esta comunicación, alienta, por una parte, y llena de dudas, por otra, a quien esto escribe, pues si bien los relatos leídos nos hablan de congruencia entre lo que buscan los adultos al estudiar en el INEA, y lo que desde el MEV se les ofrece, pues en ambos casos el interés se centra en adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan resolver problemas de la vida cotidiana, participar adecuadamente en ésta, y mejorar diferentes aspectos a nivel personal; no obstante me quedan algunas dudas referentes a la posibilidad de lograr estos aspectos a través del autodidactismo y las asesorías.

Menciono esto porque me pregunto si es posible, a través únicamente de la lectura y de la resolución de las actividades de cada uno de los módulos, lograr que personas adultas modifiquen, por una parte, ideas que les perjudican y que han adquirido dentro del medio social al que pertenecen y en el que se desenvuelven, y que por ejemplo, en el caso de los entrevistados, les hacían pensar acerca de sí mismos en términos negativos por no haber estudiado con anterioridad. Y en el mismo sentido me pregunto si es posible, por medio de las actividades antes mencionadas, lograr que los adultos adquieran también la serie de valores que se busca fomentar en ellos a través del MEV, y que finalmente tendrían que llevarles a pasar de un estado de no participación social a otro estado en donde el ejercicio y la defensa de sus derechos como ciudadanos, mujeres, etc., serían la característica.

¹ E3, P2, p. 4.

² E2, P2.1, p. 4.

³ E3, P2, p. 4.

Por lo tanto, expreso nuevamente mi preocupación en cuanto al logro de los objetivos del INEA, mediante el tipo de didáctica establecida en éste, aunque no paso por alto que el autodidactismo y las asesorías se implantaron con la intención de brindar oportunidades de educación al tipo de población que acude a estos sitios, pues generalmente se trata de personas que no disponen de mucho tiempo libre. De esta manera a las dificultades propias de cualquier proceso educativo, se suman en el INEA las dificultades procedentes de cada una de las situaciones de vida de sus estudiantes, situaciones generalmente marginales, así como el hecho de no contar con un cuerpo docente preparado suficientemente para hacer frente a este panorama particular; pues aunque parezca increíble, el complejo trabajo pedagógico que se requiere llevar a cabo en la educación de adultos, queda, en ocasiones, en manos no siempre preparadas para ejecutarlo. Menciono esto, pues aunque no era el motivo del presente trabajo, pude conocer que existe una gran disparidad en cuanto a la formación de quienes se desempeñan como asesores, pues mientras algunos de ellos cuentan con el bachillerato más el curso de formación que imparte el INEA; otros son estudiantes de carreras afines a la educación, que brindan su servicio social ejecutando, precisamente, esta actividad; y finalmente existe un grupo más, integrado por asesores que cuentan con estudios de licenciatura en alguna carrera relacionada con lo educativo, más el mencionado curso que ofrece esta institución.

Siendo esta la situación mi preocupación adquiere forma y profundidad al contemplar las esperanzas de vida que han depositado los adultos en el estudio, y comparar estas metas con las condiciones reales de trabajo en el INEA, pues me inquieta pensar que se busca ofrecer mejores condiciones de vida a los estudiantes, a través de elementos que no reúnen lo óptimo en sí mismos.

Ahora bien, recuperando de esta tesis otro tipo de información que también llamó mi atención, señalo a este afán social de querer determinar ciertas cosas de la vida de los individuos, con motivo de su pertenencia a determinadas categorías, llámense éstas, mujer, niño, estudiante, analfabeta, adulto, hombre, etc. Pues de un hecho como el antes descrito surge el miedo y la pena que, como consecuencia de las ideas sociales asociadas a su edad, experimentaron los entrevistados en sus primeros días de clases, pero también, y como ellos relataron, surge la inasistencia de otro grupo de personas analfabetas al INEA, a quienes “[...] les cuesta trabajo tomar la decisión de venir a aprender porque **tienen ese trauma: “es que ya soy vieja.”**”⁴

Lo antes mencionado es un ejemplo real, hasta cierto punto trágico, que permite apreciar las graves consecuencias de no pensar por sí mismo la vida, de querer seguir los patrones socialmente establecidos, pues aunque en lo personal se tenga el deseo de estudiar, pareciera ser que en algunos casos es más fuerte la noción del deber-ser social. Este aspecto me ha inquietado bastante y me ha hecho pensar que quizá existe algo que hemos venido fomentando, tanto en la educación formal como en la familiar y social, que permite, paradójicamente, el aniquilamiento de las identidades personales, y el crecimiento de identidades colectivas bastante predecibles de acuerdo al sector de la población al que se pertenece. De ahí que se considere posible saber cómo vive, qué hace e incluso qué piensa alguien, con sólo saber el género al que pertenece, su edad, posición económica, nivel de escolaridad, etc.

⁴ E3, P8.5, p. 11.

Ahora bien, en el logro de una situación aparentemente natural, como la antes descrita, participa, desde mi punto de vista, el hecho de valorar en demasía ciertas actividades, actos, y formas de pensar, en detrimento de otras, y esto lo hacemos a cada momento y casi en todos los escenarios dentro de los que participamos. Así por ejemplo se valora la juventud por encima del ser adulto; a la persona que estudia más que al trabajador; el saber inglés por encima del saber una lengua indígena; aprobar una materia con 10 que hacerlo con 6; estar todo el día ocupado sobre tener tiempo libre; ser adulto y haber obtenido determinadas cosas, entre muchas cosas más que me llevan a pensar y a preguntarme, ¿por qué siendo la realidad inmensa, cambiante y contradictoria como lo es, tenemos que venir nosotros a querer limitar sus diferentes formas de expresión a través de la exaltación de determinados modelos de vida?

Determinar reglas para todo, lleva a quien las recibe a contemplar el mundo de manera polarizada y pobre en cuanto a opciones: lo permitido y lo prohibido; lo bueno y lo malo; lo correcto y lo equivocado; los niños hacen esto; los adultos piensan así, etc. Por lo tanto, si enseñamos a la gente a obedecer, no debe sorprendernos que repriman deseos personales ante las primeras voces de rechazo que escuchan ante éstos. Apagándose de esta manera no sólo intentos de empezar a estudiar, sino también la construcción y comunicación de nuevas ideas por el miedo a la burla, a la crítica o a la censura.

Este mismo aspecto se encuentra relacionado con la construcción de una investigación, pues desde la teoría existen patrones determinados acerca de cómo hacerlo, e incluso existen métodos calificados como válidos y otros a lo que no se considera apropiados. No obstante, intentar seguir al pie de la letra, en una investigación, lo establecido por un método, es imposible, pues pese a emplear uno determinado, como en mi caso la etnografía, el sujeto investigador se ve en la necesidad de adaptar ciertos elementos o rechazar otros, de acuerdo a los requerimientos propios de su trabajo. Por ejemplo, y pese a que la etnografía se caracteriza por recopilar datos empíricos mediante observaciones y entrevistas, tuve que basar mi trabajo fundamentalmente en estas últimas, debido a las características del sitio y la población a quienes decidí estudiar.

De esta manera la elaboración del presente documento me llevó a reafirmar el valor que tienen las ideas propias, sean del tipo que sean, no sólo para el individuo sino también para la colectividad, pues, en el caso de los entrevistados, su deseo personal de estudiar los llevó a hacerlo pese a las críticas recibidas dentro de su medio social, y con ello su vida cotidiana se vio beneficiada, al igual que podría verse beneficiada la de otras personas, en condiciones de vida similares, quienes al conocer las historias de los actores se percatarían de que lo conocido y aceptado como válido en su medio, no es la única alternativa posible.

Por otra parte, elaborar la presente tesis me llevó también a contemplar que las ideas teóricas que tenía, tanto de lo que era un proceso educativo como de lo que implicaba hacer una investigación, carecían de los elementos que sólo la realidad podría aportar. En este sentido pude apreciar que existen aspectos como las historias de vida de los estudiantes, que pueden jugar un papel importante dentro de las actividades docentes, pues conocer el porqué de la presencia de un alumno en una clase, podría permitir al docente enlazar los fines personales con los fines de los contenidos educativos, y al hacerlo habría mayores posibilidades de que sus alumnos logran construir aprendizajes significativos. Y aunque esto no fuera posible, creo que conocer algo de las historias personales de los alumnos,

permite al docente ser consciente de la fuerte carga emotiva presente dentro del salón de clases, le recuerda que cada uno de los integrantes es un ser humano, y que por lo mismo dentro de este espacio pueden estar presentes sueños, frustraciones, indiferencia, compromisos, afectos, etc. Por lo tanto, el salón de clases no es sino un escenario más dentro del cual los hombres continúan representando el papel que en la vida les ha tocado desempeñar.

Por último me gustaría mencionar que haber realizado la presente tesis me hizo consciente de que investigar es una actividad que requiere información teórica, recolección de datos empíricos, pero también de un tercer elemento que depende exclusivamente de quien investiga, me refiero a la interpretación que el sujeto investigador da a la teoría y a lo empírico, y precisamente es este último aspecto el que hace de la investigación un trabajo complejo, pues se requiere en todo momento de la capacidad creativa del investigador, es decir, se requiere que éste sea capaz de construir ideas propias, de lo contrario su escrito será, de principio a fin, una mala copia del pensamiento de otros.

BIBLIOGRAFÍA

- APPS, Jerold. *Problemas de la educación permanente*. Tr. de Stella Abrev. 3a reimpr. Barcelona, Paidós, 1994, ©1983. 213 p. (Paidós Educador, n. 65).
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Tr. de Silvia Zuleta. 15 a reimpr. Buenos Aires, Amorrortu, 1998, ©1968. 236 p. (Biblioteca de Sociología).
- BLEGER, José. *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1985. 117 p.
- BOURDIEU, Pierre *et al.* "Epistemología y Metodología." En *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. México, Siglo XXI, pp. 11-25.
- BURIN, Mabel e Irene Meler. "Género, familia, subjetividad." En *Género y familia; Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires, Paidós, 1998. 437 p. (Psicología Profunda, n. 215).
- CLEMENTE, Antonio. *Psicología del desarrollo adulto*. Madrid, Narcea, 1996. 296 p. (Educación Hoy).
- DE CERTEAU, Michel. "Etno-grafía. La oralidad o el espacio del otro: Léry." En *La escritura de la historia*. 2a ed. México, Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia, pp. 203-233.
- DÍAZ DE COSSÍO, Roger y Alfonso Ramón Bagur. *Los saberes de la vida; Una investigación sobre los saberes y los deseos de aprendizaje de los adultos mexicanos en rezago educativo*. México, Limusa, 1999. (Reflexión y Análisis).
- FOUCAULT, Michel. "Introducción." En *Historia de la sexualidad: el uso de los placeres*. México, Siglo XXI, t.2, pp. 7-33.
- GEERTZ, Clifford. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" y "Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali." En *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, pp. 19-40 y 339-372.

- GIMENO SACRISTÁN, J. “Aproximaciones al concepto de currículum.” En *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 2a. ed. Madrid, Morata, 1989, ©1988.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y Ángel I. Pérez Gómez. “El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En *Comprender y transformar la enseñanza*. 3a. ed. Madrid, Morata, 1994, ©1992. 447 p. (Pedagogía Manuales).
- HAMMERSLEY, Martyn y Paul Atkinson. *Etnografía; Métodos de investigación*. Tr. de Mikel Aramburu Otazu. Barcelona, Paidós, 1994. 297 p. (Paidós Básica, n. 69).
- HARGREAVES, David. *Las relaciones interpersonales en la educación*. Tr. de M. Gómez Molleda. Madrid, Narcea, 1986. 418 p. (Educación Hoy).
- HONORE, Bernard. *Para una teoría de la formación; Dinámica de la formatividad*. Tr. de Ma. Teresa Palacios. Madrid, Narcea, 1980. 176 p.
- INEA. *Educación para la vida; Documento base*. México, INEA, 1999.
- INEA. “El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.” *Educación 2001*, n. 109, jun. 2004: 32.
- INEA. “Hacia un marco conceptual.” En *Modelo educación para la vida; Documento de trabajo*. México, INEA, 1999.
- INEA. *Memoria de labores 1995-2000*. México, INEA, 2000.
- KIDD, J.R. *El proceso del aprendizaje; Cómo aprende el adulto*. Tr. de Aníbal Carlos Leal. Buenos Aires, El Ateneo, 1973. 255 p. (Nuevas Orientaciones de la Educación).
- LACASA, Pilar. “Cultura, educación y currículum.” En *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid, Visor, 1994. 373 p. (Aprendizaje, n. 100).
- LEÓN, Antoine. *Psicopedagogía de los adultos*. Tr. de Romeo Medina. 8a. ed. México, Siglo Veintiuno, 1991, ©1973. 199 p. (Psicología y Psicoanálisis).

PIECK, Enrique. "Introducción." En BERTELY, María, coord. *Educación, derechos sociales y equidad.*, t. 2, "Educación y género. Educación de jóvenes y adultos." México, COMIE/SEP/UNAM.CESU, 2003., pp. 613-620.

POSTIC, Marcel. *La relación educativa.* Tr. de Ma. Teresa Palacios. Madrid, Narcea, 1982. 176 p. (Educación Hoy).

SCHMELKES, Sylvia *et al.* *El estado de arte acerca de la educación de jóvenes y adultos: un espacio de revelación.* En BERTELY, María, coord. *Educación, derechos sociales y equidad.*, t. 2, "Educación y género. Educación de jóvenes y adultos." México, COMIE/SEP/UNAM.CESU, 2003., pp. 595-768.

TENNANT, Mark. *Adulter y aprendizaje; Enfoques psicológicos.* Tr. de Gemma Salvá i Santanachs. Barcelona, El Roure, 1991. 189 p. (Apertura).

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Instituto Mexicano del Seguro Social. "Centro de Seguridad Social Independencia" (página web).

www.imss.gob.mx

4 de enero de 2005.

Gobierno del Estado de México. "Preceptoría Juvenil de Tlalnepantla" (página web).

www.edomex.gob.mx

4 de enero de 2005.