



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AVENIDA DE  
MÉXICO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ARAGÓN"  
**"LA FORMACIÓN DOCENTE DEL ASESOR EDUCATIVO INEA Y SU  
IMPACTO EN LA CALIDAD EDUCATIVA"**

**T E S I S**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:  
CHÁVEZ SUÁREZ NAPOLEÓN ANTONIO  
NÚMERO DE CUENTA: 408027661**

**TUTORA PRINCIPAL:  
DRA. ROSA MARÍA MATÍNEZ MEDRANO (FES ARAGÓN)**

**COMITÉ TUTORAL:  
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR (FES ARAGÓN)  
DRA. ELSA GONZÁLEZ PAREDES (FES ARAGÓN)  
DRA. FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE (FES ARAGÓN)  
DRA. YOLANDA JURADO ROJAS (FES ARAGÓN)**

**CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, MÉXICO, 2016**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

Ya que Kronos dilata, pero  
no deja ciclos sin cerrar.

A mi familia, y amig@s  
por estar siempre ahí

Por la confianza depositada,  
los regaños y las lecciones vividas  
¡Gracias, maestr@s!

A todo aquel a quien le he mal educado,  
por permitirme ser cómplice en el caminar

Por el brillo de tu estrella,  
que me asomó a perder la pulcra simetría.

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

#### **CAPITULO I. LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (EPJA): LIGADURAS POLÍTICO- ECONÓMICAS**

1.1. Educación y sociedad.	9
1.2. “Andragogía”: Término inexplorado en el vocabulario educativo mexicano	12
1.3. Antecedentes internacionales en materia de Educación con Personas Jóvenes y Adultas.	17
1.4. El rezago educativo en México: interpretando la estadística.	20

#### **CAPITULO II. CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DEL OBJETO DE ESTUDIO**

2.1. “Musulmanes del sistema educativo mexicano”: Aclaraciones metodológicas.	30
2.2. Delimitando el campo de acción	33
2.3. Lo que ellos quieren decir: Primeros esbozos de triangulación	38
2.4. El asesor y su papel en el proceso didáctico	50

#### **CAPÍTULO III. LOS AVATARES DE LA FORMACIÓN**

3.1. Vocación y saber pedagógico.	55
3.2. La dimensión epistémica de la educación de adultos	60
3.3. El currículum oculto en el terreno andragógico	67
3.4. La mercantilización educativa como síntoma del presente.	73
3.5. La calidad educativa, paradoja de sí misma	83
3.6. Desprofesionalización de la docencia: análisis del Reglamento de ingreso y promoción del Instituto Nacional para la Educación de Adultos	86

#### **CAPÍTULO IV. PANORAMAS VENIDEROS**

4.1. Finitud y temporalidad: el sentido del educar	92
4.2. ¿Formación docente o capacitación para el trabajo?	95
4.3. Panoramas venideros	102

<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	108
--------------------------------	-----

<b>REFERENCIAS CONSULTADAS</b>	111
--------------------------------	-----

<b>ANEXOS</b>	122
---------------	-----

## INTRODUCCIÓN

Generalmente, la educación de adultos se relaciona con requerimientos económico-laborales y las redes establecidas con el aparato productivo. No obstante, la configuración de proyectos de vida y la búsqueda de un bienestar psicológico y social son fuentes que motivan al adulto a acercarse a un entorno escolar. Como ambiente de intercambio de subjetividades, la escuela responde a las necesidades de socialización propias del ser humano. En ese sentido, retomar aspectos cercanos a la idea de formación propios de la escuela alemana (Bildung), justifican la presencia de un enfoque integrador que considere las necesidades y expectativas de los actores involucrados en los procesos didácticos. La necesidad de autorrealización, así como las expectativas de cada cual en tanto a la construcción de proyectos de vida fungen como catalizadores en la búsqueda de nuevas fuentes de socialización.

Abro un paréntesis para evocar la experiencia de mi madre. Como empleada de gobierno, le fue requerida una revalidación de estudios del nivel técnico bachiller al bachillerato general que, a final de cuentas no surtió efecto por razones que nunca le supieron expresar. Lo más conveniente era estudiar la preparatoria abierta. Así lo hizo, pasando por desazones como la falta de preparación de algunas de sus asesoras, quienes sólo le entregaban un listado de temas para que ella los “repasara”, dedicando las sesiones sabatinas (o por lo menos a las pocas que le acompañé) a platicar sobre el clima y el mal gobierno, mas no sobre gramática o textos literarios. Conseguir materiales por cuenta propia y analizarlos en forma conjunta en la familia fue crucial para que se lograra el objetivo del nivel de preparatoria. Ese fue mi primer acercamiento con lo que llamamos educación de adultos.

Refiero ahora a mi experiencia profesional. Siendo estudiante de la carrera de la licenciatura en pedagogía inicié a dar clases a adultos que no habían concluido la educación primaria y secundaria durante el año 2010. Por indicaciones de la dirección del plantel en el que laboraba, al principio el trato fue prácticamente el mismo que con un alumnado de menores (“para que no se sintieran excluidos”, me decían) No obstante, para mí han sido inadmisibles prácticas como el dictado, por la fuerte carga de control que representa. El verdadero reto era generar en todos ellos aprendizajes significativos.

En lo personal, no me inquietaba tanto realizar una tesis sobre educación de adultos en ese momento. Ni siquiera había egresado de la carrera, pero lo cierto es que de a poco, cada uno de ellos generaba una especie de apego en tanto que las experiencias que necesariamente comparten se vuelven parte del propio ejercicio. En la facultad se teorizaba sobre la globalización, la psicopedagogía, la filosofía educativa, entre otras cosas. No obstante, el contacto con quienes malamente llamamos alumnos (ya que en ocasiones son ellos quienes nos brindan enseñanzas de vida) me permitió repensar lo teorizado desde otras

aristas más concretas. Dependiendo del grado de apertura mostrado hacia el adulto, uno puede convertirse en verdugo o aprendiz.

Regresando a mi praxis, es precisamente la literatura la que puede llegar a abrir puertas: Elena Poniatowska abrió un portón. Y es que, se integró a la clase un señor ya de unos setenta años. Su cara denotaba cansancio, trabajo, pero sus palabras exigían el derecho de ser tratado como un igual. Para aquel día se revisaba, como parte de la clase de lengua, un fragmento de “El tren pasa primero”. El señor Ignacio auscultaba atento, a la par de los cuatro o cinco oyentes. Pidió la palabra y reafirmando lo que para él era regresar al pasado, insistió en que aquel relato le permitió revivir el contexto de la zona de las colonias Guerrero y Buenavista de los años sesenta cual si estuviera ahí. Emocionado, propuso un trueque: prometió llevar documentos y fotografías de aquella época la próxima sesión a cambio del préstamo del libro. El grupo – tal vez por curiosidad más que por otra cosa- asintió: me sentí satisfecho por haber roto una barrera que parecía infranqueable. La experiencia fue enriquecedora, ya que los documentos y testimonios mostrados por Don Nacho –como le comenzamos a conocer- resultaron del interés de todos. Las imágenes y sus testimonios complementaron la lectura a la perfección.

Operadores del transporte público, oficinistas, desempleados, maquinistas, jóvenes que laboraban el mercado formal e informal, se han hallado entre los enseñantes. De todos se ha extraído algo, aunque sea mínimo, dentro de la propia formación. En el afán de responder a la oportunidad hacia mí brindada y de apoyar la perspectiva de los dedicados a este ramo del quehacer educativo es que se origina este trabajo. Ellos, asesores, son conscientes de que cada maestro vive en forma distinta su quehacer, en tanto que dentro del mismo se involucra un conjunto de sensibilidades y tesituras que le hacen único. Por eso la docencia es una especie de arte, en tanto que nunca es posible enfrentarse a un panorama predefinido. En conjunto hay que moldearlo, pero ello implica templanza y capacidad de acción e improvisación. Las reformas actualmente implementadas parecen crear el país de las maravillas del maestro, cuando, por lo menos, las condiciones de los centros de INEA siguen siendo prácticamente las mismas.

En tanto a la estructura de este trabajo, al inicio de cada uno de los capítulos, el lector podrá advertir su respectiva intención. Se recorre una lógica inductiva, describiendo en un principio las generalidades de la educación para jóvenes y adultos, así como elaborando una breve reseña histórica de su desarrollo. El primer capítulo se avoca a describir las relaciones macroeconómicas y sociales que se vinculan con la aparición del rezago educativo. Es menester hacer mención en cuanto diferenciar los enfoques de trabajo prevalecientes en el campo de la educación. Pedagogía y Andragogía, manejados como aparentes sinónimos, poseen sus peculiaridades.

A la postre, se destina un segundo capítulo que se encamina a explicar los elementos metodológicos involucrados en la construcción del objeto de estudio. Cabe señalar que dicho proceso trajo consigo extravíos temporales y obligó a reestructurar el proyecto inicialmente presentado, el cual se dirigía al análisis de la reciente reforma educativa y sus efectos en la educación de adultos. No obstante, la orientación del colegiado de profesores en esta maestría y el acompañamiento y observaciones recibidos durante el trabajo tutorial, permitieron dilucidar a la formación docente como el objeto de estudio principal de esta tesis. De la misma forma, el adentrarse al campo desde los primeros semestres de la maestría fue crucial para involucrarse en la realidad del ámbito estudiado, no obedeciendo sólo a referentes teóricos ajenos al contexto.

Se volvió necesario entretener los hallazgos empíricos logrados durante el trabajo de campo con los aportes teóricos existentes. En este caso, el capítulo tercero está destinado a analizar las diversas categorías surgidas a partir de la triangulación. El origen de conceptos que en un principio no se encontraban involucrados en el proyecto de investigación da cuenta de los hallazgos logrados. Preferimos que se realice una exploración del capitulado para corroborar la construcción del apartado referido.

Finalmente, el cuarto capítulo se encuentra dedicado a vislumbrar la interrelación del fenómeno educativo con diversas disciplinas, nos permite establecer ligas de análisis en tanto al carácter formativo de la andragogía. Proyectar las posibilidades de desarrollo de la educación de adultos ante el escenario futuro es indispensable ante los retos demográficos y políticos que conllevan las décadas futuras. Invitamos al lector a transitar este itinerario, de la mano con los altibajos que conlleva. Es en ese sentido el que vivir la investigación cualitativa implica, sin lugar a dudas, un parteaguas en el trayecto de vida personal y profesional.

### Cuadro de siglas y acrónimos

A lo largo del texto, el lector encontrará diversas siglas correspondientes a instituciones y organismos nacionales e Internacionales vinculados con el tema tratado. Presentamos este listado con el objeto de facilitar la interpretación de las mismas.

<b>ANMEB</b>	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
<b>CEPAL</b>	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
<b>CONALEP</b>	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
<b>CONEVAL</b>	Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social
<b>CONFINTEA</b>	Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos
<b>DOF</b>	Diario Oficial de la Federación
<b>EPJA</b>	Educación para Jóvenes y adultos
<b>FLACSO</b>	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
<b>INEA</b>	Instituto Nacional para la Educación de Adultos
<b>INEE</b>	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
<b>INEGI</b>	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico
<b>PISA</b>	Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes ( <i>Programme for International Student Assessment</i> , Por sus siglas en inglés)
<b>UNAM</b>	Universidad Nacional Autónoma de México
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## **CAPÍTULO I**

### **LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (EPJA): LIGADURAS POLÍTICO- ECONÓMICAS**

“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”  
Paulo Freire

El presente capítulo pretende caracterizar a la educación de adultos desde una óptica que permita distinguir algunos de los ejes de análisis que conforme al proceso de investigación han surgido. Podemos enumerarles inicialmente en dos tipos. El eje didáctico, - originalmente el pretendido a tratar- tiene como finalidad analizar los vínculos concertados durante el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de las relaciones entre el asesor educativo y los educandos. Sin embargo, limitarse al elemento áulico no es suficiente para dar cuenta de la dimensión del problema vislumbrado.

La naturaleza social de la educación exige vincularle a campos con propiedades aparentemente lejanas de ella. De ahí el lazo con un segundo eje: el político. En tanto a su participación multipersonal, es evidente la necesidad de atar los antecedentes macro de la educación de adultos, a fin de esclarecer posibles relaciones de poder gestadas en dicho ámbito. La necesidad de explorar las razones que justifican la presencia de la educación de adultos en el sistema educativo mexicano se presenta como inmanente.

En este sentido, encontrarnos con justificaciones de carácter laboral no es extraño. Sin embargo, en este capítulo se muestran experiencias que dejan ver al acto educativo como un mero instrumento mercantil. Se deriva, entonces, una inquietud en cuanto al para qué de la educación de adultos, dando como origen un tercer ámbito, de carácter económico. El entorno capitalista y el escenario globalizado nos orillan a repensar la dinámica de lo educativo ante la envergadura del mercado. Es así como la combinación de estos ejes (didáctico, político y económico) posibilita presentar este primer apartado.

## 1.1. Educación y sociedad

Históricamente, el término “educación” se ha ligado en demasía a la estancia dentro de un recinto escolar. No obstante, la carencia histórica de escuelas tal y como las conocemos ahora evidencia a lo educativo como algo que se extiende mucho más allá del aula.

“Educar”, entendido como un verbo infinitivo simple, puede interpretarse desde diversos matices. Aclaremos las etimologías del término para ampliar el panorama.

*Educare*, vocablo latino, evoca a la acción externa de alimentar, entregar al otro todos los elementos necesarios para su desarrollo. Asociado a la didáctica tradicional, este sentido de lo educativo nos recuerda la tesis de Locke, que ve en la mente del sujeto una hoja de papel en blanco que debe ser llenada bajo responsabilidad de otro. Comúnmente, los sistemas militares y penitenciarios reproducen este tipo de prácticas, al negar la libertad de aquel que es educado en condiciones de negación de su personalidad.

Por otro lado, el vocablo *Educere*, implica un apoyo en la construcción del aprendizaje de cada alumno. Este último sentido de lo educativo le ve, más bien como sinónimo de orientar. El ayo encargado de acompañar al menor a la Palestra nos dibuja esta figura de forma más concreta. Con lo anterior, implícitamente se confiere flexibilidad al acto educativo, en tanto se entiende que este no es unívoco, que existe la posibilidad de error y que es un quehacer naturalmente humano. De hecho, el *ex-ducere* (extraer, sacar fuera) requiere de un esfuerzo compartido de los interventores en el proceso didáctico. De ahí su mayor complejidad.

Si recuperamos los preceptos de la Paideia, la educación es el elemento que permite a toda comunidad transmitir y conservar su peculiaridad física y espiritual, convirtiéndose en el principio cultural esencial. (Jaeger, 2011) Pero la modernidad heredó un modelo de hombre claramente cargado a lo instrumental. No obstante, este sujeto se encuentra en una crisis generada por la misma obsesión productiva. La escuela, como una institución transversal a esta forma de ser, se halla en tela de juicio, producto de la caída de credibilidad que la propia modernidad alimentó y que coloca al docente en un entredicho ante el esquema axiológico propio de la sociedad del conocimiento.

Aclararemos que diversos factores se entrecruzan durante la estancia del ser en el mundo, convirtiendo a lo educativo en una complejísima red, en la cual existen diversas motivaciones respecto a la avidez de apréndelo. Juan Amos Comenio ilustra en forma significativa estas insatisfacciones epistémicas, en su *Didáctica Magna*.

Es inmanente en el hombre el deseo de saber (...) Resalta esto de un modo visible en la primera edad y no nos abandona durante toda la vida. ¿Quién no procura oír, ver o tratar siempre algo nuevo? ¿A quién no agrada ir diariamente a algún sitio, conversar con alguien, contarle alguna cosa o referir de nuevo cualquier otra? Así, efectivamente, ocurre: Los ojos, los oídos, el tacto, el mismo entendimiento, buscando siempre objeto en que emplearse, se dirige, en todo momento al exterior, siendo igualmente intolerable para la naturaleza viva el ocio que la imposibilidad. (Comenio, 1986, p. 44)

Pensemos, por ejemplo, en la semiótica y el discurso cotidiano. Una expresión tan común como: ¡Qué mal educado!, deja ver que el verbo “educar” no se asocia directamente a la labor de un maestro, sino que involucra un complejo de axiomas, hábitos y modos de ser que evocan a relaciones socioculturales implícitas. Ahora bien: ¿Existe un modo óptimo de ejercer este acto que nos permita redituarse una linealidad universal? La mutación de proyecciones, emociones y sensibilidades - es decir, la presencia del factor subjetivo- orillan a ver la pregunta anterior como difícil tópico. Como todo lo humano, la incertidumbre nos acompaña de la mano con desviaciones procedentes de las creaciones o destrucciones originadas por el hombre mismo.

Parfraseando a Gadamer (2005: 38), el término alemán *Bildung*, traducido como “formación”, implica también la cultura que posee cada individuo resultado de las vivencias y la tradición inmersas en su contexto. *Bildung* es, pues, tanto el proceso de adquisición de la cultura como la cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre. No es posible equiparar al término con la palabra española “Cultura”, ya que esta última conlleva el conglomerado de realizaciones objetivas de una civilización al margen de la personalidad del individuo. En palabras de Edgar Morín (1999) podemos calificar las variabilidades de este trayecto como un constructo de *complejidades*.

Con lo anterior podemos argumentar que la educación, como proceso sociocultural e histórico, no se reduce sólo a un quehacer instructivo, sino que propicia intenciones de un proyecto articulador de comunidad. En tal sentido, el hecho educativo adquiere en sí mismo un carácter político.

Sin embargo, tal proceso es susceptible de erigirse como un proyecto de Estado, y puede pervertirse. Tendiente a materializar la imagen de la sociedad ideal según aquel que lo diseñe, lo educativo puede servir como puente transmisor de dogmas, que distinguen a un grupo de sujetos respecto a otros en torno a su condición espacio - temporal. Así, es posible etiquetar al proceso según el modelo de sujeto a formar: hablar de una Educación fascista, laica, o neoliberal, implica pensar en tres formas de pensamiento y de acción completamente diferentes entre sí. Si bien es cierto que el conferir importancia a un espacio designado para la instrucción se masificó gracias a procesos político-económicos no vistos hasta el siglo XVIII –como es el caso de la revolución industrial-, institucionalizar lo educativo genera también una serie de prejuicios propios de la sociedad moderna:

Primero: El que la educación es una *responsabilidad exclusiva del Estado*, y bajo este argumento, la escuela, como su representante, acarrea con todos los actos inherentes a los procesos de aprendizaje y las consecuencias de sus resultados (cualitativos y cuantitativos). La obstinación por concebir a la educación como sinonimia de lo *didáctico*, minimizando al primero como un acontecimiento que se limita a los pizarrones, las aulas y el ciclo lectivo. No obstante, tal proyecto desconoce la multidimensionalidad de lo educativo, insistimos, descartando sus aspectos culturales, sociales, filosóficos, históricos y políticos. Es decir, es necesaria también la consideración del elemento educativo informal si se le pretende mirar con complitud.

Segundo: La historia de vida y los antecedentes personales de quien ingresa a una escuela, simple y llanamente, no cuentan en la lógica operativa de una institución. El estudiante es lo mismo una persona que un número. Bajo un discurso de tratamiento "igualitario", se dejan de lado las razones que le orillan a ingresar a un centro de instrucción formal, así como sus condiciones de vida cotidianas, que sin duda impactarán en su experiencia académica.

No obstante, la concepción sobre lo educativo se liga indisolublemente a la experiencia, entendida como aquello que nos pasa y aquello que nos afecta subjetivamente y por tanto, forma y transforma. La experiencia se constituye en fuente inagotable de significado y sentido, pues en ella se abre el espacio existencial para que el sujeto se encuentre a sí mismo y a las situaciones que vivencia en su trayectoria biográfica. (Díaz, 2007)

Por estas razones, la naturaleza del acto educativo dificulta su encajonamiento sistemático. En palabras de Mélich (1994, p. 53) "la fenomenología de la educación, no puede entrar en el ámbito de las pedagogías normativas (...) La pedagogía es la actividad de enseñar en la escuela, de culturizar en el hogar". Sin embargo, como señala Vázquez (S.a, p. 32), ingeniosamente, tras la crisis posterior a la segunda guerra mundial se sugirió, como si se tratase de una novedad, la idea de la educación permanente, dejando de lado que la concepción de la educación también es histórica.

En el nivel más general, dadas las características del discurso y de la práctica, la fundamentación político-normativa de la EPJA se ha construido a partir de dos grandes perspectivas de la política educativa que se han ido entrelazando: la referida a la educación de adultos y la de la educación permanente. A tal grado ha sido esta interrelación que a inicios de la década de los años setenta del siglo pasado, se llegó a afirmar que: "la educación permanente en el marco de la educación del adulto podrá alcanzar sus objetivos solamente en la medida en que logre crear toda una metodología especial, adecuada a la situación propia del adulto como educando" (Ludojoski, 1986, p. 58) metodología que hoy en día podemos reconocer como andragogía.

## **1.2. “Andragogía”: Término inexplorado en el vocabulario educativo mexicano.**

La formatividad, como condición inherente a todo individuo, refiere la posibilidad permanente de reinventarse ante las circunstancias impuestas por el entorno. La insatisfacción de sí mismo, la experiencia reflexionada, la voluntad, el trabajo, los sentimientos mismos, intervienen como fuentes formativas que desembocan en aprendizajes obtenidos en diferentes contextos espacio temporales de la vida: algunos de ellos obtenidos con el apoyo de un orientador facilitador, no así otros.

El término “Andragogía” fue propuesto por Malcom Knowles como una etiqueta para la base de conocimientos profesionales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del adulto. Andragogía es el equivalente directo al término pedagogía, cuya etimología se refiere a la crianza y enseñanza de los niños.

No obstante, merece un espacio la caracterización del protagonista de los procesos de aprendizaje de la Andragogía. ¿Qué significa la adultez? Pregunta que nos conduce a una divergencia de respuestas según la arista en la que le ubiquemos. Para Knowles (2006, p. 69) existen, al menos, cuatro definiciones viables sobre lo que implica la adultez:

- La biológica: Nos volvemos adultos, cuando somos capaces de reproducirnos (que en estas latitudes es a principios de la adolescencia)
- La legal: Somos legalmente adultos cuando llegamos a la edad en que tenemos derecho a votar.
- La definición social: Somos adultos cuando comenzamos desempeñar papeles de adultos, como el de trabajador de tiempo completo, cónyuge, padre, ciudadano, etc.
- La psicológica: Llegamos a la edad adulta al formarnos un autoconcepto de seres responsables de nuestra propia vida y gobierno.

Para comprender la noción de adultez, es necesario ahondar en su plano epistemológico, en tanto que la construcción de conocimiento y el aprendizaje son procesos íntimamente ligados. La rigidez institucional que ha perneado en la esfera educativa mexicana, en tanto a tratar al adulto como a un menor, o bien, obstaculizar procesos de aprendizaje, niega la carga cultural del adulto como aquel otro retroalimentador del proceso. Emmanuel Levinás, (2006) señala que el ser humano no es una entidad fijada de una vez para siempre, sino que requiere ordenamiento y ensamblaje. En ello consiste el acto cultural del hombre.

Durante un proceso educativo que permite su interacción, el “adulto”, como agente educador, es consciente de su potencialidad. No porque se le hable desde un discurso de lo posible o una manifestación encarnada: figuras como Freire

quedan atrás si no existe la disposición de concretar tales proyectos: quedamos en el nivel de mera representación técnica, malamente interpretada. Las dimensiones de la EPJA<sup>1</sup> rebasan un nivel instrumental, como lo hace ver el brasileño en el siguiente fragmento de “Política y educación”:

Los educadores y las educadoras no pueden pensar únicamente en los procedimientos didácticos y los contenidos que se han de enseñar a los grupos populares. Los propios contenidos que se han de enseñar no pueden ser totalmente extraños a esa cotidianidad. (Freire, 2001, p. 31)

La Andragogía centra su atención en el adulto, como individuo dotado de experiencias acumuladas. Por ello, dicha práctica debe realizarse en un ambiente bidireccional, de confianza y respeto mutuo, cuya flexibilidad permita la libertad y creatividad, donde la espontaneidad no sea considerada una anormalidad sino expresión creativa. El alumno, a la vez enseñante, asume su autoconciencia como la de un ser integral: no sólo como alguien que va a la escuela, sino un ser social, y a la vez un ser individual, con experiencias previas, con expectativas y necesidades.

Para precisar algunas de las diferencias entre uno y otro enfoque se presenta el siguiente cuadro comparativo:

---

<sup>1</sup> De acuerdo con los planteamientos de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, este campo educativo incluye la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la formación en y para el trabajo, la promoción social y cultural y la educación para la democracia y la ciudadanía, entre otras.

**Tabla I. "Semejanzas y diferencias entre Pedagogía y Andragogía"**

Enfoques Factores	Pedagógico	Andragógico
<b>Estudiante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante depende del instructor para el aprendizaje</li> <li>✓ El maestro o instructor se responsabiliza por lo que se enseña y de la forma en que se aprende</li> <li>✓ El maestro o instructor evalúa el aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante dirige su propio aprendizaje</li> <li>✓ El estudiante se responsabiliza por su propio aprendizaje</li> <li>✓ Una evaluación del aprendizaje propio es característica de esta aproximación</li> </ul>
<b>Rol de la experiencia del estudiante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El estudiante llega a la actividad con poca experiencia que puede ser utilizada como un recurso para el aprendizaje</li> <li>✓ La experiencia del instructor es lo que cuenta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mayor calidad y volumen de experiencia</li> <li>✓ Los adultos son los más importantes recursos el uno para el otro</li> <li>✓ Las diferentes experiencias aseguran la diversidad de los grupos de adultos</li> <li>✓ La experiencia es la fuente de identidad propia</li> </ul>
<b>Disposición para el aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A los estudiantes se les dice lo que deben hacer para avanzar al próximo nivel de dominio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Es posible que cualquier cambio provoque una disposición al aprendizaje</li> <li>✓ Hay necesidad de saber para desarrollarse efectivamente en algún aspecto de la vida.</li> <li>✓ La habilidad de reconocer donde uno está ahora y donde uno quiere y necesita estar.</li> </ul>
<b>Orientación para el aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El aprendizaje es mayormente un proceso de adquisición de materia especializada</li> <li>✓ Las unidades de contenido son organizadas de acuerdo con la lógica de la materia especializada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Para desempeñar una tarea, solucionar un problema y vivir de una manera más satisfactoria</li> <li>✓ Debe darse relevancia a tareas cotidianas</li> <li>✓ El aprendizaje está organizado alrededor de las situaciones comunes de vida o de trabajo en vez de unidades de materia especializada.</li> </ul>
<b>Motivación para el aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Esencialmente motivado por presiones externas, la competencia por las notas y las consecuencias del fracaso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Motivación interior: autoestima, reconocimiento, mejor calidad de vida, seguridad en sí mismo y la realización propia.</li> </ul>

Fuente: González; Solana, 2006, 87

Al contrastar los enfoques anteriores, es notoria una distancia. Igualmente parece sencillo apostar hacia el esquema andragógico, por considerarle beneficioso al alumnado, tal como se haría durante un comparativo entre las didácticas tradicional y activa.

Bernard Honoré distingue a la formación como “la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (Honoré, 1980, p. 20) La posibilidad de despliegue del potencial del individuo dependerán de varios factores, diversas fuentes que le permitan otorgarle un sentido a su quehacer. Si las enlistásemos brevemente, estos factores se concretan en elementos como:

- A) La voluntad: Siendo esta la facultad que le permite al individuo decidir sobre su propio trayecto formativo, la voluntad permite conducir el devenir en el mundo en función de la circunstancia en la que el individuo se encuentra inmerso
- B) Los sentimientos: La tonalidad afectiva hacia un objeto, marcada por la duración homogénea de su contenido o su forma, manifiesta una combinación de sensaciones corporales, gestos y significaciones culturales aprendidas a través de las relaciones sociales. La trascendencia de considerar el eslabón afectivo en la EPJA radica en el hecho mismo de que la andragogía pretenda rescatar la dimensión afectiva del ser humano, atrapada por los procesos técnicos y rutinarios que son propios al sistema de producción
- C) La insatisfacción de sí mismo: El conócete a ti mismo, rudamente interrumpido por los procesos de masificación y despersonalización que se gestan durante la modernidad. El saberse incompleto., es decir: entender que no se está nunca del todo acabado, y que las carencias durante el transitar por el mundo pueden ser más o menos abyectas, confirma la necesidad permanente de redescubrirse. Tanto al mundo como a sí mismo: y es en esos autodescubrimiento que surgen los momentos más significativos en el trabajo con adultos.
- D) La experiencia: Reconstruirnos como producto de nuestro bagaje nos obliga a confrontar nuestros estigmas. Kant defiende la importancia del cúmulo experiencial en este sentido:

Ningún conocimiento precede en nosotros a la experiencia y es con ella con lo que todo comienza. Pero si todo nuestro conocimiento debuta con la experiencia, ello no prueba que saque todo de la experiencia, pues podría muy bien ocurrir que incluso nuestro conocimiento por experiencia fuese un compuesto de lo que recibimos de las impresiones sensibles y de lo que nuestro propio poder de conocer produce él mismo, adición que no distinguimos de la manera primera hasta que nuestra atención haya sido habituada a favor de un largo ejercicio que nos haya enseñado a separarla de ella. (...) De modo que por conocimiento a priori entenderemos en lo sucesivo, aquellos que no deriva de esta o aquella experiencia, sino aquellos que son absolutamente independientes de toda experiencia. (Kant, 1970, Pp. 195-197)

Precisamente, la validez de defender el cúmulo de experiencias previas radica en los íntimos lazos entre la memoria, las expectativas y el concepto de aprendizaje de cada individuo. Estos tres factores son permanentemente modificados, en tanto que la dimensión compleja del pensamiento obliga a establecer recortes y discontinuidades al proceso de aprender. Si bien hay cosas que se aprenden de una vez y para siempre, algunas otras llegan a ser olvidadas temporalmente, mas nunca sabemos en qué momento dichos aprendizajes necesiten reutilizarse. Nuestro carácter como sujetos históricos nos recuerda que, aun en el más previsible de los escenarios somos vulnerables de la circunstancia y el azar.

E) La ética: Como dimensión imprescindible del trabajo pedagógico, la ética hace las veces de constructora de sentidos y significados del quehacer de cualquier individuo o comunidad. Al valorar el comportamiento, los códigos devanados de la ética configuran la visión de sujeto que se desea formar.

Pese a todo lo anterior, el abandono la dimensión formativa por parte del aparato educativo se refleja en las diversas formas de reformar proyectos inconclusos, tras ser opacados o verificados en cuanto a su carencia de funcionalidad. Arroyo,(2015) comenta en este sentido: “la educación de adultos sigue siendo el ‘cajón de sastre’<sup>2</sup> del sistema educativo, olvidado por las instituciones y eventos relacionados con la innovación pedagógica, ahogada por iniciativas privadas e infravalorada por los que creen que es una ‘educación de segunda”.

En el esquema que el lector registrará a continuación, y que cierra este apartado, se sintetizan los preceptos básicos de la andragogía. A la postre, discutiremos el joven camino que la educación de adultos ha recorrido en lo respectivo a su reconocimiento como quehacer legítimo.

---

<sup>2</sup> Según el Diccionario de la Real Academia Española de la lengua, el uso coloquial de esta expresión refiere a un 'conjunto de cosas diversas y desordenadas'.

**Figura I. Dimensiones del trabajo andragógico**



Fuente: Elaboración propia

### 1.3. Antecedentes internacionales en materia de educación de adultos

La constitución de la educación de adultos como un campo formalizado dentro del quehacer pedagógico no ha sido sencilla. Tan es así que esta joven área vio frutos hasta terminada la segunda guerra mundial, a raíz de los severos daños ocasionados por el conflicto respecto a la distribución desigual de la mano de obra y las necesidades de reorganización del modelo productivo. La función de diversos organismos internacionales en este aspecto fue determinante para estructurar un quehacer que amparara tales necesidades.

Es así que la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación la Ciencia y la Cultura llevó a cabo, en 1949, la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA), en Elsinore, Dinamarca, mediante la cual se dio el impulso inicial que permitió la cooperación inicial para el desarrollo de los programas de la UNESCO en esta materia. (Castro, 2011, p.1)

La segunda CONFINTEA, realizada en Montreal, Canadá en 1960, resignificó la educación de adultos al considerarla como una actividad esencial para favorecer el desarrollo intelectual y afectivo, basada en la participación activa de los participantes.

Si bien las siguientes reuniones en la materia siguieron líneas similares, privilegiando aspectos teóricos y técnicos sobre la educación de adultos- no fue sino hasta la década de los setentas, durante el auge de la guerra fría, que los problemas políticos inherentes a CONFINTEA relucen. En la reunión celebrada en Tokio en 1972 “se brindó preferencia a los problemas políticos, administrativos y de financiamiento, antes que a los aspectos teóricos y técnicos, al tiempo que consideró a la educación como un factor indispensable de progreso económico y social en un contexto de educación permanente” (Castro, 2011, p.3) Producto de ello, el llamado a generar una acción eficaz y urgente en el ámbito de la alfabetización y la formación permanente, conllevó que en 1981, durante el gobierno de José López Portillo, se fundara en México el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA).

Más adelante, la cuarta CONFINTEA, celebrada en 1985 en París, se orientó a vincular la democratización de la educación y la formación permanente. El Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos 2010 de la UNESCO, define a este campo como aquel que:

Designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. (UNESCO, 2010)

El reciente estudio realizado en el marco de la conformación de la Red Iberoamericana de Educación de Jóvenes y Adultos-RIEJA aporta una visión actualizada respecto del estado de la formación actual de los educadores de adultos. Salvo Cuba, ninguno de los 18 países encuestados en este estudio asegura la formación específica para la Modalidad. En el mejor de los casos, se trata de docentes que recibieron formación para su labor con niños y adolescentes, que cumplen sus funciones en los Centros y Escuelas para Adultos y que pueden recibir capacitaciones específicas, según el Nivel Educativo, el sector social o el área geográfica en la que trabajen. (Cabello, 2006)

En 32 de los 34 países de la OCDE, más del 90% de los jóvenes de 15 años están escolarizados. En México este índice de cobertura corresponde a menos del 70%. Si bien la cobertura escolar en México ha aumentado, al pasar de 58% en 2003 a 70% en 2012, ésta sigue siendo la tercera cobertura más baja de todos los países de la OCDE que participaron en PISA 2012. Sólo Albania y Vietnam tienen coberturas más bajas que México. Asimismo, las escuelas en México tienen, en términos comparativos, bajos niveles de autonomía curricular., que están relacionados con menor rendimiento (OCDE, 2012)

Este planteamiento orilla a repensar la fortaleza de las relaciones interpersonales en los ambientes de trabajo dentro del ambiente escolar, que, según el organismo internacional, son la base del rendimiento. A esta afirmación habría que añadir la deseable simbiosis entre el elemento económico, el familiar y el psicosocial. Maslow apuntaba que la cobertura de necesidades primarias es el factor indispensable para poder avanzar en la satisfacción de otro tipo de menesteres. Sumado a ello, debe repensarse el papel que se le asigna a la familia nuclear dentro de las dinámicas de socialización, en tanto que ni la escuela ni el profesor por sí mismos son organizadores completos del proceso de aprendizaje. Es la familia la que, en gran parte de los casos, se presenta como el principal motor. Es interesante observar cómo las teorías que los alumnos tejen respecto de sus habilidades en algunas asignaturas y de sus problemas académicos o disciplinarios se asocian con la familia, ya sea en cómo funciona el núcleo o en las habilidades heredadas de sus progenitores, dejando a la escuela como un mero recipiente para un sujeto aparentemente consolidado en el ámbito familiar.

En el plano macro, la actual contracción económica y el creciente proceso de ruptura del tejido social –latente en especial en las economías en vías de desarrollo- ponen en entredicho el logro a corto plazo de metas tan ambiciosas como el abatimiento absoluto del rezago educativo en una país como México, que ha aceptado su vulnerabilidad ante la crisis de confianza aceptada por la propia comunidad internacional.

Y es que, a un nivel metafórico, el naipe “educación” (a veces decorado con reyes, tréboles, o bastos) se ha mostrado o escondido convenientemente de la baraja. Ya sea para que todos los integrantes de la ronda le miren con recelo por perder la apuesta, o bien, por ser la carta valiosa de la mezcla en determinado momento del juego. Utilizado como alfil, peón, torre o caballo, el elemento educativo ha sido facultado de diversos grados de movilidad o libertad restrictiva según las condiciones del momento histórico y social. Hoy día, la docencia es severamente cuestionada por sus supuestas deficiencias ante la sociedad del conocimiento, que paradójicamente, tiñe su acelerado desarrollo dentro de una atmósfera de violencia y mantiene en una ignorancia explícita a una importante proporción de los supuestos “ciudadanos del mundo”. La promesa de la aldea global ha acarreado consigo cambios a las formas de concebir el accionar docente, como también ha revolucionado otros campos del quehacer cotidiano. No obstante, es esencial no perder de vista las pautas axiológicas que orientan nuestra vida diaria, que de no considerarse, corren el riesgo de caer en el extravío, tal y como pareciera que ocurre.

En adelante, mostraremos el estatus que guarda el rezago educativo en México en la actualidad, para después discutir elementos que en el marco de la puesta en marcha de los principios de la Escuela de Chicago, del economista Milton Friedman, han obstaculizado el desarrollo de una auténtica Andragogía mexicana.

#### 1.4. El rezago educativo en México: interpretando la estadística.

Dentro del espectro de acción de la más reciente reforma educativa mexicana, que data del año 2013, es básico atender las necesidades de la población en condiciones de rezago. Sin embargo el INEA, en su papel mediador para erradicar tales brechas, ha sido históricamente aislado en clara medida de las políticas presupuestarias en el ámbito educativo nacional. Muestra de esto es que la atención del rezago educativo se combate con menos del uno por ciento del presupuesto nacional destinado a educación. (Llorente; Poy, 2014) El impacto de reducción de este fenómeno ha sido sumamente lento:

Los resultados censales del año 2010, al ser comparados con los obtenidos en el XII Censo General de Población y Vivienda 2000 (...) muestran que en el 2010, se registró (...) una reducción del 2%, en el índice de rezago educativo, *reducción histórica que se presenta por primera vez después de 30 años de creación del INEA.*<sup>3</sup> (DOF, 08/ 05/ 2014)

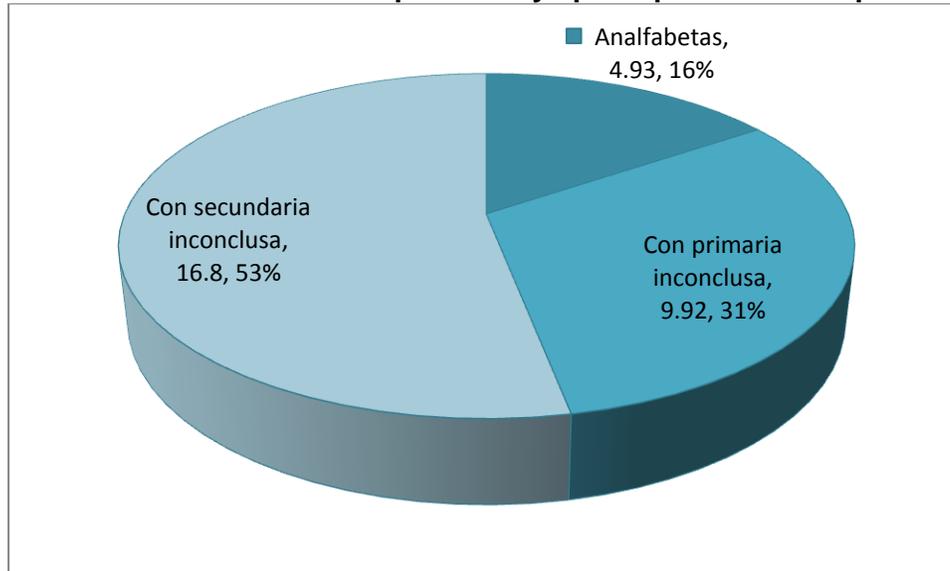
Si bien entonces México es un país pionero respecto a la atención al sector que padece rezago educativo, las estadísticas arrojan un corto abatimiento de la problemática. Según las Reglas de Operación de los Programas Atención a la demanda de educación para adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVy T- INEA), actualmente se estima que el rezago educativo de la población de 15 años y más, es de más de 31 millones de personas, el cual, al 31 de diciembre del 2014 se compuso por:

- 4.93 millones de personas que no saben leer y escribir o son analfabetas (5.0%)
  - 9.92 millones de personas sin primaria terminada (11.4%)
  - 16.8 millones de personas sin secundaria terminada (19.3%)
- (INEA, 2014)

---

<sup>3</sup> Las cursivas son propias, y se utilizan para resaltar la última parte del enunciado. El INEA tardó más de tres décadas en reportar un resultado “histórico” respecto al abatimiento del rezago educativo. Entonces, ¿Cómo pretender, con los mismos recursos presupuestales, realizar una meta cincuenta veces más ambiciosa en un tiempo quince veces menor?

**Figura II.**  
**Rezago educativo en México al mes de Diciembre de 2015**  
**(Volumen absoluto en millones de personas y aporte porcentual respecto al total)**



Fuente: INEA. Página web Oficial.

El volumen del rezago es considerable. Para efectos concretos, es posible afirmar que uno de cada cuatro mexicanos no ha concluido su educación básica, o bien, que la dimensión cuantitativa del rezago (treinta y un millones de personas) es equivalente al tamaño total de la matrícula del sistema educativo nacional.

Pero, si el rezago educativo ha sido atendido por una institución desde principios de la década de los ochenta, ¿Por qué hasta este momento histórico se presume la urgencia de abatir el fenómeno?

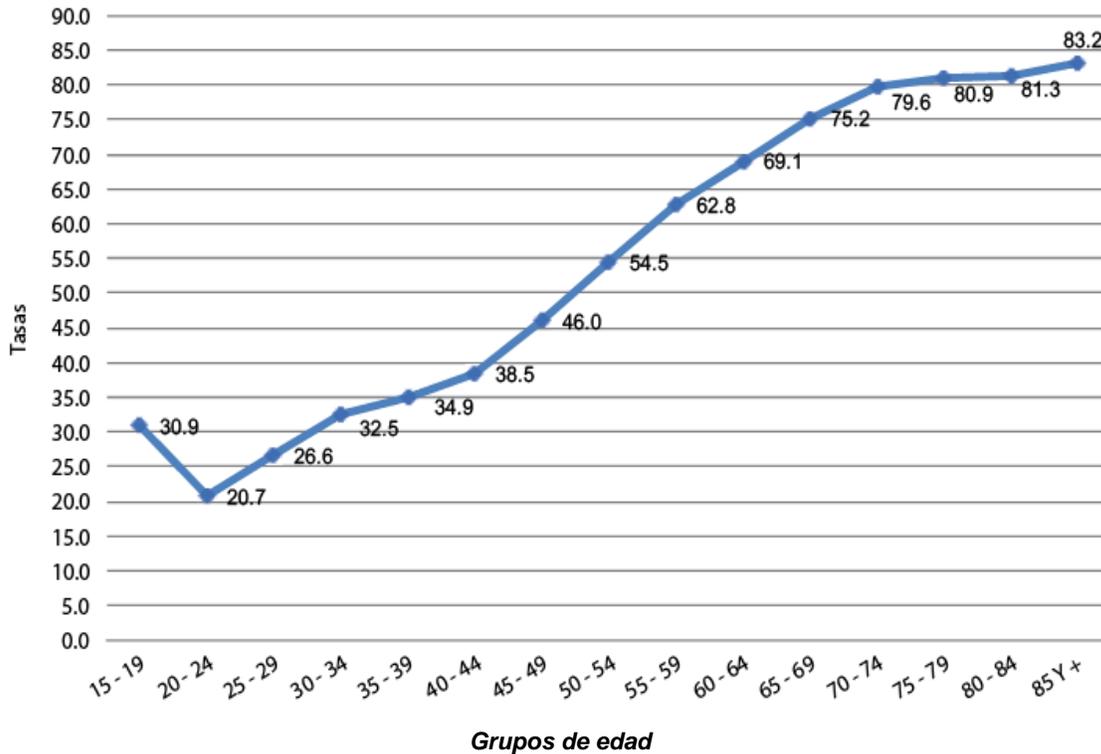
La estrategia denominada “Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo”, lanzada por el INEA el pasado 2014, plantea como meta atender a 7.5 millones de personas mayores de 15 años. De este universo, 2.2 millones se alfabetizarían, 2.2 terminarían su educación primaria y 3.1 millones más la secundaria antes del año 2018.

Es cuestionable el objetivo planteado por esta campaña, puesto que se pretende lograr en un plazo menor a un lustro la labor que no se ha logrado consolidar en más de tres décadas.

Baste describir el aumento en la deserción motivado, por una parte, en las pocas expectativas hacia lo redituable de la escuela contrastada contra los adversos escenarios económicos. Aunado a ello, las condiciones en las cuales operan círculos de estudio o plazas comunitarias –casas habitación improvisadas como escuela, o bien edificios escolares en condiciones decadentes- disminuyen la fortaleza de un organismo que al paso de los lustros parece perder importancia en la estela

educativa mexicana. Pero, si bien el surgimiento del INEA ha sido un factor influyente en la lucha contra este fenómeno, ¿Cómo se ha atajado en términos cuantitativos? La siguiente grafica ilustra este avance.

**Figura III. . México: tasas de población de 15 años y más en rezago educativo por grupos de edad, 2010**



Fuente: INEGI, XIII Censo de Población y Vivienda, 2010, tabuladores básicos.

Explicamos brevemente cómo interpretamos este diagrama: El eje horizontal divide a la población mexicana en grupos de edad, partiendo de los quince años. Se forman rangos de cuatro años de espacio entre sí, en un orden desde los quince hasta los ochenta y cuatro años, a excepción del último grupo, que concentra a la población mayor a ochenta y cinco años.

El eje de las "Y", destinado al porcentaje de rezago de cada uno de los sectores de edad, se muestra dividido en rangos de cinco en cinco, siendo progresivo desde el cero hasta el noventa. Es decir: el número indicado señala concretamente, qué porcentaje de la población en determinado campo de edad se encuentra en condición de rezago educativo.

En este contexto, el ideal perseguido por la reforma educativa y la campaña Nacional de Abatimiento del Rezago es que la línea formada por los datos obtenidos fuese una horizontal perfecta, alineada al eje de las "X". Es decir: que todos los grupos de edad presentaran cero rezago educativo. La realidad es distinta y más que preocupante: la línea formada es una diagonal ascendente, que aunque forma mínimos vértices en

descenso, sólo en un momento marca una pronunciada baja que es de llamar la atención.

La tasa de rezago en la población entre los quince y diecinueve años alcanza prácticamente un 31% de este sector. Pero, en el siguiente bloque de edad (entre los veinte y veinticuatro años) hay un pronunciado descenso en tal índice, que se manifiesta en un veinte por ciento de rezago: el sector menos afectado por este fenómeno en toda la población nacional.

El problema se agudiza a partir del umbral de los veinticinco años, con un permanente y descontrolado aumento de este fenómeno. Si atendemos el gráfico, a partir de los veinte años de edad, el índice de rezago se presenta en un rango cercano al 20%; en la población de veinticinco años, y crece para llegar alrededor de un veinticinco por ciento; en el grupo de treinta años, rebasa por dos puntos el 30%, y progresivamente va in crescendo, hasta llegar a un ochenta y tres por ciento de adultos en rezago en el sector de los adultos mayores de ochenta y cinco años. Curiosamente, pareciera que la tasa de rezago es directamente proporcional al grupo de edad en el cual un sujeto se encuentra inserto.

Sin embargo, si comparamos los índices de abatimiento logrados desde 1981, año de creación del INEA, y la actualidad, la diferencia en términos porcentuales no resulta significativa. Asimismo, la Campaña Nacional para el Abatimiento del Rezago Educativo pretende eliminar los índices de rezago y analfabetismo dentro del presente sexenio. Es decir: realizar en cinco años la colosal tarea que el INEA a piedra y lodo ha tratado de hacer en más de treinta. Es así que uno de los videos promocionales de esta campaña, reza:

Es sorprendente que en pleno siglo XXI, todavía existan personas que no saben leer ni escribir. En plena era digital, que permite conectarse con cualquier parte del mundo en cuestión de segundos, en México uno de cada tres mexicanos mayores de quince años carece de elementos educativos esenciales para su desarrollo. La población en rezago suma treinta y dos millones. Entre ellos, 5.4 millones de personas son analfabetas, diez millones no han terminado la primaria y dieciséis millones aún no cuentan con secundaria. Con 7% de las personas en esta deplorable condición, México sigue siendo un país de analfabetas. Para revertirla, es necesario bajar la tasa a menos del 4 % en los próximos años. El analfabetismo en México, tiene mayoritariamente rostro femenino e indígena: 3.3 millones – es decir, 61% de los analfabetas, son mujeres; 1.5 millones hablan alguna lengua indígena; 64% de los analfabetas están en edad productiva y su edad oscila entre los quince y sesenta y cuatro años. (INEA Nacional, 2014)

En los años veinte y cuarenta se realizaron dos importantes campañas de alfabetización, esfuerzos impulsados por los presidentes Álvaro Obregón y Manuel Ávila Camacho. En 2014, el gobierno de la República, a través de la Secretaría de Educación Pública impulsa la campaña nacional de alfabetización y abatimiento del rezago educativo 2014-2018.

Según fuentes del propio INEA, el porcentaje de analfabetas a nivel nacional en el 2014 es del 5.5% del total de la población (INEA, 2014) Adentrándonos a la composición de este indicador, las entidades federativas que registran mayor porcentaje de rezago educativo en relación a su población mayor de quince años son:

- Chiapas, con el 54.4 % de sus habitantes
- Oaxaca, con el 51.8 % respecto al su población
- Michoacán, con el 50.3 % de su población mayor de quince años en rezago.
- Guerrero, con el 50.0 % de habitantes.

Contrariamente, si enlistamos las entidades que registran porcentajes más bajos en cuanto a rezago se refieren, aparecen:

- Coahuila, con 26.2 % de su población en esta circunstancia:
- Nuevo León, con 25.6 % de rezago educativo
- Sonora, con 25 % de sus habitantes en tales condiciones.
- El Distrito Federal, con un 23.4 % de población en rezago

Es importante detenernos en estas cifras. La dimensión del rezago de las primeras cuatro entidades citadas rebasa a la mitad de su población mayor de quince años. Este factor, combinado con la situación económica de dichas entidades federativas, les coloca en una severa desventaja respecto al resto del país.

El INEA tiene presencia en toda la República mexicana, brindando sus servicios en 2,493 plazas comunitarias, 124,240 círculos de estudio y 12,418 puntos de encuentro. Además, México es el único país del mundo que atiende a sus connacionales en el extranjero. En Estados Unidos operan 430 plazas comunitarias, y en el resto del mundo se ofrece el servicio digital a través de las embajadas y los consulados.

Se consolidan alianzas estratégicas operativas con diversas instancias como el programa Prospera, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), convenio con el cual se atenderá a los padres de los niños que viven en zonas marginadas; las instituciones públicas y privadas de educación media superior y superior, entre otras, así como gobiernos estatales y municipales, lo que permite sumar un millón de voluntarios.

En el Modelo de educación para la Vida y el Trabajo del INEA, la evaluación del aprendizaje busca agilizar la ruta de acreditación y certificación a través de tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y final. La evaluación diagnóstica, se integra por dos instrumentos: a) examen diagnóstico, que tiene como propósito identificar el nivel de conocimientos y habilidades que tiene el joven o adulto al incorporarse al INEA y ubicarlo en el módulo que le corresponda; b) tablas de equivalencias, que pretenden reconocer y acreditar los estudios realizados con anterioridad por los mayores de quince años (...)

La evaluación formativa propone el desarrollo de ejercicios para reforzar y consolidar los contenidos que integran los diferentes módulos de aprendizaje. Por último, la evaluación final tiene como propósito acreditar los conocimientos adquiridos y habilidades desarrolladas durante el proceso educativo. (Castro, 2011, p. 167)

Las reformas educativas instauradas en el marco de la adopción del modelo por competencias destacan la importancia de una formación integral para afrontar los retos que el futuro demanda a las nuevas generaciones. Sin embargo, si este discurso se confronta con el dedicado al área de combate al rezago, es visible una fuerte brecha entre ambos. La difusión social, atención presupuestaria y políticas de operación del INEA han recaído, históricamente, en personalidades alejadas de las problemáticas reales del aprendizaje adulto. Además, la priorización de la cobertura -materializada en la certificación- por encima del cuidado en los procesos de aprendizaje, desvía la mirada de las metas reales ante las que el Instituto fue creado.

Tanto el analfabetismo como el rezago educativo resultan de la interacción de una serie de factores que actúan simultáneamente. Entre éstos destacan: la pobreza, la desnutrición, los problemas de salud, el trabajo infantil, la migración y la falta de acceso a entornos de enseñanza y aprendizaje en forma continua” (UNESCO-CEPAL, 2010; UNESCO-COFINTEA, 2012). Es necesario, entonces, un trabajo multidisciplinar en esta área de manera que se encuentren vías para su mejora. Vale la pena la intervención de especialistas en diversas áreas disciplinares cercanas a la cuestión educativa para buscar mecanismos que faciliten una integración que beneficie a la población mexicana en condiciones de rezago. Una situación trascendental dentro del esquema del INEA, que es núcleo de ese análisis, radica en los procesos de enseñanza aprendizaje. En el plano de las reformas educativas, el sistema de educación para adultos es notoriamente relegado – o cuando menos se le da un tratamiento administrativo distinto- al del resto de la educación básica:

El aprendizaje se logra a través del estudio de los módulos, con los cuales se procura que la persona aprenda y desarrolle sus capacidades, entre las que también se debe considerar la de aprender a aprender, aunque puede contar con el apoyo, acompañamiento y la orientación de los asesores, que le deben ofrecer tantas asesorías como requiera hasta lograr su aprendizaje. Se trata de que dichos aprendizajes se den como procesos de interacción entre el educando y los contenidos del módulo, ya sea con el apoyo del asesor y con su participación dentro del círculo de estudio, o con su relación con otras personas que forman parte de su entorno (DOF: 30/12/2010)

Para el estudio y certificación de la secundaria, se requiere acreditar los ocho módulos básicos del nivel avanzado:

- “Hablando se entiende la gente”, ¡”Vamos a escribir!” y “Para seguir aprendiendo”, del eje de Lengua y comunicación
- “Información y gráficas”, “Fracciones y porcentajes”, y “Operaciones avanzadas”, del eje de Matemáticas
- “Nuestro planeta la Tierra” y “México, nuestro hogar”, del eje de Ciencias.

Asimismo, se deben acreditar cuatro módulos diversificados seleccionados por el usuario, de los cuales se pueden acreditar hasta tres con cursos externos de capacitación. La secundaria completa para población hispanohablante se estima que tiene una duración promedio de once meses.

Aparentemente alejado del lenguaje de las competencias, este discurso se empareja más a una lógica constructivista. Si bien la propuesta curricular prioriza la comprensión y los procesos por encima de la certificación y los productos, además que articula una serie de necesidades de aprendizaje que motivan al adulto a su inserción a este medio escolar. No obstante, la falta de garantías respecto a una sólida formación pedagógica de los asesores deja en entredicho el cumplimiento de este propósito, no siendo directamente ellos los responsables de esta situación, sino más bien recayendo en la falta de una política pública que estimule su profesionalización.

Hacer una revisión de la figura docente central en los procesos educativos en INEA, (El asesor educativo) permitirá ampliar nuestro marco de referencia respecto las condiciones de atraso del Instituto.

Pero, ¿Quién es un asesor educativo y cuáles son sus funciones? Apoyados en el Diario Oficial de la Federación, particularmente en el documento denominado: “Reglas de operación de los programas atención a la demanda de educación para adultos (INEA) y modelo de educación para la vida y el trabajo (INEA)”, de fecha 25 de febrero de 2013, el asesor educativo es definido en términos jurídicos, como una:

Figura solidaria que apoya al área de servicios educativos o a la Dirección Académica en los procesos de organización, tutoría, supervisión y seguimiento de usuarios de la formación, círculos de estudio o asesores. Participa en acciones de formación, presencial o a distancia (INEA, 2013)

Complementariamente, este mismo documento nos brinda una definición sobre la **asesoría**, que vale la pena analizar en términos de su carga laboral implícita. Tal definición estriba en estos términos:

Proceso de facilitación y acompañamiento del aprendizaje de los educandos, desde que se incorporan hasta que completan sus estudios de alfabetización, primaria o secundaria, mediante el cual se procura que las personas discutan, reflexionen, resuelvan dudas y reciban realimentación. Puede darse en círculo de estudio o de manera individual (INEA, 2013)

No es difícil advertir que el asesor educativo posee una fuerte carga laboral que, muchas veces, impide que su trabajo sea realizado con eficiencia en los términos requeridos. En él recae prácticamente armar en su totalidad un modelo de trabajo que ignora la posibilidad del colegiado, o bien impide, -apegándonos a la lógica de la interpretación de lo definido- el trabajo multidisciplinar que el organismo requiere *ipso facto* para un desempeño aceptable. Sumado a ello, “muchos de los alfabetizadores poseen niveles de instrucción que son apenas los ofrecidos por el propio INEA, por lo que no es seguro que posean los conocimientos necesarios para esta tarea ni que

tengan el entusiasmo y la motivación necesarias para realizarla”. (Ornelas, 2011, p. 235) Además, no se sabe de evaluaciones sobre la efectividad de la educación para adultos, ni tampoco de programas de capacitación para el trabajo. Las cifras que publica el INEA son insuficientes para tal fin

Sumado a lo anterior, el pago por productividad por resultados se orientó a gratificar a los educadores solidarios por el avance educativo de los educandos, es decir, por los exámenes acreditados y la obtención de certificados. (Castro, 2011, Pp. 157-158) Esto nos conduce a exponer, brevemente, uno de los hallazgos centrales de la investigación, que se liga a la dinámica de gratificaciones y pagos a los asesores, y que refleja su insuficiencia operativa, por lo menos en el caso que se encontró durante la investigación de campo.

Ante este escenario, el siguiente capítulo detalla el trabajo metodológico realizado, que se encamina a obtener información de primera mano sobre la formación docente hacia asesores de adultos en Ecatepec de Morelos, municipio mexiquense perteneciente a la zona metropolitana de la capital del país, en el que se desarrolló el trabajo de campo.

## CAPÍTULO II CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DEL OBJETO DE ESTUDIO

*“Para mí, una de las grandísimas dificultades del sistema educativo nacional está en que nunca ha creído en sus maestros. Entonces, lo que ha hecho, es darles una serie de instrucciones para procurar un sistema piramidal que se encarga de vigilar que esas instrucciones se sigan. Entonces, al maestro no se le da un margen de libertad, no se le da autonomía, no se le considera un profesional de la educación”*  
Sylvia Irene Schmelkes del Valle, 2012

*“Debemos de tener la capacidad de escoger a los mejores (docentes): a los que de veras tienen vocación, a los que de verdad tengan la capacidad y -digamos- las posibilidades de crecer en materia profesional”*  
Sylvia Irene Schmelkes del Valle, 2012

*“Pero ¿Cuál sería la razón por la que un maestro no se dejara evaluar? Eso es lo que dice la ley: si no se deja evaluar entonces es motivo de despido (...): no hay empleo alguno en donde no haya procesos de evaluación”.*  
Sylvia Irene Schmelkes del Valle, 2013

Contradicciones tan toscas como la presentada en los epígrafes con los que inicia este capítulo justifican un análisis minucioso del papel que se le otorga a la formación del profesorado de adultos en el país. Si bien las declaraciones de la hoy líder del INEE se hallan dirigidas al sector escolarizado, hay que recordar que su papel como en su momento defensora de la educación de adultos se ve opacado por la escasa pretensión a mejorar el nivel de desempeño y formación de los asesores educativos del INEA, y el nulo interés que presenta en la temática en la actualidad.

Vale la pena recordar que la segunda declaración citada de Schmelkes se origina en el marco de la colaboración a un documental producido por la organización “Mexicanos primero”, y que a su vez, sirvió como preámbulo a la más reciente reforma educativa en México.

Es curioso observar que dicho documental - un drama más bien simplista sobre la educación mexicana- , no hace una sola mención acerca de la perspectiva estructural del Estado y la sociedad respecto al fenómeno educativo, así como de los procesos internacionales e internos que determinan el nivel educativo en México. No se aborda la cuestión de los bajos ingresos familiares que obligan a la deserción y las profundas brechas entre ricos y pobres apenas aparecen esbozadas. Sobre la falta de trabajo para los profesionistas egresados en el país, mutis total. Nunca se profundiza en torno a las diferencias económicas –mañosamente explicitadas- como determinantes en el aprovechamiento académico. Se evade completamente el renglón sobre la influencia de los medios de masas ante la convivencia cotidiana cuando, paradójicamente, el trabajo audiovisual se valió de este mismo recurso para difundirse. Así, la obra está

permeada de ideas del tipo “todos los mexicanos contamos con las mismas oportunidades para educarnos” o “el que no estudia es porque no quiere”, cuando las latentes desiguales condiciones del país reflejan una multiplicidad de escenarios, imposibles de unificarse unilateralmente.

Resaltemos que, durante este proceso, tampoco se ha abordado a nivel social el contenido de las evaluaciones. No se sabe, públicamente, qué es lo que se examina en los maestros. No obstante, no presentar tal evaluación ha originado el despido de tres mil trescientos sesenta maestros en meses recientes, y con ello una ola de desprestigio hacia el sector magisterial e general.

Sin embargo, tras el despido de docentes y durante la supervisión de las preguntas de los exámenes y de la jornada de aplicación, el INEE detectó “una serie de defectos que deberá corregir, a fin de ofrecer mejores instrumentos de evaluación”. (Hernández, 2016) En especial, Jorge Hernández Uralde, titular de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional del INEE, admitió fallas en el diseño de los instrumentos de evaluación y la estrategia de aplicación de los exámenes, en los siguientes términos.

“Desde la primera vez que lo revisamos (el proceso de evaluación), dejamos señalado un conjunto de aspectos que deben ser corregidos y mejorados para esta próxima emisión, de tal suerte que están plenamente identificados estos aspectos señalados y se tiene que garantizar que ahora se corrijan y se cumplan (...) Vimos que efectivamente el tiempo que necesitaban los maestros para resolver las pruebas era excesivo y en ese momento identificamos que era mejor encontrar una manera que espaciara los conocimientos, por lo que sugerimos que se haga en dos días en vez de uno” (Hernández, 2016)

Redondeando: el sinsentido de evaluar por evaluar ha provocado despidos masivos en el sector escolarizado del sistema educativo nacional. Ahora bien: la educación de adultos mexicana se halla en el abandono total en tanto a políticas de selección o formación de su personal docente. Es este contexto en el que nos atañe trabajar. Por tanto, presentaremos los elementos que permitieron desarrollar una estrategia para adentrarnos metodológicamente a la temática citada: la problemática de la formación de asesores en la educación de adultos mexicana.

## 2.1. “Musulmanes del sistema educativo mexicano”: Aclaraciones metodológicas.

Es imprescindible justificar el origen del subtítulo de este apartado, ya que, por un momento, su lectura se aleja por completo de la línea que se sigue, al remitir a un contexto totalmente ajeno al hasta aquí tratado. ¿Por qué la relación del musulmán con nuestro trabajo?

El vocablo “musulmán” (*Musselmann*) era un término común en todos los campos de exterminio nazi. Se atribuía al prisionero próximo a la muerte. El *musulmán* es un ser al que la humillación, el horror y el miedo, habían privado de toda conciencia y toda personalidad, hasta a la más absoluta apatía (...) En el *musulmán* descubrimos la ausencia del testimonio, en la medida en que su palabra no aparece, en que su voz es silencio. Por eso el *musulmán* necesita del narrador, para que su palabra no sea una palabra muda, un grito silencioso. (Mélích, 2001, pp. 17-18)

La investigación educativa, como un proceso interdisciplinar, entrevé la necesidad de combinar su actuar con variados campos del conocimiento y el quehacer social. Más allá de una simple recolección de datos, el investigador trata de recombinarlos a través de una profunda indagación en torno su origen, para entonces comprender los vínculos que les unen dentro del entramado social. Es por esto que si la generación de conocimientos es un quehacer complejo, aprender a investigar es, sin lugar a dudas, un proceso arduo y delicado. (Sánchez; Morán, 2011, p. 47)

Asumimos que la visión moderna del ser maestro ha cargado su peso en elementos estrictamente instrumentales. El docente – sea del nivel que sea- es visto como un mero ejecutor de programas. Su voz y consideraciones respecto a las posibilidades de apertura hacia lo necesario o lo posible son difíciles de considerar, muchas veces por el ajetreo de la misma vida moderna, que decíamos, impone eficacia y eficiencia como patrones de su quehacer. La masificación educativa hizo del maestro un interventor dentro de rutinas preestablecidas.

La educación de adultos mexicana, históricamente ha adolecido de carencias respecto a su producción teórica y conceptual en contraste con la educación básica escolarizada. Bajo estas consideraciones, la demanda de otorgar la voz al docente que suele no tenerla atrae poderosamente como una vía para dismantelar aquello no visible en dicho campo. Precisamente en este sentido, el asesor pasa a ser considerado un musulmán, no en la interpretación típica del término, sino en su sentido hermenéutico. En cuanto carece de voz para externar su testimonio o expresar sus sentires respecto su quehacer, puede calificársele como “musulmán”: aquel sin voz del sistema educativo mexicano. A decir de María Zambrano:

La confesión es el lenguaje de alguien que no ha borrado su condición de sujeto; es el lenguaje del sujeto en cuanto tal. No son sus sentimientos, ni sus anhelos, ni sus esperanzas; son sencillamente los conatos de su ser. Es un acto en que el sujeto se libera a sí mismo, por horror, de su ser a medias y en confusión (...) La confesión surge de ciertas situaciones. Porque hay situaciones en que la vida ha llegado al extremo de la

confusión y la dispersión. Cosa que puede suceder por obra de circunstancias individuales, pero más todavía, históricas. (Zambrano, 2004, pp. 29, 32)

Si bien el objetivo general del trabajo apunta a un nivel analítico en cuanto al objeto de estudio, se vuelve necesario profundizar respecto a sus posibilidades de intervención. No obstante, las perspectivas y limitaciones propias del trabajo de investigación orillaron a establecer recortes metodológicos.<sup>4</sup>

En el plano metodológico, coincidimos con el comentario acuñado por Rossana Reguillo (Reguillo; Mejía, 2003, p. 22) respecto a describir a la metodología como el proceso de transformación de la realidad en datos aprehensibles y cognoscibles, que buscan volver inteligible un objeto de estudio.

De ahí que en la dimensión instrumental, es básico definir estrategias que permitan establecer una comunicación directa con el “otro” implicado en el proceso didáctico con adultos desde distintos niveles de acción. El ingreso al campo por sí mismo no garantiza la detección de gran parte de las prácticas y el ejercicio de códigos implícitos en el quehacer cotidiano de los miembros involucrados en el proceso, por lo que ir más allá de lo visible se convierte en obligado. En este sentido, las técnicas que se consideran pertinentes para los fines del trabajo son:

A) Observación participante: Para el caso del tópico a tratar – el significado de la docencia en la educación de adultos-, el aula es un escenario imprescindible. “La observación participante permite recoger aquella información más numerosa, más directa, más rica, más compleja. Con esto se pretende evitar en cierta medida la distorsión que se produce al aplicar instrumentos de medición, los cuales no recogen información más allá de su propio diseño” (Sánchez; Tarrés, 2011, p.100) Asimismo, el entrar en un juego de roles y colocarse por un momento en una posición ajena a la de investigador abre una grieta hacia la búsqueda de un sentido distinto a la del mero recolector de datos. Sin embargo, la “distancia” necesaria que como analista se debe mantener respecto del objeto de estudio complejiza esta práctica, siendo necesario un permanente cuidado en torno a lo que se hace y se llega a decir durante la estancia en los escenarios de investigación.

---

<sup>4</sup> La idea original del proyecto en tanto a analizar las repercusiones de la reforma educativa aprobada en el presente sexenio poco a poco fue delimitándose. La amplitud de la naturaleza del trabajo obligó a recortar ambiciones respecto a las posibilidades reales de intervención. Asimismo, factores como la delincuencia influyeron en la toma de decisiones a lo largo del pulimiento del proyecto, ya que las posibilidades de acercamiento a ciertos círculos de estudio llevaron a situaciones indeseadas en este proceso. Se volvió necesario modificar títulos del trabajo, así como redirigir su objeto de estudio a medida que se clarificaban las intenciones del proyecto. Cabe señalar que el ingreso al campo fue un factor determinante para el desarrollo de la tesis, en tanto que sirvió como el contraste entre las perspectivas personales y los referentes empíricos recuperados tras los recorridos y observaciones realizadas. Sin duda alguna, realizar estas intervenciones desde los primeros semestres de la maestría fue el detonante para clarificar las expectativas personales hacia el proyecto.

B) Entrevista cualitativa: La visión de los participantes en los escenarios didácticos complementa la experiencia recogida durante el trabajo de campo. La entrevista cualitativa sirve a este fin, ya que ella “se ubica en el plano de la interacción entre individuos cuyas intenciones y símbolos están muchas veces ocultos y durante su empleo se permite descubrirlos” (Vela; Tarrés, 2011, p. 67)

El testimonio, como un pilar de la finitud humana, permite compartir hacia los otros aquellos acontecimientos resguardados en la memoria (Generalmente una memoria individual, pero que por momentos puede recuperar aspectos alusivos a lo colectivo). Es decir: permite legitimar lo indecible.<sup>5</sup>

Compartir la vivencia implica su transmisión en un plano de confianza, de apertura a aquel que me resulta desconocido. Por ello no se puede instrumentar con inmediatez, sino hasta que se establece un clima de confianza entre las partes.

C) Narrativa: La historia oral, como signo de las expresiones de vida, representa un baluarte dentro del plano metodológico. Muchas veces, esta herramienta saca a la luz cuestiones que el propio sujeto “da por muertas”, pero cuya reminiscencia evoca a hallar el origen de determinadas situaciones. Antonio Bolívar señala al respecto:

(Los) relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción: frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. (Hornillo; Bolívar, 2003, p. 12)

Nos sabemos finitos, y por ende, es natural desarrollar cierta resistencia a dicha condición. Uno de los medios para realizar viajes al pasado, y a la vez, proyecciones hacia el futuro, es el diálogo. “Una vida humana (...) es una identidad con sentido. Si no lo hay, entonces la vida resulta insoportable. Por ello ha de ser narrada, porque la narración es fuente de sentido.” (Mélích, 2002, Pp. 30-31)

A través de la combinación de estas tres herramientas se trazarán vías que permitan indagar en torno a la construcción de categorías de análisis que enriquezcan el objeto de estudio de esta tesis. Evidentemente, es indispensable acudir a los escenarios vivos bajo los que se desarrolla la práctica de la educación de adultos y así, contrastar el nivel del discurso teórico con la cotidianidad del aula. Al ser este espacio un dador vivo de muestras y momentos en la praxis del asesor, es importante visualizar qué ocurre en ella y cómo se le percibe. Bajo esta lógica, pasemos a

---

<sup>5</sup> Diferimos del concepto tradicional sobre “Legitimación” asumido por Lyotard (2004: 9), quien le define como el proceso por el cual un «legislador» que se ocupa del discurso científico está autorizado a prescribir las condiciones convenidas para que un enunciado forme parte de ese discurso, y pueda ser tenido en cuenta por la comunidad científica.

caracterizar el campo de acción en el que se desenvuelve el presente trabajo e ilustrar al proceso de problematización desenvuelto durante su curso.

## 2.2. Delimitando el campo de acción

Durante el proceso de problematización, entendido como una parte medular de la construcción del objeto de estudio, es necesario cuestionar el problema analizado desde sus diversas aristas para obtener una visión clara de aquello que se quiere trabajar. El caso que nos ocupa requiere de un análisis minucioso, el cual parte de un problema concreto. Ricardo Sánchez Puentes aclara que en este proceso la rigurosidad es importante, en tanto que la secuenciación de preguntas tiene la finalidad de llevar a un problema delineado. Pero, ¿por qué preguntar? En el caso de la investigación, se pregunta porque se ignora; mas la ignorancia no es la negación del saber, sino su ausencia: tenencia a él y no su rechazo. Entonces, las preguntas que orientan esta investigación no son sino vestigios de lo ignorado hasta este momento del escrito. (Vid: Cruz, 1994)

El mismo Sánchez Puentes caracteriza a la problematización como un “proceso complejo, a través del cual el profesor investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar. Se le puede señalar como un periodo de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador, un proceso de clarificación del objeto de estudio y un trabajo de localización o construcción gradual del problema de investigación”. (Sánchez, 1993, p. 3)

En nuestro caso, tras hacer un trabajo de reflexión minucioso sobre el objeto a investigar, apoyados por sesiones constantes de tutoría, se decidió enfocarle a partir de una serie de preguntas caracterizadoras que permitieran delimitar su análisis. Tal proceso llevó su debido tiempo, y para concretarlo fue necesaria la intervención de expertos que, tras observar las pretensiones del presente trabajo, sugirieron acotaciones a las preguntas en función su alcance. Tras el debido debate y contrastación de opiniones, se decidió recortar el objeto de estudio a *la figura del asesor educativo del INEA, en cuanto a su proceso de formación docente*, resultando las siguientes como preguntas generadoras:

- ¿Cuál es la misión del Asesor educativo?
- ¿Qué motiva a una persona a ser Asesor?
- ¿Cuál es la concepción del proceso enseñanza aprendizaje que poseen los asesores?
- ¿Cómo se determina el ingreso a la docencia en el INEA?
- ¿Debe cubrirse algún perfil profesional mínimo para ser asesor?
- ¿Quiénes preparan a los asesores para realizar su labor?
- ¿Qué políticas públicas fomentan la formación profesional de asesores del INEA?

Agrupando estas preguntas, es factible un ordenamiento que siga tres ejes articuladores: el didáctico, el académico y el político; así como cuatro rubros de dimensión: el personal, el académico, el profesional y el laboral. Si diagramamos estas relaciones, obtendremos como resultado final un ordenamiento de los reactivos que se refleja en la siguiente tabla:

**Tabla III**  
**Cuadro de concentración de reactivos aplicados a asesores**<sup>6</sup>

<b>Ejes Ámbitos</b>	<b><i>Didáctico</i></b>	<b><i>Académico</i></b>	<b><i>Político</i></b>
<b>PERSONAL</b>	¿Qué le motivó a ser Asesor? (1) ¿Cuál es su misión como asesor educativo? (2)		
<b>PROFESIONAL</b>	¿Quiénes le preparan para realizar su labor? ¿Con qué frecuencia? (4) ¿Cómo fue preparado para realizar su labor como asesor? (5)	¿Debe cubrirse algún perfil profesional mínimo para ser asesor? (7) ¿Cómo se determina el ingreso a la docencia en el INEA? (6)	¿Conoce algunas políticas públicas que fomentan su formación profesional como asesor? (8) ¿Conoce mecanismos de difusión del INEA? (9)
<b>PEDAGÓGICO</b>	¿Cuál es su concepción de enseñanza y aprendizaje desde su tarea como asesor? (3)		
<b>LABORAL</b>			¿Se encuentra afiliado a alguna organización sindical? (10)

Fuente: Elaboración propia

<sup>6</sup> El número colocado entre paréntesis delante de la pregunta indica el orden que cada una de estas tuvo en la entrevista definitiva, sin descartar aquellas preguntas espontáneas propias del diálogo durante una entrevista semiestructurada.

En esencia, el problema planteado en esta tesis es que en materia de educación de adultos no se ha dado la importancia, la formalidad ni el seguimiento a la formación docente de asesores. Dicha capacitación se ha reducido a efectos de la obtención de resultados cuantitativos (acreditación) que desemboca en una pobreza de aprendizajes significativos por parte de los educandos.

Antonio Monclús resalta aspectos relativos a la visión de la educación de adultos como una forma de limitante social.

Considerar, a veces por razones de urgencia, que la tarea principal o específica de la educación de adultos es la alfabetización, confunde y minimiza la cuestión en un reduccionismo indebido. (Asimismo) la identificación del adulto con el trabajador no parece adecuada a la realidad sociológica de nuestra época” (Monclús, 1997, p. 29)

De ahí que el objetivo general sobre el que esta investigación gira se dirige hacia:

***Identificar las fortalezas y problemáticas de la formación docente recibida por los asesores del INEA mediante la entrevista a profundidad, a fin de verificar la congruencia entre sus prácticas y los principios de la Andragogía.***

Derivado del anterior, se desprenden como objetivos específicos:

- Conocer las causas que motivan a los asesores a ejercer tal labor
- Caracterizar la idea de enseñanza y aprendizaje que poseen los asesores
- Analizar los requerimientos de formación docente del asesor
- Describir los rasgos de la formación docente recibida por los asesores antes y durante su práctica.

Para efectos de la investigación se pretende accionar desde el marco de la investigación participante en el municipio de Ecatepec de Morelos, cuyas heterogéneas características demográficas brindan la oportunidad de un acercamiento a diversos centros de educación de adultos distribuidos en diversas zonas de dicha demarcación.

Ubicado en la zona metropolitana de la ciudad de México, este municipio es el más poblado de toda la república mexicana, situación que permitió su elegibilidad como muestra representativa de observación. Su población total asciende a 1,656,107 habitantes según cifras oficiales del último censo nacional de población y vivienda. (INEGI, 2010) Este alto índice poblacional (comparable por sí sólo con el de naciones como Estonia, Trinidad y Tobago o Guinea Bissau) permite colocar al municipio como una muestra representativa de la demografía mexicana.

El departamento de prospectiva e información Externa del INEA, al dar a conocer las cifras concretas sobre rezago educativo por municipio, arrojó los siguientes datos sobre Ecatepec de Morelos, en base al Censo de población y vivienda 2010 del INEGI. (INEA, 2010)

**Tabla IV. Rezago educativo en Ecatepec de Morelos.**

POBLACIÓN TOTAL	POBLACIÓN ANALFABETA	POBLACIÓN SIN PRIMARIA TERMINADA	POBLACIÓN SIN SECUNDARIA TERMINADA	REZAGO TOTAL
1,200,456	32,357 (2.7 %)	98,195 (8.2%)	243,849 (20.3%)	374,401 (31.2%)

Fuente: (INEA- INEGI, 2010)

El alto índice de urbanización de esta ciudad la convierte en un referente en la vida social de la zona metropolitana del valle de México. No obstante, son visibles los contrastes entre unas y otras colonias del municipio respecto a su nivel de bienestar social. La composición de la ciudad, en el que se mezclan zonas industriales, fraccionamientos, rancherías y cinturones de miseria, permite asomarnos hacia una muestra de la realidad social nacional.

Ecatepec creció a la par de la ciudad de México, metrópoli capitalista espacialmente fragmentada. Este municipio se constituyó en su momento con una población económicamente activa vinculada al sector secundario, lo que influyó fuertemente en una estratificación social. Las recientes implementaciones de sistemas de transporte masivo han impactado en la dinámica cotidiana del municipio. Sin embargo, la persistencia en el rezago social es patente.

Sobra recordar que el rendimiento educativo en México es altamente desigual y varía dependiendo de la entidad federativa, el tipo de localidad y la estructura de la escuela, no siendo Ecatepec la excepción.<sup>7</sup>

Las zonas que registran desventaja educativa se encuentran mayormente en las colindancias de la demarcación. Los llamados “cinturones de miseria” en Ecatepec son visibles en colonias limítrofes a los municipios de Tlalnepantla, (San Juan Ixhuatepec, Tulpetlac) Coacalco, (Sierra de Guadalupe) y Tecámac (Ciudad Cuauhtémoc, Chiconautla).

Es importante destacar que según señalamientos del INEGI, en el año 2000 sólo en cuatro municipios mexiquenses conurbados al Distrito Federal (Ecatepec de

<sup>7</sup> Como muestra de la aseveración, el CONEVAL ratifica que de 2006 a 2010, el porcentaje de alumnos de primaria con logro insuficiente en la prueba ENLACE tuvo una tendencia decreciente, pero existe una gran diversidad de resultados por tipo de escuela. La diferencia en el porcentaje de alumnos con logro insuficiente en las escuelas CONAFE e indígenas y las escuelas particulares es de más del 35 puntos porcentuales en 2010, tanto en matemáticas como en español. (CONEVAL, 2011: 20)

Morelos, Nezahualcóyotl, Naucalpan de Juárez y Tlalnepantla de Baz), se concentraba el 31.6% del total estatal de la población estatal de 15 años y más que no había concluido la educación básica en todo el Estado de México. (INEGI, 2000: 191)

La composición del rezago ecatepequense se reparte en 30 mil personas no alfabetizadas, 117 mil con educación primaria inconclusa y otras 309 mil que no concluyeron la secundaria. En total el rezago suma 456 mil personas al mes de septiembre de 2014. (Gudiño, 2014:13) Las anteriores cifras corroboran a Ecatepec como una muestra representativa de las condiciones de desigualdad social en el país, lo que incentivó realizar el trabajo de campo en este municipio. Ahora bien: ¿Cuál fue la estrategia implementada para interpretar los datos obtenidos?

### 2.3. Lo que ellos quieren decir: Primeros esbozos de triangulación

Se asume convencionalmente que la triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. La triangulación es un término originalmente utilizado en los círculos de navegación por tomar múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida. En el plano instrumental, la triangulación se define como la combinación de múltiples métodos en el estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga. (Arias, 2000, p. 2)

Para efectos de ilustrar el uso dado a los diferentes datos obtenidos durante el trayecto de investigación, nos permitimos reproducir el siguiente diseño, el cual proyecta el proceso de triangulación en la investigación cualitativa.

**Figura IV. Esquematzación del proceso de triangulación metodológica.**



Fuente: Vallejo y Finol, 2009

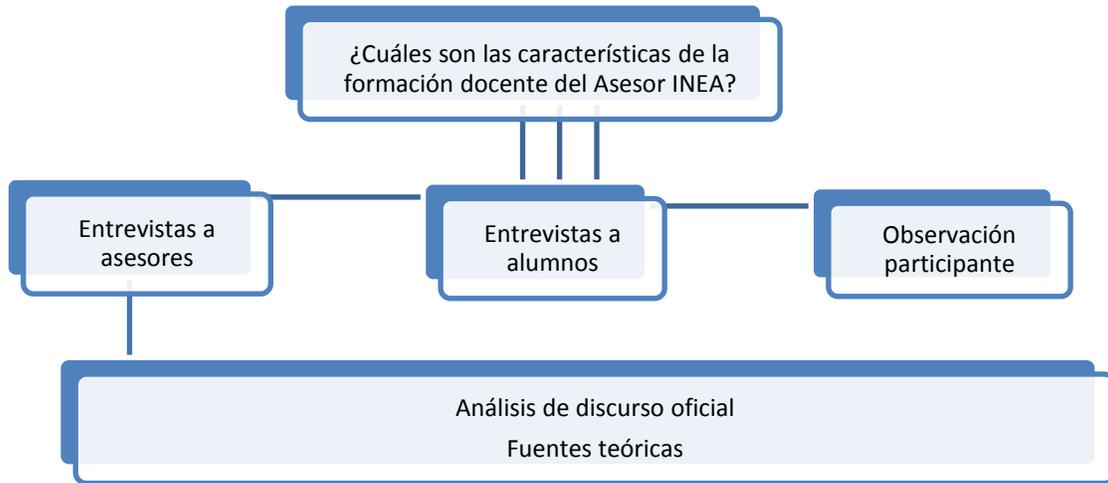
En el mismo se esquematiza la interrelación permanente entre las fuentes documentales y empíricas, dado su carácter complementario. Asimismo, los dos triángulos superiores de la estrella de David que se forman (rotulados como “Instrumentos” y “Datos”), permiten constatar que el citado procedimiento de análisis, da pie a la conexión de los diferentes datos obtenidos.

Hasta hace pocas décadas, el adulto era una especie abandonada en el terreno pedagógico. No obstante, como lo recuerda Malcom Knowles, (2006) los grandes maestros de la antigüedad fueron profesores de adultos. Desde Confucio hasta Séneca, pasando por Cristo, Mahoma, Quintiliano, Platón y Sócrates; el aprendizaje dirigido hacia los adultos ha existido de facto a lo largo de la historia.

Si sopesamos las características propias de cada uno de estos enseñantes clásicos, entenderemos que las condiciones de los actos de habla en el discurso, relativos a contextos pragmáticos, son usualmente formuladas en términos de deseos, preferencias, conocimiento, creencias o evaluaciones de los interlocutores. Es decir, la narratividad de una historia está amalgamada en forma necesaria con aspectos espacio temporales, del mismo modo que complementa elementos concretos que pasan por alto sustancia “abstracta” depositada en las experiencias vivenciales de los individuos. En términos de Bernaida y Plotinsky, (2007) el trabajo histórico que emplea fuentes orales es por naturaleza inconcluso por la naturaleza de las fuentes, el trabajo histórico que excluye las fuentes orales es incompleto por definición.

Para efectos, adoptamos la noción de Antonio Bolívar, según la cual “La narrativa es una estructura de construcción de significados (...) por la que los humanos le otorgan significado a su experiencia de temporalidad y acciones personales” (Bolívar, 2001, p. 23) Es por ello que en el plano metodológico instrumental, es básico establecer estrategias como las citadas anteriormente, ya que permiten establecer una comunicación directa con el “otro” implicado en el proceso didáctico desde distintos niveles de acción. El ingreso al campo por sí mismo no garantiza la detección de gran parte de las prácticas y el ejercicio de códigos implícitos en el quehacer cotidiano de los miembros involucrados en el proceso didáctico, por lo que ir más allá de lo visible se convierte en referente de la investigación.

**Figura V. Pregunta guía de objeto de estudio y esquematización del proceso metodológico.**



Fuente: Elaboración Propia

Es necesario recopilar informaciones complementarias extraídas de archivos escolares, de diversos documentos históricos y personales, de estadísticas y encuestas, periódicos, fotografías o cualquier otra fuente que apoye la construcción del objeto de investigación. (Bertely, 2004, p. 50) En ese sentido se aclara la permanente necesidad del uso de técnicas de investigación documental como pieza angular de la investigación.

Por otro lado, las preguntas guía diseñadas en el instrumento de la tabla titulada “Cuadro de concentración de reactivos aplicados a asesores” fueron elaboradas para orientar el desarrollo de las entrevistas en caso de que la plática se llegase a desviar de su propósito, sin que lo anterior significara un estricto apego a un guión o script. Las conversaciones, previo consentimiento, fueron grabadas en audio. Después de transcribir cada una, se analizaron los textos hasta identificar aquellas frases o enunciados que brindaban alguna información sobre el significado de la experiencia solicitada. Posteriormente, se procedió a agrupar las frases en categorías tomando en cuenta la similitud de su contenido.

La intención de abordar al discurso como un ente multidisciplinar parece responder a las necesidades del trabajo de tesis, puesto que si bien en un principio del mismo se trataba de analizar la relación didáctica entre la figura del asesor y los educandos, la naturaleza cualitativa de la investigación ha obligado a explorar otros ejes que tocan al objeto estudiado. La dinámica del mercado y los planteamientos provenientes de organismos internacionales –ambas manifestaciones explícitas de la globalización– trastocan a la formación docente.

Estas condiciones son abstractos de la situación comunicativa: la forma en que los hablantes y escuchantes van planeando, ejecutando, entendiendo, guardando en la memoria, aceptando y en general, cambiando su parecer respecto a los actos de habla, son tópicos que no son usualmente considerados o dejados a la sociolingüística. Sin embargo, los actos de habla requieren de un modelo que dé cuenta de las maneras en que los usuarios individuales del lenguaje manejan los actos de habla en un contexto social (Van Dijk, 1981)

El poder, como un elemento presente de los actos de habla, influye en la vida áulica. En algunas de las mejores clases para adultos, es difícil saber quién aprende más, si el profesor o los estudiantes. Este doble aprendizaje también se refleja en la gestión de las empresas de educación de adultos. Un aprendizaje compartido se duplica mediante una autoridad compartida. (Knowles, 2006, p. 117) Es así como diversos momentos del proyecto de investigación reciben una influencia directa en torno los contenidos revisados en el curso. Es el caso concreto del acercamiento con los actores sociales durante la entrevista. Gadamer, en una de sus últimos diálogos públicos, sostenido con el italiano Francisco Vietta, (2004) invita a comprender la razón de la entrevista y el habla en sí mismos para no cometer atropellos hacia el otro, cuando señala: “Hay que poseer una disposición a dialogar con otros... hay que conducir a las personas hasta sus propias preguntas. Yo no puedo confrontar a las personas con mis preguntas” (Gadamer; Vietta, 2004, p. 52)

Porque ¿cómo es posible aplicar una entrevista lineal y homogénea a un grupo de personas que divergen respecto sus historias de vida? Y es que la entrevista posee su propia naturaleza. Si bien trata de encontrar “respuestas” a los planteamientos surgidos desde la investigación, el informante también nos interpela, ejerciendo su derecho de dudar y en ese sentido, puede reafirmar nuestros supuestos u otorgarnos incertidumbres que en un primer momento no se tenían previstas.

En nuestro caso, las sesiones fueron resguardadas mediante grabación de audio, lo que permitió atestiguar su desarrollo, y que, a la postre brindaría al Instituto un material que podrá ser revisado y analizado con mayor detenimiento ya sea como ampliación del presente proyecto o como parte de proyectos futuros, de desearse así. El desarrollo de las sesiones también involucró el llenado de una ficha individual que contiene los datos de identificación de cada uno de los participantes. Este último punto quedó a consideración de cada uno de los entrevistados, a reserva de garantizar el anonimato. Como muestra de lo hasta ahora extraído durante el proceso de investigación, el siguiente testimonio, brindado por un alumno del sistema INEA:

“La forma de aprendizaje cuando eres adulto es totalmente diferente a cuando eres niño. Entonces, te topas con esos sistemas y es más fácil adquirir un conocimiento que si te lo enseñan

con el A, B, C. Igual de importante es el asesor. Alguien que te oriente, porque sin eso te vas como 'chivito al precipicio'. Es importante saber que es algo real y no te engañan”<sup>8</sup> (U24M: OMI)

En este caso, la conciencia acerca de la preparación de los asesores es nodal. Si bien no es entendida a nivel de una dependencia total hacia el asesor – porque es la misma usuaria la que reconoce su grado de responsabilidad en el proceso enseñanza aprendizaje- sí explicita su angustia en tanto a recibir asesorías por parte de personal debidamente preparado, en tanto que las formas de adquisición del saber varían conforme a la edad y la circunstancia del sujeto.

Complementemos este testimonio con un fragmento de una de las entrevistas realizadas hacia un asesor, en el momento en que el diálogo llevó a la pregunta alusiva al cómo aplicaba la didáctica con los adultos.

“El ser humano no sabe lo que sabe, y entonces hay que ayudarlo a descubrir eso que no sabe. Todos sabemos física: podemos atrapar una pelota en el aire y sabemos cosas como el tiro parabólico o la distancia entre dos puntos. Por ejemplo, en la cuestión social podemos entender las aportaciones de los ilustrados en la división de poderes: hemos sido informados de esto de cierta manera por algún medio. (...) Nosotros captamos el mundo, pero no lo reflexionamos. No lo pasamos por el filtro de la razón. Inclusive cuando entendemos que podemos conocer, pues es en base a nuestro interés, a nuestra motivación. Lo que no me motiva no lo aprendo. (...) Nos hace falta sintetizar y en este caso contextualizar bajo la circunstancia”. (A43H: 09-06-2014)

Saber que no se sabe: punto crucial en el camino epistémico. Este fragmento de la entrevista nos traslada a la docta ignorancia de la que hablaba Nicolás de Cusa. De ella surge el afán por el descubrimiento, por la investigación. Imaginemos un pequeño círculo que simbolice el conocimiento. Lo que rodea al círculo es la ignorancia. Si el círculo es de mayor tamaño, el contacto con lo que no se sabe es mayor. Si el círculo es enorme, la sensación de ignorancia es inmensa. (Porlán, 2011, p. 40)

Retomando a Van Dijk, el informante explicita la necesidad de contextualizar las mediaciones didácticas. Lo que denomina “Tecnicismos” necesarios para facilitar el aprendizaje la contextualización del discurso que Van Dijk analiza. Esta sola oración, como micro estructura del discurso, nos permite visualizar la conciencia del asesor respecto a la dimensión social de su labor. Como lo señala Gadamer, al principio del segundo volumen de “Verdad y Método”:

El grado en que el otro comprende lo que yo quiero decir aparece en su versión. Lo comprendido pasa así desde la indeterminación de su sentido a una nueva determinación, que permite comprender o malentender. La expresión individual, se inserta, pues, siempre en un hecho comunicativo y no debe entenderse como hecho individual. (Gadamer, 1992, p. 25)

---

<sup>8</sup> Testimonio otorgado por Usuario del Sistema INEA el día 8 de marzo de 2014. En adelante, se acude a la codificación para garantizar la confidencialidad de la entrevista, usando la siguiente nomenclatura: U /A (Usuario/ Asesor) 24 (Edad) M (Sexo: Mujer/ Hombre) OMI (Ocupación: Operador de Máquinas Industriales)

La hermenéutica comparte con la fenomenología el carácter derivado de las significaciones del orden lingüístico. Este reenvío del orden lingüístico a la estructura de la experiencia constituye la más importante presuposición fenomenológica de la hermenéutica.

Es crucial comprender las carencias por las que atraviesa la educación mexicana en el presente. La constante desvalorización de la labor del magisterio y su histórica asociación con la beneficencia le colocan en un plano de desventaja respecto a otras profesiones. Es necesario dar cuenta de las peripecias en la historia de vida de aquel asesor que si bien ejerce la docencia por vocación, externa su inconformidad por las condiciones salariales y sociales de la docencia.

Dichas inferencias nos colocan frente a procesos de frustración en la tarea de enseñar. Ángel Díaz Barriga señala algunos de ellos, colocando en el centro: “(La) dedicación de tiempo completo a las tareas docentes, así como una capacitación teórica (entiéndase pedagógica) para realizar su tarea docente. Esta perspectiva de profesionalización de la docencia omitió una reflexión sobre lo que es ser profesional” (Díaz, 2002, p. 66) ignorando que muchos de los dedicados al ámbito de la educación se han construido en la práctica, tal y como lo constata el siguiente testimonio de una asesora:

“Llevo ya seis años en esto. Empecé por mi servicio social de la preparatoria. Convocaron de ahí y hasta la fecha. Me metieron a dar clases sin saber dar clases. Entonces ahí fue donde nació el interés: en la práctica. Al aventarse a la aventura, pues ahí me nació el amor por esto”.

(A22F:14/ 04/ 2014)

En este plano, la importancia ante la conceptualización del “saber dar clases” proporcionada por la asesora, enfatiza su responsabilidad para con el sector atendido. Para Freire, esta condición es indispensable en el educador, ya que la negociación del lenguaje simple, desarmado, ingenuo; es elemental en una construcción de aprendizaje conjunta. El asesor, en su papel de mediador, parte de los saberes previos, y con la debida capacidad de emparejarse al nivel del alumno, establece una relación horizontal con él.

El papel atribuido al asesor es el ágora informante, que hace las veces de iluminador de la caverna de la ignorancia delineada por Platón. Sin embargo, la vulnerabilidad del maestro es tan natural como evitable. Siguiendo a Jacques Ranciere, la metáfora del maestro ignorante (Ranciere, 2013) confronta las perspectivas tradicionales sobre el docente. La puesta típica del “ignorante” como el inferior al otro, es plausible a mutar. El maestro hace las veces de ignorante en tanto que cada situación diferente le representa un reto distinto. La escasa probabilidad de predicción fiel del fenómeno le orillan, también, a des- aprender conceptos, prejuicios, nociones de mundo y vida. De lo contrario, sería imposible hablar de una formación pedagógica.

En rigor de verdad no hay ignorante que no sepa ya un montón de cosas, que no las haya aprendido por sí mismo, mirando y escuchando a su alrededor, observando y repitiendo, equivocándose y corrigiendo sus errores. (Ranciere, 2013, p.13)

La forma crítica de comprender y de realizar la lectura del texto y del contexto (...) reconoce incluso que el escritor que utiliza el lenguaje científico, académico al tiempo que debe tratar de ser más accesible, menos cerrado, más claro, menos difícil, más simple, no puede ser simplista.

La multidimensionalidad del discurso como producción histórica, social, lingüística y económica nos permite comparar la acción discursiva con un fruto. Pensemos, por ejemplo, en una mandarina que encierra en sí misma al discurso. Es necesario, para saborear la mandarina, pasar por distintos momentos que, siguiendo la analogía, son equivalentes a las diversas dimensiones del discurso. Regularmente la mandarina se nos presenta a partir de su forma y su cáscara: es lo primero que vemos en ella, y por lo cual la identificamos. El discurso, igualmente, se nos presenta en una semiótica determinada, la cual es preciso desvelar, para llegar al sentido del mismo, a su esencia, al jugo de la mandarina.

Pero recordemos que este fruto es susceptible de dividirse en forma natural. Es así como las múltiples dimensiones del discurso nos recuerdan a cada uno de los gajos de la mandarina, cada uno, aparentemente independiente al otro. Tal y como lo recuerda van Dijk: El discurso no puede y no debe estudiarse separadamente de sus varios tipos de contextos (Van Dijk, 1996, p. 113)

La transformación de la política pública posterior al Estado de Bienestar en América Latina sirvió más bien como una herramienta para vigilar y castigar las acciones pretendientes a un resurgimiento del socialismo en la región, de modo tal que su papel se limitó a legitimar la voluntad de determinadas élites temerosas de un conflicto social. El modelo de hombre neoliberal rompe la ligadura entre las tres dimensiones temporales (pasado-presente-futuro), cuando, en el afán de “pertenecer” a algo, se olvida el resto de las circunstancias que a esta supuesta pertenecía pierde significado.

En esta línea, Carlos Ornelas detecta una paradoja en la visión histórica del sistema educativo mexicano. Los discursos del estado benefactor en la etapa posrevolucionaria auguraron estabilidad socioeconómica, así como solidez de los sistemas de enseñanza, convirtiendo en referentes a hombres como Vasconcelos y Bassols. Sin embargo, el debilitamiento de la política educativa interna y su permisividad hacia un modelo supuestamente de envergadura, hizo que al sistema educativo se le exigiera ser “mejor”, se le dijera que tenía la obligación de formar a los recursos humanos que demandaba el país, y que debió hacer frente al reto de formar a productores eficientes para modernizar a México, para formar a los hombres y mujeres del siglo XXI, quienes enfrentarían severas metamorfosis en la organización social y en la división del trabajo. México, se arguye, necesitaba una educación eficiente para estar a la altura de los cambios que se avecinaban. (Ornelas, 2011, p. 95)

La atmósfera actual corrobora los argumentos posmodernos, al restarle valor a la proyección personal, social, profesional del docente y privilegiar el desarrollo en el aquí y el ahora.<sup>9</sup> Bauman (2011) señala que la palabra “cultura”, puede ahora concentrarse en la satisfacción y la solución de necesidades y problemas individuales. En un entorno de movilización de prototipos sociales, lo educativo, entendido más allá de lo áulico es un campo fértil para la generación de estereotipos y estándares de pertenencia. Es así como la obsesión por la pertenencia ha “privatizado el saber”, en diversos ámbitos, tales como el control de las patentes en los laboratorios de investigación, la gestión de los derechos de autoría frente al conocimiento libre o los planes de estudios.

Bajo esta lógica mercantil parece moverse lo educativo en el entendido neoliberal. Pero si bien el mercado nos ha acompañado desde los albores de la civilización, también es cierto que ha mutado permanentemente en función del contexto sociopolítico en el cual se desarrolla. El mercado no es un ser estático, ni tampoco puede visualizarse como un “sobre ruedas” nómada que por sí mismo se mantenga en pie. Las diversas cosmovisiones y perspectivas de mundo han orillado a que el mercado se adapte a estas, infiltrándose poco a poco en el inconsciente colectivo.

Pese al esfuerzo vasconcelista, la institucionalización de la EPJA no fue una prioridad del Estado durante gran parte del siglo XX. Paradójicamente, la puesta en marcha del modelo económico neoliberal en México durante la década de los ochenta coincide con la formalización de la educación de los adultos en nuestro país. “Cuando el Instituto Nacional de la Educación de Adultos (INEA) es creado, otros países de América Latina siguieron este ejemplo. Desgraciadamente el INEA es de los pocos Institutos que quedan de toda esta oleada en América Latina.” (Schmelkes; Castro, 2011, p. 62) No obstante, la agudización de las políticas globalizadoras ha mermado el desarrollo de este campo en México.

Asimismo, los asesores destacan la carencia de elementos fundamentales en su preparación dentro de la Andragogía, que influyen de forma definitiva en su praxis y, consecuentemente, modifiquen su perspectiva ante ella:

“No hay capacitación para tratar en la educación para adultos. Aparte de eso, pienso que es la cuestión de organización administrativa (...) Tienen facilidad de viciar el sistema liberando certificaciones, haciéndole fácil la labor a las personas cuando lo que se pretende es orientarlas para crecer. Y sí, es generalizado este asunto de INEA: ya cualquiera da INEA y cualquiera te libera si cotizas en el minuto. (...) El problema es en

---

<sup>9</sup> Y es que el dominio del presente sobre el resto de categorías temporales es sumamente poderoso. El historiador francés François Hartog ha resuelto denominarlo “caníbal”. En efecto, para él el presente ha terminado por devorarlo todo. El pasado es visto como un país exótico, de esos a los que, si se mantuviera la costumbre, irían de viaje de novios los recién casados para asombrarse ante sus rarezas y curiosidades, pero al que en ningún caso visitarían como una realidad con la que identificarse ni, menos aún, de la que aprender. ¿Y qué decir del futuro, del que, desde que la cultura *punkie* lo diera por muerto, no ha hecho sino acrecentar su condición de tiempo de amenazas, cuando no directamente de catástrofes, y del que, por tanto, conviene mantenerse alejado o, de ser posible, retardar al máximo su llegada?

el órgano ejecutor. No sé si estén coludidos con algún sindicato o no tengo idea. Pero sí es frustrante para nosotros” (A43H: 09/06/2014)

El anterior testimonio da cuenta de la consciente diferenciación del asesor entre la pedagogía y la Andragogía. Se sabe que en ambos casos existen necesidades de aprendizaje heterogéneas, en cambio, el énfasis recae no sólo en una problemática de formación docente, sino en una disyunción entre los valores promovidos por el INEA y las prácticas atestiguadas por el informante. En un principio, sólo se señala un viciamiento del sistema, pero no hay los elementos suficientes para explicar en qué consiste tal desviación.

No obstante, la alusión al factor económico obliga a repensar los ejes que rodean al problema tratado originalmente en este estudio, que si bien se centra en el ámbito académico, se ve influido por el elemento económico. El señalamiento de la falta de capacitación genera diferencias implícitas por aquellos que ejercen la docencia siendo realmente conscientes de la dimensión social de esta labor. Muy especialmente, se enfatiza que el trabajo educativo con adultos no es apto para “cualquier” persona, ya que en ella aparecen elementos que rebasan lo estrictamente áulico.

Si desglosamos este argumento, es posible vislumbrar que en México, tras la revolución educativa ligada al modelo neoliberal, las imágenes sobre el maestro se han modificado paulatinamente. Ya no es el que presta un gran servicio a la sociedad y al Estado. En particular, la llamada modernización educativa anunciada a la par del ANMEB, que evolucionó hasta el modelo por competencias, creó abruptamente una expropiación del trabajo docente, viéndose reducido su salario en forma significativa. Ante ello, en varias ocasiones los profesores han tenido que expresar su inconformidad y luchar por algunos paliativos al salario a través de marchas por las calles. Resulta interesante observar lo que ciertos políticos, y algunos medios de comunicación de masas formulan ante esta situación. Tales expresiones constituyen el reflejo de la imagen devaluada que actualmente se asigna a la función docente. Así, en ocasiones se llega a expresar: “piden más salarios cuando tienen muchas vacaciones”, “piden más salarios cuando sólo trabajan unas horas al día”. (Díaz, 2002) Estas demandas al trabajo del docente acentúan la inconformidad que su quehacer acarrea respecto los grupos de poder hegemónico. La molestia radica en el hecho de que la labor de la enseñanza no genere dádivas ni utilidades inmediatas, como es el caso de gran caso de otras profesiones. Entonces, se llega a ver a esta tarea como una pérdida de tiempo para los intereses capitalistas.

Es en la educación de adultos mexicana donde este mal se agrava en forma más marcada. El origen del INEA responde al fenecimiento de un modelo que durante la década de los ochenta era evidentemente insostenible. La dura caída de los precios del petróleo y la crisis económica vivida al final del sexenio de José López Portillo permiten dimensionar el trance. La educación de adultos en México resulta ser un campo sumamente joven, que se ha desarrollado apenas durante las últimas tres décadas de nuestra historia. Más difícil aun es comprender que el momento histórico en el que se formaliza esta institución concuerda con una crisis del Estado benefactor.

Es evidente que el cambio de las dinámicas y reglas del mercado trastocaron los supuestos de la misión del Estado. El paradigma de lo educativo cambió bajo nuevas condiciones orquestadas desde fuera. Pero, entonces, ¿cómo entiende el Estado a la educación? Es aventurado responder a esta pregunta en su totalidad, pero por lo menos, es posible brindar algunas pistas que nos orienten hacia ello.

- A) Al roído discurso del globalismo pop, ahogado en creciente pobreza, hambre y la malnutrición inducida por grandes emporios de alimentos ultra-procesados, se agregan los eslóganes de los Programas de apoyo Estructural para educación, finanzas, energía, seguridad e infraestructura y de un electorero “combate a la pobreza y al hambre”, entre otros: “reformas estructurales”, “emprendedores”, “ciudades globales”, “más competitividad”. (Saxe, 2013, p. 15) Es decir: la malograda hibridación entre el Modelo de bienestar y el Neoliberal es altamente visible en nuestros tiempos, llegando esta forzada combinación a camuflajearse en la perspectiva que se ofrece ante lo educativo: la paradoja de una educación de calidad para un grueso demográfico que vive con tres salarios mínimos al mes.
- B) Es indispensable distinguir las nociones de *educación* y *aprendizaje* presentes en el consciente del Estado mexicano. En los discursos formales se alienta una educación que promueve aprendizajes a fin de contribuir al bienestar social. Sin embargo, aunque similares y emparentados, educación y aprendizaje *no son lo mismo*. Eduardo Andere lo deja muy en claro, cuando en su libro, “La escuela rota”, marca que la educación se refiere a *estructuras y arreglos formales* para tratar de *transmitir conocimientos y habilidades*; mientras que el aprendizaje tiene que ver con las *formas y ambientes naturales* en las que los seres humanos estamos diseñados para *adquirir y desarrollar* habilidades, inteligencia y conocimientos. (Andere, 2013, p. 129)

El discurso neoliberal, entonces, ha disfrazado la premisa de la pansofia con un arreglo cabalístico alcanzable a corto plazo, que es susceptible de forzarse para ser concretado, rompiendo así con la pauta de naturalidad y gradualidad tan resaltadas por Comenio. Una improvisación política suscitada tras la caída del socialismo real.

El experimento de cocina que mezcló medio kilo de inversión privada, una cucharada de educación y una pizca de burocratismo tardó unos cuantos años en cuajar, y ahora se nos vende como un platillo “antojable”, por la comodidad y lucro que genera. El sabor final no ha sido precisamente el de aprendizajes significativos. Más bien, los elementos económico, educativo y político se entrecruzan en la paradoja de la calidad, resultado de la receta.

Decíamos en el primer capítulo: hoy, el vocablo “calidad” está de moda. Entonces, si bien el platillo ha quedado listo, es urgente venderlo. De lo contrario se pudre, pierde su aparente apetencia: muy similar al *fast food*, que desperdicia gran cantidad de insumos por considerarlos merma si no se despachan tras determinado número de horas de haber sido exhibidos en el estante.

La educación de calidad reflejada en la credencialización es el resultado visible de las políticas de mercado en México. No obstante, hay que recordar que todo alimento tiene una fecha de caducidad, y fingir su conservación llevaría a contraer infecciones estomacales sumamente graves. Así, la extraña fusión antes descrita ha conducido a un proceso despedagogizador del contexto escolar, así como a una creciente instrumentalización de las funciones de la escuela que ponen en entredicho sus prácticas históricas y agregan, a los trances que le son inherentes, una crisis de identidad. (Orozco, 2009, p. 165) El sazón del producto queda en el vacío, y la educación es víctima de dicho sinsabor. Tal y como señala Elsa González Paredes:

Quando el docente dejó de ser un artista se convirtió en un operador de programas y se puso al servicio de la tecnología moderna (...) Aceptaciones como intuición, creatividad, percepción, espontaneidad, diálogo y comprensión (...) fueron rápidamente desplazadas por los términos empleados en la mercadotecnia y la administración, tales como calidad, competencia, eficacia, tiempo, recursos, etcétera. (González, 1998, p.14)

En el rubro epistemológico - uno de los elementos indispensables de la labor profesional del mentor de adultos- la citada ingenuidad hacia los preceptos mínimos sobre andragogía por parte de los ejecutores durante la instrumentación no sólo vuelve al conocimiento en mercancía, sino que reconvierte al propio sistema educativo en una institución "privada". Por una parte, el Estado funge como intermediario de agresivas políticas externas controlando el acceso al saber, regulando los planes de estudios al reorientarlos a la lógica del mercado y anulando la facultad de autogestión escolar. (García, 2010, p. 16) Por otro lado, la carencia de escrúpulos por los ejecutores del modelo "educativo" refuerza el vacío formativo, al privilegiar el elemento económico por encima de la adquisición de verdaderas experiencias de aprendizaje.

Pero, bajo estas circunstancias, en las que la interpasividad parece arraigarse en los modos de ser, el carácter social de lo educativo trata de resistir. (Žižek, 2010) La risa enlatada, el reality show y el hipertexto enmarcan una privatización de la vida cotidiana, que sin embargo, no ha sido consolidada. El sentido político de la comunidad, en términos aristotélicos, es visible por lo menos en momentos de crisis. Las recientes muestras de solidaridad y reclamo ante los hechos de violencia registrados en el país se dirigen a reclamar un espacio mínimo de vida auténticamente social, en donde la dignidad no esté de por medio cuando la rivalidad política y los intereses hegemónicos superen la disposición de diálogo. Lo que se pide es que, por lo menos, los discursos vendidos como utopía parafernalia se respeten en lo mínimo, porque negar a la comunidad política implica hacer lo propio con el carácter social del hombre, con todo lo que ello implica.

Parafraseando a Octavio Portilla, (2005) los derechos civiles y políticos ocupan primacía como garantías sociales, para luego entrar a la etapa de los derechos sociales. Estos últimos pugnan por disminuir las brechas sociales existentes en demasía desde la aparición de la propiedad privada. El estado de bienestar, entonces, cumplía un papel de gestor de derechos de segundo orden (sociales), misión que no

obstante le fue difícil de achacar debido a las dificultades presupuestarias que, respecto a las naciones centrales, aparecieron como naturales. En estas circunstancias, la educación ha quedado bajo una línea de fuego bajo el entendimiento de que los grandes intereses corporativos la devoran aceleradamente.

Complementariamente, trasladémonos, apoyados en Cornelius Castoriadis, a una visión de este problema desde el psicoanálisis:

El individuo que (el pensamiento) encuentra es siempre socializador. No encontramos individuos psicosomáticos en estado "puro". El núcleo psíquico se manifiesta raramente, e incluso entonces indirectamente. En sí mismo, constituye el límite perpetuamente inalcanzable del trabajo psicoanalítico. El yo, y mi ideal del yo, son impensables, salvo en tanto productos (a lo sumo, co- producidos) del proceso de socialización. (Castoriadis, 1997, p. 4)

Hemos insistido en la disociación entre necesidades de aprendizaje e intereses de mercado como una de las barreras más fuertes que aquejan a la educación contemporánea. No obstante ello, es necesario recalcar que los individuos somos fragmentos hablantes y caminantes de una sociedad dada y de las significaciones de nuestro tiempo. En esta línea, los planteamientos de la Bildung reclaman recordar ese carácter de unidad entre los trayectos de socialización y de construcción subjetiva. Educarse no implica conocer el mundo, sino conocerse a través del mundo. En el grado en que esa experiencia es gratificante, constructiva, es que podemos llamarle conocimiento, desde la óptica hegeliana.

El conocimiento no es un instrumento para conocer un objeto que le sería exterior. El objeto y el sujeto del saber no constituyen realidades separadas, sino que la única realidad es precisamente esta experiencia de la conciencia, en la cual se pueden distinguir no unos términos, sino, más bien, unas dimensiones en interacción o los momentos de un proceso (Hegel, 1998, tomo 1: 65, 66)

Pero, ¿qué ocurre en el caso de los asesores mexicanos? Imaginemos a la Grecia clásica sin Sócrates, por ejemplo, quien como partero espiritual, realiza la el papel de facilitador: la pregunta es la herramienta para extraer al feto inteligible.

En nuestro caso, lo educativo, reducido a sofismas legitimadores de poder -como lo es la credencialización- perdura en la atmósfera del quehacer del asesor no involucrado a su práctica.

## 2.4. El Asesor y su papel en el proceso didáctico.

Antes de iniciar el análisis en esta línea, vale la pena hacer una pausa para dejar sobre la mesa un relato histórico, alusivo a la llegada de Cristóbal Colón a América, que abone como puente a la discusión.

Estando Cristóbal Colón a la mesa con muchos nobles españoles, uno de ellos le dijo: 'Señor. Colón, incluso si usted no hubiera encontrado las Indias, no nos habría faltado una persona que hubiese emprendido una aventura similar a la suya, aquí, en España que es tierra pródiga en grandes hombres muy entendidos en cosmografía y literatura'. Colón no respondió a estas palabras pero, habiendo solicitado que le trajeran un huevo, lo colocó sobre la mesa y dijo: 'Señores, apuesto con cualquiera de ustedes a que no serán capaces de poner este huevo de pie como yo lo haré, desnudo y sin ayuda ninguna'. Todos lo intentaron sin éxito y cuando el huevo volvió a Colón éste al golpearlo contra la mesa, colocándolo sutilmente lo dejó de pie. Todos los presentes quedaron confundidos y entendieron lo que quería decirles: que después de hecha y vista la hazaña, cualquiera sabe cómo hacerla. (Loneragan, 2008, p. 21)

Es de llamar la atención esta anécdota. Y es que si el navegante genovés defendía a capa y espada su empresa, a pesar de las refutaciones que le presentaron - lo que haces es bastante sencillo, le decían- Colón llanamente respondió con un ¿ustedes podrían hacerlo igual?, dejando al silencio como evidencia.

Más allá de su valor histórico, esta narración sirve en nuestro caso como enlace para discutir la situación vivida por el gremio magisterial mexicano, duramente criticado por algunos sectores de la sociedad en pos de la aplicación de una reforma educativa que hoy se ve, no ha resultado tan redituable como se había prometido.

La formación docente, como un quehacer permanente, es equiparable a la titánica tarea de Colón, que ignorado por gran cantidad de prepotentes gobernantes logró, a través de la búsqueda del ideal, una experiencia edificante. Precisamente lo que distingue al maestro no es que enseña, sino que aprende continuamente. Es la suya una profesión esencialmente intelectual, avocada a indagar la naturaleza del conocimiento y a su difusión y apropiación. (Latapí, 2003, p. 15)

Lamentablemente, la modernidad nos malacostumbró a la vía plana. No en vano Kant hace un llamado de atención al marcar una línea entre el conocimiento a priori y a posteriori. Por ello el andar epistémico se ve siempre como la búsqueda de algo desconocido, cual el caso de Colón. En síntesis: "es mucho más simple hacer las cosas que explicar lo que se está intentando hacer, el método que se está empleando para hacerlo o cómo ese método dará resultado" (Loneragan, 2008, p. 21) pero nos empeñamos siempre en el segundo caso, como se percibe en las políticas públicas, que distantes a la necesidad social, teatralizan la realidad.

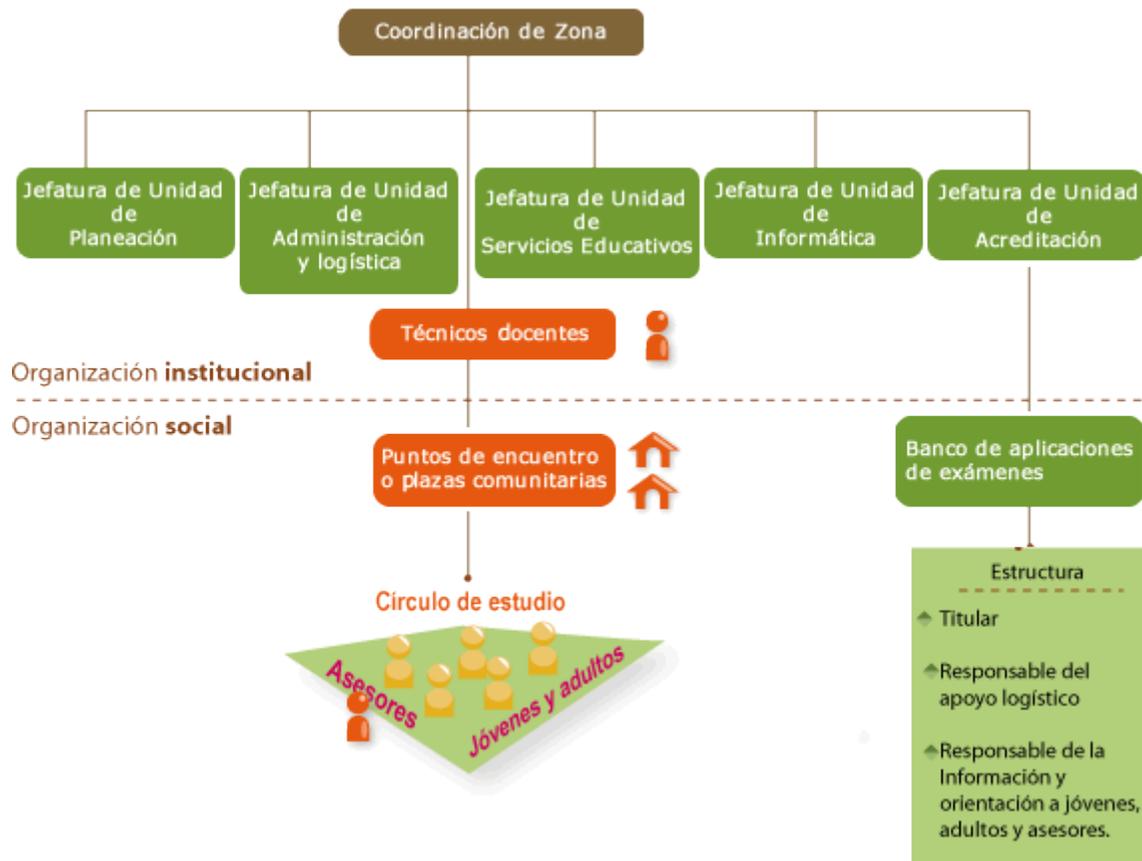
Es claro que si tuviéramos la piedra filosofal sobre el cómo enseñar, nunca en la historia hubiésemos pasado por los vaivenes fraguados por quienes dicen haberla hallado. El problema es que tal guijarro no es sino un mito, el cual sirve como pretexto para reforzar prácticas que devalúan a la profesión. Sobra decir: habrá tantas piedras filosofales -modelos- como ideales de sujeto perseguidos, y estos a su vez, estarán determinados por experiencias y expectativas de vida, mas no por reformas al vapor que impongan un sin sentido a la enseñanza. Es decir: la piedra filosofal de la enseñanza es sino un producto histórico, intencionado y dirigido por un sector que descrea del milagro de aprender, o bien lo obstaculiza constantemente.

La carga habitual al concepto de aprendizaje deriva en una serie de desviaciones epistémicas que son reflejadas en esquemas sociales de pensamiento. Institucionalmente, el aprendizaje es una cosa: medible y cuantificable, y en la medida en que la que sus instrumentos legitimadores son de este tenor, la sociedad en gran medida asume que aprender implica retener y reproducir, mas no así construir o comprender. Bajo tal visión, el aprendizaje se convierte en un objeto: pasivo, endeble y podemos decir que hasta inútil, en tanto que se asume que no hay una capacidad creadora e innovadora para con el otro. Pero somos seres finitos e imperfectos, por lo que aprender es parte de nuestra naturaleza como humanos.

Es relativamente fácil ejercer un juicio de opinión en cuanto a cuál de los esquemas mostrados en el primer capítulo (andragógico / pedagógico) es mayormente fructífero hacia el aprendizaje. Sin embargo, es casi nulo el acercamiento institucional que se hace a realidades concretas en las que los actores de estos escenarios se hallan involucrados.

Las narrativas de los asesores nos han expresado situaciones que se encuentran ligadas a sus ambientes de aprendizaje, así como al tipo de relación que construyen con su entorno, frente a situaciones inerciales marcadas por la dinámica institucional y los escenarios burocráticos. Las inquietudes hasta ahora señaladas confrontan el escenario académico y una visión de realidad alejada del mismo. Es ahí donde la formación surge como categoría amalgamadora entre el ser concreto y el ser deseado, al presentarse como necesidad innata de reconstrucción del individuo frente a sí mismo.

**Figura VI. Estructura organizacional del INEA, a partir de la coordinación de zona**



Fuente: INEA. Página Web Oficial

Ver un fenómeno cualquiera desde afuera implica desconocer una serie de dimensiones inherentes a él, que únicamente aquellos que lo viven activamente pueden describir. Lonergan, (2008, p. 271) recalca que “el experimentar, el entender, o el juzgar por sí mismos no bastan para consolidar el proceso de construcción de conocimiento. Este, más bien, es un accionar complejo, en el que intervienen cada una de las partes anteriores”

De ahí que justifiquemos la búsqueda de actores inmersos en el medio de la EPJA mexicana: sus voces, como las proveedoras de juicos directas del fenómeno vivido, brindan un soporte acerca de las fortalezas y dolencias de su quehacer cotidiano, cosa que una prueba estandarizada no puede entender por sí sola.

### **CAPÍTULO III**

## **LOS AVATARES DE LA FORMACIÓN**

La investigación cualitativa, como proceso flexible, ha permitido navegar por cauces diversos. A través de ellos la clarificación de lo estudiado se convirtió en algo obligado, de manera que no hubiera pie a un naufragio de envergaduras tales que nos extraviaran en forma indefinida durante el trabajo. Presentado este aspecto, toca de aterrizar los encuentros que surgieron, producto del análisis y organización de conceptos e ideas útiles a tal fin.

Tras cruzar los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas por los sujetos a las preguntas, por cada subcategoría, se da origen a las conclusiones de primer nivel. (Cisterna, 2005) Es en este momento que nos disponemos a presentar dichos cruces, intentando organizarlos de modo tal que se estructure un capítulo que refleje los logros del trabajo de campo contrastado con los respectivos referentes.

Basándonos en la propuesta del propio Francisco Cisterna, la siguiente tabla condensa en términos generales la problemática estudiada y su tratamiento metodológico, delineando objetivos generales y particulares. De la misma manera, se destinan las últimas dos columnas a presentar las categorías y subcategorías que hasta el momento se han detectado como claves en el trayecto de investigación, para a la postre, iniciar una discusión argumentada respecto cada una de ellas a modo de sistematización de los hallazgos derivados del trabajo de campo y su confrontación con la teoría.

**Tabla V. Síntesis del proceso metodológico y de triangulación.**

Ámbito temático	Problema de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Preguntas de investigación	Conceptos	Categorías	Subcategorías	Autores para cruces
Educación de adultos	Los asesores del programa del MEVyT- INEA manifiestan carencias en sus procesos de formación docente.	-Identificar fortalezas y problemáticas en la formación docente recibida por asesores del INEA mediante la entrevista a profundidad, para verificar la congruencia entre sus prácticas y los principios andragógicos.	-Conocer las causas que motivan a los asesores a ejercer tal labor para identificar fortalezas o problemáticas	-¿Qué motiva a una persona a ser Asesor?  -¿Cómo visualizan su misión los entrevistados?	-Motivos para ser asesor  -Razón de ser del asesor	- Vocación		-San Agustín -Paulo Freire -Víctor García Hoz
			-Caracterizar la idea de enseñanza y aprendizaje que poseen los asesores	-¿Cuál es la concepción de aprendizaje que poseen los asesores?	- Experiencia  Vs -Pedagogía tradicional	Aprendizaje	- George W, Hegel -Juan Amos Comenio -Jorge Larrosa -Emanuel Kant -Paulo Freire	
			-Analizar los requerimientos de formación docente del asesor	-¿Cómo y quién determina el ingreso a la docencia en el INEA?  -¿Debe cubrirse algún perfil profesional mínimo para ser asesor?	-Proceso administrativo  -Ausencia de valoración de la formación docente	-Burocratización Educativa	-Max Weber -Pierre Bordieu -Michel Foucault	
			-Describir los rasgos de la formación docente recibida por los asesores antes y durante su práctica.	-¿Cómo y quién prepara a los asesores para realizar su labor? -¿El asesor conoce principios pedagógicos que fomenten su formación docente?	-Formación docente  Desconocimiento de principios pedagógicos	-Capacitación	-Currículum oculto -Frustración docente -Mercantilización educativa	Angel Diaz Barriga -Daniel Liston & Kenneth Zeicher -Ida Gordokin -Pablo Latapi -Basil Bernstein -Philip Jackson -Teresa Garcia -Andy Hargreaves

Fuente: Elaboración propia

### 3.1. La vocación y el saber pedagógico.

Surge un elemento llamativo al momento de revisar respuestas en los asesores. Dentro del nuestro cuadro de reactivos, aparece como primera pregunta: ¿Qué le motivó a ser asesor? Indagar respecto a las causas que empujaron a diferentes personas ejercer la docencia nos permite ampliar el panorama en torno a elementos en común surgidos que pueden delinear la interpretación. Aclaramos que si bien el testimonio ya fue mostrado con anterioridad, se justifica su reaparición para tratarlo desde una arista diferente:

“Tuve el ejemplo de una de mis tías. Ella es maestra desde hace casi veinte años. Hice mi servicio social y (...) me metieron a dar clases si saber dar clases. Ahí fue donde nació el interés: en la práctica. Al aventarse a la aventura, pues ahí me nació el amor por esto” **(A22F)**

Conceptos como amor, saber e interés figuran dentro del texto. Igualmente, la informante refiere la intervención de un familiar como elemento clave para la toma de dicha decisión. ¿Qué papel juega el rubro de la empiria en la determinación de un quehacer? La experiencia de vida, decíamos antes, es crucial en el plano andragógico. El adulto poseedor de un bagaje utiliza este como herramienta ante la resolución de problemas y la reconstrucción de su forma de ver mundo y vida. La adultez, reiteramos, no supone una línea definida en número de edad. Criterios heterogéneos convergen ante lo que es ser adulto. Lo indiscutible es que la experiencia de vida surte a las personas de criterios y pautas de acción durante el devenir. En términos Kantianos, valorar la construcción de juicios a priori y a posteriori en el andamiaje de quienes enseñan y aprenden, es indispensable para comprender la dimensión epistémica de esta actividad.

Veamos un par de testimonios:

“Una prima (...) me pidió asesoría. Mi tía que trabaja en el INEA corrió la voz entre sus amigos y ya tenía un grupo. Ahí tenían una sede y así es como yo comienzo” **(A23H)**

“La influencia directa fue mi padrastro. Él fue docente durante toda su vida, pero antes de conocerlo, incluso, yo tenía inclinación de colaboración con los compañeros” **(A43H)**

De forma similar, es notoria la influencia familiar en ambos casos. Los asesores señalan una influencia descendente – un familiar dedicado a la misma profesión- que les incitó realizar el mismo quehacer. La vocación pedagógica se puede extender a todas las relaciones humanas en las cuales un hombre quiere ayudar a otro, o influir sobre sí mismo con el fin de aumentar el conocimiento o fortalecer y orientar las disposiciones para la acción. Víctor García Hoz (1996, Pp. 20, 21) habla de una vocación universal a la educación, anterior a toda sistematización pedagógica. Con este concepto alude al hecho de que toda persona enseña algo alguna vez, por mínimo que sea y por lejano

que esto se dé respecto un medio institucional.<sup>10</sup> Enseñar y aprender se articulan como parte de una construcción formativa e histórica.

El ahora ya nos es ahora en el momento en que lo identifico (...) El decurso de los ahora en un pasado finito, su llegada desde un futuro infinito, deja en el aire la pregunta de lo que es el ahora y lo que es propiamente ese río del tiempo transitorio que llega y que pasa (Gadamer, 1998, p. 135)

Esta nota, que inmediatamente se liga a la construcción temporal, adquiere un sentido más amplio cuando se le liga al trayecto formativo. Los cambiantes intereses del individuo a lo largo de su existencia hacen ver una importante inestabilidad respecto al sentido del estar en el mundo. Sin embargo, el docente –como todo sujeto- se forma a partir de una antropología y una cosmovisión que forman parte de su vida personal y actuar profesional. Es esa construcción la que articula el actuar del docente con sus alumnos y su contexto. Hegel apunta a la naturaleza del espíritu como conciencia, y desdobra sus momentos. Para el filósofo alemán, la autoconciencia implica una liberación del individuo respecto a sí mismo.

Con la autoconciencia entramos en el reino propio de la verdad. (...) La autoconciencia es la reflexión que, desde el ser del mundo sensible y percibido, es esencialmente el retorno desde el ser otro. (...) Así pues, para ella el ser otro es como un ser o un momento diferenciado; pero para ella es también la unidad de sí misma con esta diferencia como segundo momento diferenciado” (Hegel, 2008, p. 108)

La siguiente respuesta evoca a una línea distinta. Es en este momento donde pueden comenzar a generarse confrontaciones entre los testimonios, en función de referir a una naturaleza óptica de la vocación como conciencia del espíritu.

“Si tú puedes transmitirlo (el conocimiento), si tienes el don de podérselo hacer llegar a los alumnos y que ellos te respondan con, con acciones positivas, yo creo que es lo mejor que puedes recibir como profesor” (A22H)

En este caso, la *transmisión de conocimiento* funge como pilar para el desempeño docente. El entrevistado evoca como la posesión de un “don” como el factor necesario para ser profesor. Esta palabra sirve como parteaguas respecto a los anteriores testimonios. Insertado en lo que Ferry denomina como “modelo de formación centrado

---

<sup>10</sup> En este sentido, vale la pena detenernos para vincular el tópico al filme “Violines en el cielo”, cuya trama, narra la historia de un joven que regresa a su ciudad natal después de fracasar en su carrera como músico. Accidentalmente obtiene el trabajo de amortajador para preparar los cuerpos que van a ser incinerados un ritual tradicional japonés. Esto lo convierte en objeto de prejuicios sociales, incluyendo los de su esposa, dados los fuertes tabúes sociales existentes contra las personas que se ocupan de la muerte. Con el tiempo, el protagonista se siente cómodo con su profesión al completar una serie de tareas y experimenta la gratitud de las familias de los fallecidos. En estos términos, coincidimos con García Hoz respecto a su concepción de la vocación como una relación entre individuos que, involuntariamente, hacen las veces de enseñantes.

en las adquisiciones”, este testimonio privilegia la carga cognitiva y conceptual como base del proceso de aprendizaje.

De este modelo surge un tipo de formación inspirada en el conductismo y la pedagogía por objetivos. La imposición de este modelo deriva en una perenne inscripción hacia figuras administrativas, la configuración de hábitos y la organización obsesiva del uso del tiempo.

Por otra parte, el mismo asesor nos recuerda ciertos preceptos de la didáctica tradicional, al vincular la transmisión de conocimiento con elementos teológicos. Según el Diccionario de la Real Academia Española, “Don” es definido en dos líneas: A) “Bien natural o sobrenatural que tiene el cristiano, respecto a Dios, de quien lo recibe”, o bien B) “Gracia especial o habilidad para hacer algo” (DRAE, 2014)

San Agustín refiere a la gracia como una dádiva divina que favorece el desarrollo del individuo, que a la vez, se confronta con la libertad al momento de la toma de decisiones en el trayecto de vida : no conferida según nuestros méritos. [...], pero cuando es dada, simboliza sinonimia de virtud; porque si llegare a faltar [la gracia], cae el hombre, no sostenido, sino precipitado por su libre albedrío” (San Agustín; Alonso, 2009)

Con la idea más generalizada de vocación se vinculan las de aptitud, inclinación, afición y gusto, por más que haya casos en los que el «llamado» no encuentre precisamente grata la tarea para la que se le reclama. Pero vayamos más allá de la interpretación teológica cristiana. Herbert Marcuse, dentro de su ensayo “Eros y Civilización” hilvana una discusión respecto este tópico:

El Banquete contiene la más clara celebración del origen y la sustancia sexual de las relaciones espirituales (...) Hay un mantenido acento en la realización erótica desde el amor corporal de uno por los otros, hasta el amor por el trabajo y el juego hermoso y finalmente al amor por el hermoso conocimiento. «El camino hacia la alta cultura» llega a través del verdadero amor por los muchachos. La «protección» espiritual es obra de Eros tanto como lo es la procreación corporal, y el orden correcto y verdadero de la Polis es tan erótico como lo es el orden correcto y verdadero del amor. (Marcuse, 1983, Pp. 193-194)

Los testimonios recolectados convergen en la expectativa de reciprocidad durante el ejercicio docente, así como una tendencia a señalar cierto “amor” a la práctica. Obviamente, no un amor en el sentido sexual, sino un afecto hacia la profesión. La vocación, entendida como una erótica hacia el trabajo, distinta de la enajenación inconsciente. Y es que ¿Cuántas personas, en el plano de la posmodernidad, desarrollan su quehacer con un verdadero afecto hacia él? Podemos decir que esta condición es un privilegio de pocos. Y lo peligroso radica en realizar una labor masiva con una bandera de vocación existente en no muchos, y que a la vez prioriza la carga numérica como su estándar de rendimiento

Si radiografiáramos el magisterio mexicano, y particularmente el sector que nos atañe. ¿Qué proporción de los maestros se encuentra en el aula por verdadera convicción, y qué tanto lo hace por fuerza o necesidad económica? Espinosa pregunta que confronta a otras ya realizadas y respondidas, como empeñarnos en conocer el número de escuelas y maestros del país. Sin duda, este aspecto de la labor docente es nodal para entender el desempeño del sistema educativo nacional. No obstante, al ser un factor abstracto, se le desvincula del análisis en forma irresponsable.

Apuntaba Pablo Latapí (2003) que, por su carga somática, existen dos profesiones indisolubles al sentido de vocación: la medicina y la docencia. Parafraseando su comentario, acusa el hecho de la escasa atención a la formación inicial de los docentes en el rubro de la vocación, entendiendo a esta como el conjunto de cualidades, creencias, valores y disposiciones anímicas que conforman la aptitud para el magisterio. Ignorar este factor ha perjudicado, sin duda, el andamiaje del sistema educativo nacional, al generarse conductas desviadas del sentido de educar:

“La única condición es la labor altruista, porque inclusive INEA te da la orientación y si asistes a esa orientación, ya eres asesor. No hay mayor condición. Por eso te digo: es algo que es tan fácil, pero que es a la vez una válvula de escape. Es tan peligroso que es preferible no hacerlo: es muy dañino, les causas fobia a los alumnos. ¿Y qué crees? Que se estila mucho la corrupción por este tipo de detalles” (A43H)

Y es ahí cuando la vocación se diluye, comenzando a privar el sin-sentido, propio de las sociedades posmodernas. No obstante, los miembros del aparato social deben ser conscientes que son ellos mismos los que aportan o restan significado a cualquier práctica interindividual. El ejemplo de distinción entre el lugar y no lugar antropológico es un pequeño renglón al respecto. Como animales sociales, hay una fuerte dosis derivada de la interacción con los otros. La carga simbólica que se adquiere al conocer nuevos individuos implica confrontarse consigo mismo. Por ello la experiencia del asesor es importante. Igualmente la de los alumnos. Pero más aún – y he ahí donde debiera residir el sentido de la formación docente– lo es la importancia de saber orientar dichas experiencias en pro de la construcción de aprendizajes del grupo. El maestro forja un saber por medio de su praxis, que se pule. Encuentra vetas nuevas, algunas otras oxidadas. Toma decisiones: imprevistas y planeadas. No obstante, cuando no se tiene la disposición, el conocimiento de causa o el interés por construir a la par de los otros, el esfuerzo queda en mera palabrería.

“Es una retroalimentación. No sólo en el ramo educativo, sino en lo social. (...)Ellos tienen mucha información de vida, y merecen ser tratados como seres humanos, como lo que son. Entonces, el que me platicuen sus vivencias, el relacionarlo con las materias, el hacerles saber que ellos ya tienen ese conocimiento es gratificante” (A22F)

Freire advertía sobre los peligros que presentaba aquel que ejercía la docencia sin un deseo verdadero de ello. Las etiquetas provenientes de la clara distinción entre el maestro que aprecia su labor y quien ve en ella sólo un trabajo más son notorios en el salón de clase. Precisamente, los códigos señalados por Bernstein suelen ser utilizados

para diferenciar a los buenos y malos maestros, generándose una cultura escolar que califica la labor docente a través de varios factores, siendo la disposición y la actitud dos elementos fundamentales en este proceso.

A todo ese conglomerado de conocimientos, decisiones y actitudes, les denominamos, concordando con Víctor Díaz (2005), *saber pedagógico*, el cual conlleva una construcción psicosocial. Interactuando el capital cultural del asesor, sus carencias y los juicios que elabora durante su quehacer, se configuran diversas formas de actuar que posibilitan la variación de estrategias y visiones respecto al individuo a formar.

El saber pedagógico (implica) los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2005, p.1).

El sentido otorgado al para qué de la docencia, juega un papel crucial en el desempeño de todo profesor, en tanto que brindar un significado a su quehacer es la base para una labor armónica. De ahí que se cuestionara a los asesores por dicho aspecto, obteniendo a la pregunta: ¿Cuál es su misión como asesor?, respuestas como las siguientes:

“La misión de un profe es educar para ser reflexivo, siendo crítico y pensando en por qué decimos las cosas de tal manera” (A38F)

“Yo siento que la misión del maestro es inculcar lo que son los valores, la integridad del ser humano. No es tanto el compartir conocimiento. La educación es distinta a lo que es instruir. Yo veo la educación antes de ir a una escuela” (A22F)

“Satisfacer curiosidades. Aquí me ocuparía más en madurar lo intelectual” (A38H)

“Para mí, el chiste de esto es muy importante porque ayuda a que la gente se supere. Además yo siento que la autoestima de una persona que está estudiando o que se está superando es una cosa indescriptible” (A23H).

Es notoria la preocupación de los anteriores asesores en el sentido de una formación que rebase el ámbito instructivo. Cercanos al discurso de la didáctica crítica, la tónica freiriana de los planteamientos presentados por los asesores pugna por favorecer una formación integral de carácter crítico. Madurar lo intelectual y ocuparse de pensar los por qué: postulado estrechamente ligado al cultivo de una pedagogía de la autonomía. El pedagogo brasileño, al inicio de la “Pedagogía de la autonomía”, destaca a la curiosidad como parte del fenómeno vital. Le califica como un elemento que permite una “defensa contra la racionalidad y tecnificación excesiva de la época moderna”, sin necesidad de satanizar la tecnología, pero tampoco llegando al extremo de divinizarla. (Freire, 1999, Pp. 22-23) En este sentido, el trabajo en pro de una autoconciencia se enlaza respecto a los principios de la andragogía. Cabe mencionar que en los cuatro casos citados, los informantes poseían antecedentes relacionados a la docencia, ya sea a través de

experiencias familiares, o bien, por haberla ejercido durante lapsos mayores a los dos años.

No obstante, la perspectiva en tanto a la visión del educador no es homogénea. Testimonios que divergen respecto a los anteriores priorizan otras líneas de acción, tendientes a la realización en el plano laboral y profesional. Es el caso del asesor novel, quien manifiestan un sentir claramente distinto al del grupo anterior:

“¿Mi misión como asesor? No, es que haber... Mmmm ¿Ser un ejemplo de que el conocimiento se puede aprender? Es que mi misión es el apoyo que puedo brindar para enseñarles.” (A22H)

Cercano al plano instrumental, el uso de los verbos enseñar- aprender, encierra este discurso en una lógica estrictamente didáctica, dirigida por el docente. En este caso, al formación personal del informante, estudiante de la carrera de derecho, media de forma decisiva en su concepción de la asesoría, al verse influido por los ambientes de aprendizaje en los que se vio inmerso durante su formación profesional.

Es así como la diversidad de tendencias dentro del propio profesorado de EPJA nos muestra que los antecedentes formativos y el trayecto de vida de los interventores de dicho proceso son de sumo peso en sus prácticas, cosa que es negada por el currículum formal. El sentido que guarda la educación y el aprendizaje para cada uno de ellos se ve estrechamente vinculado a su historia de vida y las condiciones contextuales en las que están inmersos.

### **3.2. La dimensión epistémica de la educación de adultos**

Antes de entrar en materia, es preciso ligar el final del apartado previo, en tanto que el componente filosófico durante el análisis del objeto de estudio llegó a convertirse en imprescindible.

Si bien hablamos de la importancia de los partos espirituales y las preguntas como puntas de lanza en la trayectoria de vida, Sócrates no monopolizó su escuela. Existe un periodo presocrático que la modernidad generalmente desliza a mal puerto.

Parménides resume todo su pensamiento en el aforismo “el ser es”. Pareciera un simple juego de palabras, mas su complejidad obliga a revisarle. Cuando nos encontramos situados en el mundo, y se obtiene conciencia de lo que se es – es decir, se constituyó una realidad ontológica- se rompió la realidad antes pensada. Esto a nivel intrapersonal.

La concreción de estos procesos de ruptura a nivel interpersonal es más compleja, puesto que supone la ruptura de dogmas y parámetros generalmente impuestos desde cotos de poder. De ahí que la respuesta a cómo se construye el conocimiento obedezca a tradiciones históricas diferentes, en tanto las figuras legitimadoras que las distinguieron.

Al respecto, podemos distinguir, al menos, tres modelos de construcción del conocimiento:

A) Conocimiento causalista

Con base a los planteamientos filosóficos del positivismo, especialmente de Augusto Comte, y del método de investigación hipotético-deductivo de corte experimental, se legitima la comprobación del conocimiento a partir de la matematización. Esta perspectiva de investigación se conoce como cuantitativa y objetiva. Se articula con la filosofía racionalista cuyo origen se encuentra en los postulados de René Descartes.

B) Conocimiento interpretativo.

Como tradición inicia con los postulados teóricos de Max Weber, catalogada como investigación subjetiva, con una metodología cualitativa. Dentro de este marco del racionalismo encontramos la: Epistemología Genética Piagetiana, la Epistemología Histórica de Thomas Kuhn, o la Epistemología Interpretativa de Max Weber.

C) Conocimiento dialéctico-crítico.

Teniendo como antecedente a Heráclito, y cuyo origen se encuentra en Carlos Marx, y fuertemente trabajado por la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt: Horkheimer, Marcuse, Appel, Habermas, y de autores como Karel Kosik, y Hugo Zemelman.

No está demás comprender que la naturaleza del nuestro objeto de estudio nos orilla a inclinarnos hacia una mescolanza entre las últimas dos pautas epistémicas (interpretativa- dialéctico crítica)

Uno de los graves problemas que hemos generado al obsesionarnos por referir la educación como un objeto medible, es desinteresar el cultivo de un *conocimiento de sí*, íntegro. Tal vez en esto radica el sentido de la mayéutica en la formación escolar, que más allá de considerarse una actividad académica, está inmersa en la vida del joven y el adulto en tanto la dolencia propia de esta etapa. La aparición del erotismo, los enigmas generados por los descubrimientos y atracciones sexuales (aquello otro que subsiste y se oculta a la vez), el descubrirse uno mismo y a la vez saberse solo, la posibilidad de cuestionarse ante lo no resuelto. Es justo una fase de interrogaciones. Gran parte de las veces, sin compartirlas. Kant designa al proceso de dichas modificaciones como la *sensibilidad*. “Por medio de ella nos son dados objetos y sólo ella nos suministra intuiciones, pero por medio del entendimiento ellos son pensados, y de él surgen conceptos” (Kant, 1970, p. 64)

La pequeña zona de conocimiento de sí se vuelve, nuevamente, un espacio privado, si acaso, confiada a aquellos que generan determinada afinidad. Y entonces, el platillo adquiere un sabor amargo, insípido en tanto que no hay afinidad entre los fines institucionales y sociales. A sabiendas de eso, recomponer la receta se vuelve complicado. La educación no ha visto un florecimiento desde ya hace varias décadas,

pero los signos de presencia de los otros gustos y las otras consistencias conviven con el aparato de poder. Al respecto, algunas de las respuestas obtenidas en torno a cómo es concebido el aprendizaje por parte de los asesores entrevistados derivaron en estas tónicas:

“Es una retroalimentación. No sólo en el ramo educativo, sino en lo social. (...)Ellos tienen mucha información de vida, y merecen ser tratados como seres humanos, como lo que son. Entonces, el que me platicuen sus vivencias, el relacionarlo con las materias, el hacerles saber que ellos ya tienen ese conocimiento es gratificante”. (A22F)

“Es una forma de aprendizaje que se basa en las experiencias del individuo” (A43H)

“El aprendizaje es aquel método positivo en el cual tú vas a conocer de ciertas cosas. Son aquellos métodos para obtener un cierto conocimiento”. (A22H)

Con tónicas diversas, que miran al aprender desde la arista de la Bildung (una concepción dialéctica, entrelazándole al devenir y la experiencia), hasta las expresiones propias de la cientificidad del conocimiento que aluden a la sistematización y el orden, las respuestas de los entrevistados abren la puerta a una gama de concepciones sobre el mismo hecho. Si profundizamos la reflexión, el testimonio resultará ser el reflejo de las prácticas cotidianas de los asesores, resultando también un marco diverso de formas de enseñar.

El adulto en formación se reencuentra: y para ello no hay un límite de edad. En términos kantianos, no existe un purismo racional que obligue al adulto a delimitar temporalmente tal ejercicio de aprendizaje. Precisamente porque la adultez es un concepto abstracto y multidimensional, que evoca a ángulos biológicos, pero también culturales y psíquicos. Bajo este tenor, enseñar y aprender se vuelven unidad, en tanto que docente y alumno comprenden sobre la importancia que implica el paso previo por el mundo en tanto su constitución como sujetos de conocimiento. Emanuel Kant señala puntualmente la complementariedad de los ejercicios sensibles e inteligibles para la concreción del acontecimiento epistémico:

Si llamamos sensibilidad a la receptividad de nuestra mente para recibir representaciones (...) entonces, en cambio, la facultad de producir ella misma representaciones, o la espontaneidad del conocimiento, es el entendimiento. (...) Ninguna de estas propiedades ha de preferirse a la otra. Sin sensibilidad no nos se ha dado objeto alguno, sin entendimiento, ninguno sería pensado. Pensamientos sin contenido son vacíos, intuiciones sin conceptos son ciegas. (...) Tampoco pueden estas dos facultades, o capacidades, trocar sus funciones. El entendimiento no puede intuir nada, y los sentidos no pueden pensar nada. Solo de su unión puede surgir el conocimiento. (Kant, 1970, p. 123)

Si el saber es inherente a cualquier ser humano, la ignorancia es igualmente trascendente. Es el mismo Comenio el que lo aclara: la naturaleza gradual de todo aprendizaje justifica momentos de desconcierto. Es durante este periodo de extravío que nos vemos obligados a repensarnos, obteniendo experiencias puramente pedagógicas. La desestabilización y el encuentro con la novedad suelen pasmarnos, aun en la era de

la modernidad. Empero, la modernidad instrumental catalogó al maestro como un “sabelotodo”, prohibiéndole el error. El docente parece estar en el límite de una cultura que sanciona fútilmente la mínima equivocación, siendo él un agente que naturalmente se halla expuesto a cambios históricos y contextuales que le hacen ver involuntariamente atrasado –desactualizado, le llaman hoy- respecto a las efímeras transformaciones de los esquemas de pensamiento y producción modernos.

La racionalidad técnica que acompaña a las diversas transiciones (económicas, políticas, culturales, demográficas, biopsicosociales) de la era actual, hace necesario dirigirnos a las formas de producción y distribución del conocimiento propias del presente. Y es que, por ejemplo, en el terreno de la educación, se dan tan amplias expresiones de estos cambios como dimensiones podemos registrar sobre el fenómeno educativo. No en vano Jorge Larrosa (2003, p.103) puntualiza que la manía metódica es uno de los síntomas culturales de occidente. “Lo que obtenemos es una vida carente de forma en la que es imposible la experiencia, y un conocimiento metódico separado de la vida”

Es preciso reconocer el riesgo respecto a que “Los efectos del funcionamiento (de las creaciones humanas contemporáneas) no escapan a la capacidad de predicción y control de sus creadores.” (Delgado & Sotolongo, 2006, p. 26) En efecto, la velocidad de dichos cambios ha perneado en la concepción social de los procesos de enseñanza, así como en el debate acerca del papel del docente frente a dichas transformaciones. Adjetivos como “mediador”, “facilitador”, o gestor de aprendizajes reflejan que las transformaciones macro de las que hablábamos en un principio están induciendo una mutación sistemática en las teorías y en las prácticas didácticas.

Dichos cambios, celebrados eufóricamente por quienes los iniciaron, deben ser tomados con cautela. Precisamente, la inercia propia de la velocidad del tránsito social, puede quitar sonrisas de diversas caras más pronto de lo que pensamos. Lipovetsky infirió que vivimos en una era del vacío, donde la autocontemplación hedonista se vuelve nuestro peor enemigo, y la vez nuestro aliado permanente. Al mismo tiempo, la interpretación seria sobre sí es vista como una pérdida de tiempo y por ello, olvidamos entendernos como textos vividos: iniciamos por exigir juicios de valor sin haber hecho un análisis minucioso de aquello indispensable que lo sustentara. Y terminamos como el perro de la fábula de Esopo, que tras cruzar un río, y ver en el agua el reflejo de la carne que llevaba, pareciéndole un trozo de alimento más grande, abrió la boca para morderlo, cayendo el que realmente portaba y quedándose sin ninguno de los dos.

Siguiendo a Lonergan (2008) es difícil entendernos como textos, porque primero, ello implica despojarnos parcialmente de una carga epistémica inherente a nuestro ser. Es esta una de las razones por las que la formación docente – en especial en el campo de la educación de adultos- se torna compleja. Por tanto, es posible considerar los sistemas de ideas como realidades de un tipo particular, dotadas de una determinada autonomía “objetiva” en relación a los espíritus que las nutren y se nutren de ellas. Es necesario, pues, ver el mundo de las ideas, no sólo como un producto de la sociedad solamente o

un producto del espíritu, sino ver también que el producto tiene, en el dominio complejo, siempre una autonomía relativa. (Morín, 2004)

Formarnos en los entendimientos (así, en plural) implica una tarea elevadísima, en la que los procesos de subjetivación se vuelven una constante. Siempre se necesitará el juicio, pero este convive a su vez con el sentido común. Se trata de insertar al Ser humano, como proyecto inacabado, en un contexto de grandes retos y desafíos planetarios y universales, que lo empujen a buscar interrogantes, más que respuestas y certezas de un algo absoluto y verdadero que simplemente no existe. La diversidad entrama la riqueza primordial del fenómeno educativo, pero como señalaba uno de los textos, parece que la tendencia a unificar tal quehacer se halla deseosa en aniquilar este rasgo.

De ahí que la idea sea denominar al docente con otras adjetivaciones, (aperturador, facilitador) pero las circunstancias históricas nos obligan a repensarlo, en aras de un contexto cambiante. La aparente tardanza en revelar nuestras condiciones ocultas topa con pared cuando volvemos a encubrirnos ante máscaras nuevas: transformados en permanencia, volviendo a la tempestad y a la calma la misma cosa. El guía que nos orienta a pensar, es visto, malamente, como el iluminador absoluto o como el esclavo eterno. Tal visión extremista nos ha cegado: el docente es tasado por un valor de cambio, mas no se le valora por su cualidad en el apoyo de los procesos. No aprendemos a pensar:

(Porque) Pensar no es salir de la caverna, ni sustituir la incertidumbre de las sombras por perfiles bien definidos de las cosas mismas, el resplandor vacilante de una llama por la luz del verdadero sol. Es entrar en el laberinto... Es perderse en galerías que sólo existen porque nosotros las cavamos infatigablemente, dar vueltas en el fondo de un callejón sin salida cuyo acceso se ha cerrado tras nuestros pasos hasta que este girar abre, inexplicablemente, fisuras factibles en el muro (Castoriadis, 1999, p. 9)

Bachelard, (2013, p. 285) expone una curiosa paradoja que encierra al conocimiento científico, en tanto a sus formas de producción y distribución. Para él, “La ciencia del solitario es cualitativa. La ciencia socializada es cuantitativa.” Lo anterior corrobora una necesidad social del espíritu científico, en tanto que la modernidad, como matriz epistémica y cultural, impone formas globales de reparto del conocimiento, que no obstante, difieren en función de los contextos y los intereses de los individuos.

La variabilidad de posiciones y experiencias de vida que es posible encontrar durante el trabajo de campo nos permiten extraer este breve testimonio, como muestra de tal divergencia de posiciones:

“Cuando uno es niño, le enseñan, por ejemplo, los colores. Te los ponen y te dicen: ‘Este es rojo’ (y no sabes qué es rojo), ‘este es azul’ (y no sabes qué es azul). Pero cuando creces tienes tus propias ideas y a veces confrontas lo escolar con esas ideas propias. En historia dices: Ok, así fue la historia. Pero... ¿Si hubiera pasado esto?, ¿Si hubiera pasado lo otro? Eso no lo piensas cuando tienes ocho o nueve años. Hay cosas que no llegabas a ver. Y entrar a

la escuela a una edad grande (sic) es enfrentarte a todo eso. Y llega a contrapuntarse tu ideología con lo que te enseñan” (U24M: OMI)

La presencia de un modelo epistémico divergente, rompe completamente con la parcelación del conocimiento denunciada en un principio por Bachelard. El sinsentido de la adquisición de conocimientos fragmentada, sin aterrizarlos a la realidad concreta, implica un vacío epistémico para con el sujeto y con el mundo.

Es por lo anterior que para que la ciencia sea netamente educadora, es necesario que su enseñanza sea socialmente activa (...) Quien es instruido debe instruir (Bachelard, 2013, p. 287) Engarzando este planteamiento con una de las principales tesis de Comenio, la necesidad de capacitación se convierte en un pilar fundamental en el campo del quehacer del asesor educativo. De ahí que es indispensable que, como sugiere Comenio, al facilitador:

Se le prepare para adquirir un conocimiento verdadero y sólido, no falso y superficial; (y) no se limite únicamente a leer y aprender en los libros pareceres y consideraciones ajenos de las cosas, o a retenerlas en la memoria y recitarlas, sino que sea capaz de penetrar hasta la médula de las cosas y conocer de ellas su verdadera significación y empleo. (Comenio, 1998: 30)

La insistencia Comeniana no es vana: la naturaleza de la educación como un hecho social, que modifica la conducta de los sujetos es un respaldo en la solicitud a la preparación de los agentes encargados de mediar entre los grupos afectados por el rezago educativo y la convivencia global. González (1998) resalta la pertinencia de una ética docente para la vida, no lograda con una simple capacitación, cuando reitera que la carga ética propia de este quehacer se justifica plenamente en su condición sociocultural, en la cual es necesaria una comprensión y retroalimentación con el otro, tal como lo testimonia un usuario del Instituto, quien concluyó el bachillerato a una edad mayor a los setenta años:

“Por eso los maestros eran importantes, porque te explicaban, mas no te hacían las cosas. Nosotros no por ser viejos somos difíciles de cerebro: sólo estamos cansados. Ya hemos trabajado veinte o treinta años. Yo siempre he luchado, y por más difíciles que sean las cosas, pues más fáciles son. Ya no ando a las carreras ni uso reloj. (Muestra la muñeca izquierda, vacía) No soy esclavo del tiempo. Ahora el tiempo es mi esclavo. Sé que todo lo que tengo, Dios me lo ha prestado, y el día que él me lo pida, estoy dispuesto a regresárselo.” (U73M: TOPOG)

Las líneas anteriores nos remiten, además del asunto de la preparación del asesor, a otro tópico importante: el plano temporal y la conciencia de finitud. El entrevistado alude al tiempo como parte de sí, mostrando- se sensato respecto al devenir. El tropo referente al tiempo y la esclavitud que se explicita nos recuerda, por momentos, la avidez de los contrarios. Memoria y olvido que se funden en un segundo y como Funes en el cuento de Borges, se relega de sí para procurarse. Educar también implica esperar.

Pero, aunado a dicha espera, nos resulta contradictorio el manejo dado al sentido de la praxis del maestro, en especial, en el caso del INEA. El relator, inconscientemente enajenado por la lógica de trabajo serial, asume que el aprendizaje se traduce en una calificación (aprobatoria o reprobatoria), con lo cual se cae en el vacío de encajonarlo en el desempeño en un examen dentro del círculo vicioso del acierto / error. Malamente, al ser una batería de examen y el llenado de un libro los únicos aspectos a “evaluar” en el desempeño del adulto, son ignorados las posibles aportaciones e intercambios que desde su experiencia de vida pudiese brindar el aprendiz a los otros. Si bien no es válido generalizar en términos del quehacer didáctico de los asesores, sí es posible inferir que por la escasa formación docente en muchos casos, se derivan prácticas que no extraen el elemento experiencial y que reproducen la infracción hacia el error, devanando en didácticas más bien de tipo gerencial tradicional. Se cae en la magnificencia hacia un único instrumento legitimador, pero como apunta Carlos Ángel Hoyos:

El examen, con todo y su apariencia de objetividad, es sólo un instrumento de reacción que en la modernidad apunta al fortalecimiento del interés privado, objetivamente tendencioso, dada su exaltación de cientificidad, de aparente neutralidad. (...) Funge, en calidad de comodín al centro, como otro elemento idóneo para encubrir el verdadero interés subyacente: el dominio técnico ejercido como tecnología por el interés privado (Hoyos, 2001, p. 265)

Pero aclaremos: error y aprendizaje se encuentran íntimamente ligados, en tanto que errar es un acto puramente humano. La misma ciencia ha vivido anclada a equivocaciones históricas que se digirieron como certezas intachables: la creencia en la alquimia, el geocentrismo o el paradigma atomista como última partícula constitutiva de la materia son claros ejemplos de ello. Esta calidad de falsacionismo aplicable a las ciencias debe facilitarse necesariamente a los individuos. Pero la manipulación eficientista del acto educativo ha invadido la posibilidad de explotar al error como un aliado estratégico en el proceso de autodescubrimiento. Y es que, como apunta Margarita Schweizer (2009, 139), la reflexión que suscite un problema, generalmente no agrada al político. Él no desea escuchar acerca de nuevos problemas en tanto que se encuentra ávido de resolver inmediatamente situaciones puntuales en el marco de un tiempo y espacio definidos.

Tratando de sintetizar este apartado: el esfuerzo por involucrar el elemento epistémico al plano de la educación tiene su justificación. Hugo Zemelman (2006) planteaba como una relación de conocimiento no a la reproducción de códigos, o teorías, sino a la capacidad del individuo de *colocarse frente al mundo*. Estas palabras merecen un espacio de discusión. La voluntad, los sentimientos, el albedrío, la consciencia de incomplitud y el sabernos finitos nos orillan a repensarnos en momentos no determinados. Vivimos una angustia trepidante. ¿Cuál ha sido el papel de la escuela en tanto a dicha angustia? Es preciso apuntar que todos los agentes involucrados en el entorno escolar la manifiestan. No se priva de ella al padre, al alumno, mucho menos al maestro. No obstante, este último carga con una responsabilidad mayúscula, ya que siendo portador de su propio ser inacabado, acepta la responsabilidad de conducir los caminos de otros, igualmente inconclusos.

### 3.3. El currículum oculto en el terreno andragógico

¿Cuál es la labor de un maestro? Esta pregunta, por sencilla que parezca, recibirá respuestas variables y contradictorias entre sí. Comúnmente asociada a la transmisión de información y la figura del *magister* latino, el docente suele ser catalogado como un mero transmisor de datos y un controlador de la conducta. Sin embargo, la gran deuda de la modernidad es aclarar a la sociedad la gama de dimensiones que implica la labor de la enseñanza:

Antes de “juzgar” a los profesores, es esencial recordar que trabajan, tanto dentro como fuera del aula, en entornos institucionales que restringen el tiempo, el espacio y los recursos, que imponen un currículo estándar con grados variables de control, sometiéndolos a diversos grados de presión para que se ajusten a unos modelos que pueden no ser de su elección. Sin embargo, las acciones de los maestros son intencionales y procuran comportarse en consonancia con sus perspectivas educativas (Candela, Rockwell & Coll, 2009, p. 6)

A los maestros, los conocemos en su papel frente a las aulas, pero ignoramos su papel como sujetos: individuos poseedores de una vida propia, familia y un espacio necesario para su realización personal. Poco se habla del trabajo extra aula que conlleva la labor del maestro: los procesos administrativos de evaluación, planeación, seguimiento y certificación; así como la compra de material, preparación de los escenarios de clase y el diálogo con otros actores educativos, que son acciones que representan un desgaste emocional y económico, así como una inversión de tiempo significativa por parte del maestro. No obstante, insistimos este renglón suele evadirse al momento de hacer un balance del desempeño de la labor instructiva.

Si todas las partes sociales fuesen conscientes de su papel en los procesos didácticos, y no le reduce a una simple transmisión de datos, habría un gran logro implícito. Sin comprenderse este aspecto de la vida escolar por parte de la sociedad en su conjunto, la figura docente vive hoy en día el riesgo de diluirse hacia un mero operador de manuales, que poco permite la retroalimentación entre pares. La desvinculación ideológica heredada a la escuela le ha costado ser representada como una efigie inmóvil, que a la vez carga con los costes propios de la posmodernidad. Michael Apple señala el riesgo de representar a la escuela como un simple “banco de datos”, y al maestro como un *banquero* de conocimientos:

Tendemos a percibir el conocimiento como un “artefacto” relativamente neutral. Hemos hecho de él un “objeto” psicológico o un “proceso” psicológico. (Y en parte lo es, evidentemente). Sin embargo, de este modo casi hemos despolitizado totalmente la cultura que distribuye la escuela. (...) La educación no es un producto, como el pan o las cartas, sino que debe ser visto como una selección y organización de todo el conocimiento disponible en un momento determinado. (Apple, 2008: pp. 29-30)

Es esta apreciación objetual del conocimiento la que influye enormemente en las prácticas cotidianas dentro de la educación de adultos. Durante el periodo que comprendió la observación participante era común la resolución de guías de examen,

puesto que es a través de tal medio que los alumnos acreditan los diversos módulos que comprende el esquema del MEVyT. Contrariamente a lo que pudiéramos pensar, el examen es una práctica altamente ritualizada en los círculos de estudio del INEA, obstaculizando la construcción de aprendizajes. En términos de Foucault (2005) la combinación de tácticas jerárquicas y normalizadoras del examen le convierten en un diferenciador social, momento que reside en el ritual de la certificación.

Anunciadas con bombo y platillo, las entregas masivas de certificados –convertidas más en actos de proselitismo político que en verdaderos acontecimientos sociales - asoman la carga ceremonial de poder que un examen puede tener por sí mismo. La construcción de saberes y la retroalimentación entre pares quedan relevadas a segundo plano.

Dejamos claro que el maestro no es un simple transmisor. Sin embargo, simultáneamente es obligado el que la otra cara de la moneda – la sociedad en su conjunto- asuma una posición consciente en tanto a las condiciones en las que se desarrolla la profesión. Como todo trabajo, la labor del maestro se ve condicionada por determinaciones externas a su voluntad, que le restan cierto grado de libertad en su praxis. Hemos de decir que como un espacio de reproducción social, el entorno escolar no alberga precisamente un edén utópico libre de desigualdades ni jerarquías.

En particular, a investigación sobre el currículum oculto debe basarse en metodologías de tipo etnográfico, y participativas, que tenga en cuenta las interrelaciones existentes entre el aparato escolar y la sociedad. Philip Jackson (2001) utilizó por primera vez este concepto para hacer referencia a ciertos componentes o dimensiones del currículum que no eran tomados en cuenta por el esquema formal de la dimensión institucional escolar. Bajo esta manera de entender el currículum oculto se hace patente una dimensión que normalmente pasa inadvertida para el profesorado. “Este currículum juega un papel destacado en las configuraciones significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes.” (Jackson, 2001, p. 68)

El currículum oculto favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras, y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos (Mc Laren; Casarini, 2009, p.11)

Nos permitimos reproducir la siguiente tabla a fin de esquematizar el anterior proceso de recolección de información.

**Tabla VI. Inventario de variantes para un modelo explicativo del sistema aula**

	<b>Nivel observable</b>	<b>Nivel oculto</b>		
<b>Individual</b>	-Elementos físicos del aula -Elementos humanos - Conductas y opiniones individuales	- Escenario psicosocial  -Características psicoafectivas y de personalidad del profesor y de los alumnos	-La comunicación  -Desarrollo cognitivo y estructura semántica del profesor	-El escenario académico  - Interpretación del profesor sobre el tipo de demandas de aprendizaje puestas en juego
<b>Interindividual</b>	-Red de intercambios observables de todo tipo	-Estructura grupal  -Estructura de poder y negociación	Grado de adecuación: Mensajes didácticos del profesor con estructura semántica del alumno	Intercambio implícito entre actuaciones de los alumnos y calificaciones o valoraciones de profesor (estructura de tareas académicas)

Consultado en: Morán, 2011, 31

Sirva como ejemplo esta respuesta de un asesor cuando se le preguntaba durante la entrevista respecto a las dificultades enfrentadas durante su labor:

“No teníamos pizarrón. Estábamos un vil cuarto de lámina. Era un cuarto de cuatro por cuatro. Aparte, como no teníamos bancos, a veces se quedaban algunos parados” (A23H: 10/07/2014)

Con esta pequeña pincelada podemos percibir que no sólo el maestro es el factor determinante en el proceso de enseñanza. Tanto maestro como alumnos se hallan inscritos en una frecuencia espacio temporal, que por lo regular es ignorada en la perspectiva burocrática y reproductora bajo la cual se diseñó el esquema escolar.

Identificada la escuela como contexto pertinente para entender la práctica docente, se presenta el problema del concepto de institución (...) La primera referencia a este contexto no es la norma institucional, sino las condiciones materiales de la escuela, de *cada escuela*, donde trabajan los maestros. (Mercado y Rockwell, 1998: 68)

Dicho aspecto material, a la par de elemento ideológico, representan en su conjunto un currículum oculto, que influye la práctica docente a través de la configuración de los espacios, del contenido de los textos escolares, de la distribución de los tiempos, del establecimiento de normas, de las estructuras organizativas. La escuela, en sí misma encierra un complejo sistema de rituales. (Santos Guerra, 2006) Una parte de ellos residen en la distribución espacial en la que conviven alumnos maestros. La geometría del aula común nos invita a repensar las formas designadas en ella con el fin de preservar el orden. Parfraseando a Ruth Mercado y Elsie Rockwell (1998), el espacio y el tiempo no son recursos comúnmente confiados al docente, quien debe de ceñirse a una serie de determinantes institucionales que condicionan y limitan su práctica. El espacio pasa a ser expresión de la disputa por la autonomía en un escenario caracterizado por el control.

Si repetimos la pregunta que abre este apartado, la exposición de los aspectos anteriores sobre la vida escolar nos orilla a repensar nuestra respuesta. El asociar la escuela como el único “Lugar en el que se aprende” minimiza la magnitud de tal verbo. Además, el núcleo de la frase anterior está construido sobre un sustantivo abstracto: *lugar*. Pero si la escuela es el *lugar en el que se aprende*, ¿entonces no es posible hacerlo en ningún otro? O bien, ¿Cualquier escuela –entendida como lugar- lleva consigo la garantía de aprender?

Es bajo esta línea que la discusión se enriquece en el análisis de la dimensión el currículum oculto -en el plano espacial-. Para efectos, nos centraremos a recurrir a lo que se plantea como el “Lugar antropológico”, desde la perspectiva de Marc Augé:

Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar. La hipótesis aquí defendida es que la sobremodernidad es productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que, contrariamente a la modernidad baudeleriana, no integran los lugares antiguos: éstos, catalogados, clasificados y promovidos a la categoría de “lugares” de memoria”, ocupan allí un lugar circunscripto y específico (Augé, 2000, p. 83)

Siguiendo el caso del testimonio recuperado, y ligándolo a la tesis de Augé: ¿Un espacio sin pizarrón, de dieciséis metros cuadrados, y que no tiene la prestancia para tomar asiento en él, puede calificarse como lugar antropológico? ¿Es un espacio digno? ¿Cuántas menciones al respecto se hacen sobre las condiciones físicas de los círculos de estudio y las plazas comunitarias del INEA en documentos oficiales y eslóganes de gobierno? Porque, de no hacerse, se excluiría la dimensión del espacio físico como parte de los procesos didácticos. Y se asumiría que es lo mismo tomar clase en un aula que en un mercado, un estadio o una oficina. No significa que no sea posible. No obstante, las condiciones del proceso necesariamente variarán, porque la circunstancia y el entorno exigen del educador echar mano de los recursos que se tengan a la mano en el momento para realizar su labor. El escozor del asunto se adviene si nos preguntamos en qué sentido estas relaciones se presentan verdaderamente socializadoras de acuerdo a las condiciones del espacio físico. Y es en gran medida la audacia del educador la que determina este vínculo.

La práctica pedagógica se desenvuelve dentro de cierta ritualidad. Imaginamos al maestro y los alumnos trabajando a cierto ritmo y en una forma consensuada por el imaginario social. Un componente del currículum oculto -como parte de las prácticas invisibles comúnmente ejercidas dentro del espacio escolar- se obtiene al observar las formas y patrones de convivencia dentro del aula, reforzadas por testimonios de los asesores:

“Tienes un espacio muy rico para debatir, construir, platicar, y a la vez ser muy puntual en que todo ese conocimiento va a ser evaluado con preguntas que tal vez no dan cuenta de lo que ellos están aprendiendo. Y es que ahí viene mucha desilusión” (A38F)

“Cuando no logro que la obtención de un documento de certificación sea para realización personal yo me siento insatisfecho. Cuando me dicen: “qué bueno que ya tengo mi certificado porque me van a ascender de nivel”, ahí me siento insatisfecho con mi labor” (A43H)

Basil Bernstein (1989), sociólogo inglés, descompone estas prácticas en lo que denomina los componentes *instruccional directo e indirecto* del currículum.

- Las prácticas instruccionales directas (o pedagogía visible) presuponen la existencia de categorías especializadas de transmisores y adquirentes, con relaciones específicas entre ellos provenientes de las reglas jerárquicas y las reglas discursivas. En ellas, el educador centraliza en sus manos el proceso educativo, y los alumnos deben seguir las directrices que les vienen marcadas.

En este caso, las prácticas instruccionales directas se vinculan a la acreditación y la certificación. El examen, al funcionar como el instrumento para este fin, se carga de una particular ritualidad. Como medio de buen encausamiento, el examen hace las veces de fin en sí mismo, al ser el único criterio a evaluarse por parte de las autoridades del INEA respecto al aprendizaje del alumno. Se cae en una contradicción grave al considerar a una batería única como el medio de evaluación de un aprendizaje supuestamente integral.

- Por otro lado, las prácticas instruccionales indirectas (o pedagogía invisible) infieren seguir un camino de mutuo acuerdo entre educador y educandos. Es un estilo de enseñanza donde hay flexibilidad de espacio, elección de la actividad por parte de los estudiantes, diversos materiales de enseñanza, integración de áreas curriculares e instrucción más individualizada. La organización del tiempo es más flexible, con distintos ritmos de aprendizaje, y el sistema de evaluación enfatiza más las maneras de enseñar que los estados de enseñanza.

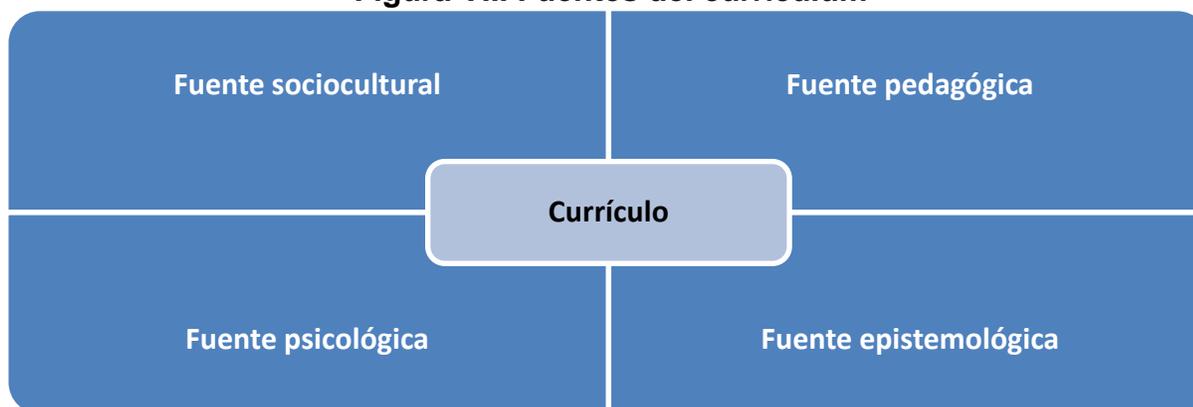
Es bajo estas condiciones que la formación del profesorado se encuentra atrapada por planes de estudio en los que aún continúan vigentes cuestiones como:

-La fragmentación del conocimiento en una estructura disciplinar que impide abordar los problemas educativos de un modo integral

-La primacía de un modelo centrado en la transmisión de conocimientos, en el que predomina la dimensión académica y provoca que muchas veces no resulte relevante para sus destinatarios (Margalef, 2000, p. 158)

Contrariando la integridad del currículum como construcción social, la falta de percepción de las prácticas instruccionales indirectas generan una idea de currículum centrada en la legitimación y la institucionalidad en el plano estrictamente académico. Sin embargo, como lo sugiere Casarini (2009), los componentes del currículum pueden hilvanarse en cuatro aristas:

**Figura VII. Fuentes del currículum**



Consultado en: Casarini, 2009, p. 41

La fuente sociocultural analiza los requerimientos sociales y culturales que el medio formula a la escuela. Recordemos que existe una tensión permanente entre los factores de conservación y los de cambio, permanentes en todo proyecto educativo.

La fuente epistemológica profesional es de indudable importancia en la elaboración de un currículum, pues enfrenta al educador a tomar decisiones sobre los contenidos vinculados a un saber y saber hacer específico. Esta dimensión responde a la pregunta: ¿qué hará el profesionista a ejercer su profesión? (o para nuestro caso, ¿para qué le servirá al adulto lo aprendido en la escuela?

La fuente psicológica se relaciona con los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos. ¿Qué se aprende con los procesos de desarrollo y aprendizaje? ¿Cómo se aprende?, ¿Cuándo hacerlo? Estas teorías justifican la divergencia de teorías psicológicas que intentan explicar estas variantes.

La fuente pedagógica integra tanto la conceptualización de la enseñanza a nivel teórico y de la investigación sobre esta. Estos dos niveles aportan conocimientos indispensables para la constitución del currículum, y obviamente, para su aplicación.

La variedad de factores implicados en la construcción del currículum permiten constatar su carácter complejo. Es así que se vuelve necesario hacer un análisis respecto a las ligaduras que la escuela posee con el esquema económico, dimensión que fungió como uno de los factores no pensados en el proyecto, pero que surge con el paso del tiempo y que se vio reforzada con las muestras testimoniales recibidas, lo que permitió enriquecer el trabajo de triangulación.

### 3.4. La mercantilización educativa como síntoma del presente

El analfabetismo y la falta de escolaridad de los adultos, generalmente mostrados como indicadores cuantitativos, no son más que la manifestación de una realidad de insatisfacción de necesidades básicas, lo que no puede ser entendido como un fenómeno individual, sino de naturaleza estructural, relativa a la organización de la sociedad. Como tal, “la pobreza tiene que ser atacada en forma integral, y su superación supone reordenamientos estructurales -económicos y políticos- importantes” (Borsotti, 1984, pp. 176-177).

Gaudencio Frigotto (1988) desarrolla una posición crítica a la teoría del capital humano. Su obra “La productividad de la escuela improductiva” instala una posición teórica y política firme para el análisis del trabajo docente y su *producto*. Esta obra se mantiene vigente como parte de debates esclarecedores en el vínculo escuela- mercado.

Valor del trabajo y producto, por un lado; realización colectiva y acreditación individual por otro, son temas insalvables para el estudio del trabajo docente en la actualidad. Una de las informantes alerta sobre las condiciones de viciamiento en la praxis cotidiana de colegas que, dejando de lado el sentido ético de la profesión, permiten tratar la obtención de certificados como una mera transacción:

“Hay quien sólo viene y quiere comprar claves, hacer cosas por debajo del agua y cosas por el estilo. Se ha prestado para esto. Entonces entienden esto como comprar el servicio, porque es un requerimiento laboral” (A22F)

“Nos decían, por ejemplo, sobre los pagos: si una persona se certifica, la persona que está llevando a ese alumno recibe un pago por llevar el proceso. Si obtiene su certificado de secundaria, te hacen otro pago. Entonces, muchas de las personas vivían de la asesoría (...) Nos enteramos que había personas que estaban cobrando por el trabajo que nosotros hacíamos. Entonces, administrativamente había un montón de irregularidades” (A38F)

## Imagen I. Evidencia sobre la compraventa de certificados de estudio mediante redes sociales.



Fuente: Diario norte digital (14- Noviembre-2014)

El rastreo en la web en torno a los sitios que ofrecen este tipo de servicio condujo a la visualización de diversas páginas en las cuales se explicita el proceso mercantilizador vivido hoy día. Las redes sociales, en su papel de medios de contacto rápidos y accesibles a la mayoría en la era de la información, evidencian la existencia de organizaciones y personas que ofertan certificaciones sin mediar ningún tipo de instrucción. Los precios a los que los documentos son ofrecidos varían, mas el proceso es muy similar en todos los casos. Tras contactar al anunciante, se pide la comunicación directa con él por un medio convencional, (generalmente teléfono) para asegurar la discrecionalidad de la operación.

En estas páginas damos cuenta de tres sitios en los que fue posible constatar este proceso, sólo como muestra de los múltiples casos encontrados en condiciones similares.

## Imagen II. Evidencia sobre la compraventa de certificados de estudio mediante redes sociales



Fuente: Página Web Facebook “Certificado de secundaria y preparatoria”

Peter Berger y Thomas Luckmann puntualizan a la institucionalización como un mecanismo regulador de la actividad humana, inconscientemente asumido como parte de la lógica orgánica del sistema social. En términos específicos, señalan:

“Un mundo institucional se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica (...) Las instituciones, en cuanto facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables. Están ahí, fuera de él, persistentes en su realidad, quiéralo o no: no puede hacerlas desaparecer a voluntad. (...) El mundo institucional es actividad humana objetivada, así como lo es cada institución de por sí.” (Berger & Luckmann, 2003, Pp. 80-81)

La ruptura entre los presupuestos abstractos de la teoría social y la concreción de las ciencias duras se exalta en la lógica predominante respecto a los resultados del accionar ante situaciones sociales. Los discursos exaltan los números, pero pocas veces los beneficios y dificultades tangibles. La inutilidad de una ética del testimonio se disipa ante la vorágine de la eficiencia y el rendimiento de cuentas, que malamente, no es bidireccional. Pero tales esquemas tienen sus raíces en la racionalización excesiva sobre el mundo, volviendo a los individuos objetos pasivos ante realidades dinámicas.

### Imagen III. Evidencia sobre la compraventa de certificados de estudio mediante redes sociales



Fuente: Página Web Facebook “Certificado de secundaria y preparatoria”

El mercado, como el espacio en el cual se ofrecen bienes y servicios y en el que interactúan compradores y vendedores parece alejarse de la cuestión educativa. Empero, analizar las ligas que la dinámica neoliberal ha acarreado hacia lo educativo es esencial para los fines de este trabajo. Es aquí donde valdría la pena preguntarnos por el sentido legítimamente otorgado a la educación de adultos. Generalmente, al escuchar a los educandos, se evoca la acepción de obtener un certificado para ascender de nivel en un empleo, o bien, mejorar las condiciones salariales del actual. La certificación se presta como una vía para la presencia de juegos de estructuras de poder y negociación

A propósito del riesgo que se corre al instrumentar políticas legitimadoras que favorezcan el proyecto neoliberal, Mónica Peña Ochoa (2008) señala:

Poner la relación educativa en la lógica del servicio desconfirma las posiciones de autoridad clásica que hay entre el profesor y su alumno, y ponen ahora al primero como empleado del segundo. Es posible decir que la versión del antiguo pedagogo griego – aquel que cargaba con el peso de las tablas del aprendizaje – se actualiza en el presente con el profesor de algunos establecimientos donde el pago realizado por parte de los alumnos es la base misma de la institución (Peña, 2008, p. 4)

**Tabla VII. Apoyos a asesores por avance. Niveles intermedio y avanzado población hispanohablante**

FIGURA	SE PUEDE OTORGAR EL APOYO ECONÓMICO POR:	MONTO	CONCEPTOS DE APOYO ECONÓMICO	CONDICIONADO A:
Asesor educativo para nivel intermedio y avanzado	Examen acreditado en papel.	\$2,300	La desagregación del monto y pago por conceptos se definirá en el Esquema de gratificación propuesto por cada Instituto o Delegación y dictaminado por el INEA	Para el caso de los asesores/as que aplican el MEVyT en Braille, el monto máximo será de un 30% adicional.
	Examen acreditado en línea			Para calcular el monto máximo de gratificación de cada nivel, se tomará como base un promedio de 7 exámenes por nivel.
	Certificado entregado			Para los asesores/as educativos con un nivel de escolaridad igual o mayor a bachillerato, el monto máximo por los dos niveles será de \$2,500.
	Continuidad cuando acredita un examen de módulo del siguiente nivel			
	Conclusión de nivel			
<b>TOTAL \$2,300</b>		<b>APOYO MÁXIMO POR LOS DOS NIVELES</b>		

Fuente: (INEA, 2014: 40)

Con la finalidad de diagramar los contrastes percibidos respecto el plano real y el discurso institucional, nos permitimos presentar el siguiente cuadro, que descompone a los actores del proceso enseñanza aprendizaje y la forma en que en ambos planos son percibidos.

**Tabla VIII. Dimensiones de la mercantilización educativa en el terreno Andragógico.**

	Discurso oficial	Praxis mercantilizadora
<b>Alumno</b>	Constructor de aprendizaje	Cliente
<b>Docente</b>	Facilitador, guía	Proveedor
<b>Contenidos</b>	Medios para aprendizaje	Mercancía
<b>Finalidades del proceso</b>	Aprendizaje Autodirigido	Legitimación: ingreso a capo laboral
<b>Ideal de Estado perseguido</b>	Estado Benefactor	Estado Neoliberal
<b>Percepción hacia lo educativo</b>	Educación = Proceso	Educación = Producto

Fuente: Elaboración propia

Para Adam Smith, principal exponente del liberalismo económico clásico, en el sistema económico es el propio interés y la competencia los que guían a las personas como una mano invisible hacia la mejor utilización social de los recursos. En este modelo el Estado debe abstenerse de intervenir en la economía ya que si los hombres actúan libremente en la búsqueda de su propio interés, existe como una mano invisible que convierte sus esfuerzos en beneficios para todos.

La promesa de la escolarización universal y las demandas propias de la sociedad del conocimiento pueden significar la solución a brechas a veces insalvables de quien pretende aspirar a mejores condiciones de vida. La “demanda” de personal calificado en el ámbito laboral convierte a lo educativo en el vínculo para arribar a dichas condiciones, pero es en ese tránsito institucionalizador que el sentido de lo educativo se pervierte. El aprendizaje queda completamente relegado como prioridad, y en el marco del síndrome numérico, la educación es rebajada a ser un objeto de mercado.<sup>11</sup>

El concepto de *indicador* remite al de un instrumento de medición destinado a conocer una situación determinada que, dirían Berger y Luckmann, pasa a legitimar una realidad, haciéndola objetivada.

La Organización de las Naciones Unidas define a los indicadores como construcciones, basadas en observaciones, normalmente cuantitativas, que dicen algo acerca de un aspecto de la vida social en el que se está interesado, o acerca de los cambios que están teniendo lugar dentro de él. En general se presentan como proporciones, porcentajes, relaciones o tasas que muestran la incidencia relativa de determinado fenómeno, acompañados de cantidades absolutas cuando interesa la magnitud del mismo. (Calderón; Ceccarini & Ríos, 2008, p. 195)

<sup>11</sup> El proyecto neoliberal pretende orientar los procesos de formación docente haciendo de esta un medio para el apuntalamiento de la articulación de nuestra economía y nuestra cultura los parámetros y estándares internacionales del mundo globalizado. En este sentido, el proyecto neoliberal vislumbra un sujeto diametralmente opuesto al del sistema social del que dice proyectar.

En el caso de América Latina, la educación de adultos no se puede reducir a indicadores, ni separar de la realidad de pobreza de la región. Es necesario que la actividad educativa se ligue de manera estrecha a las necesidades y los intereses vitales más urgentes de los adultos. La situación de sobrevivencia en la que viven los sectores populares no permite ni justifica acciones puramente masificadoras. Requieren acciones en las cuales se pueda visualizar una transformación de las condiciones de vida (García Huidobro, 1986, p. 60).

Con el fin de ampliar la explicitación del desvío del sentido de lo educativo gracias a la intromisión de la lógica mercantil en su seno, es pertinente introducir una de los encuentros derivados de la investigación de campo que se generó tras la inquietud de la presencia de este tipo de anuncios en las redes sociales y en publicidad convencional. Llevado a cabo en Ecatepec de Morelos, nos permitimos transcribir uno de los hallazgos involuntariamente encontrados al contactar a un Asesor del INEA, que si bien está dirigida al nivel del bachillerato, nos clarifica la concepción mercantil que prevalece sobre lo educativo en algunos de los agentes involucrados en este proceso.

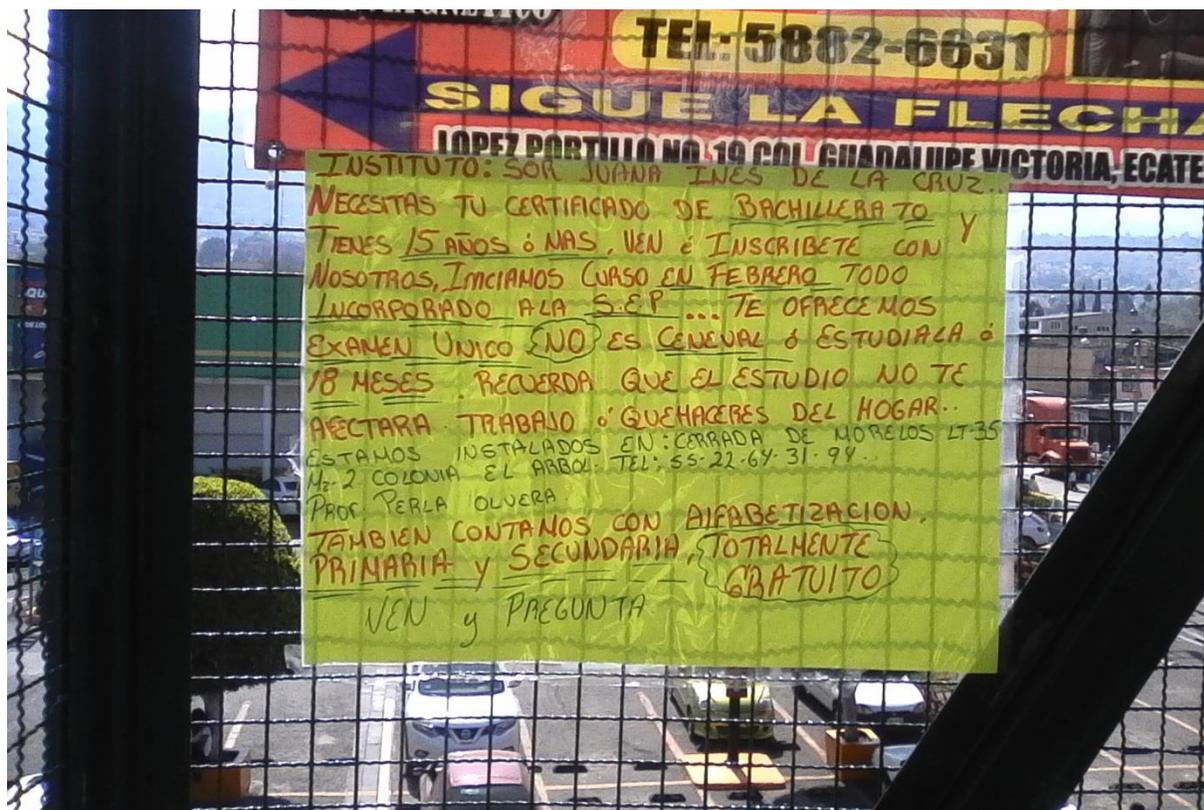
Se llegó a esta observación por medio de una serie de anuncios pegados en postes de suministro de energía eléctrica y puentes peatonales, en los cuales se ofrece el servicio de certificación de los niveles primaria, secundaria y bachillerato, con la leyenda “INEA” en su parte inferior seguidos de un número telefónico y un domicilio. Tras una primera visita, se decidió recurrir a la técnica bola de nieve, a fin de infiltrarse al entorno observado previamente por medio de una segunda persona que hiciera las veces de enlace con el ofertador de dichos servicios.

Para efectos, invitamos a revisar la transcripción completa de la grabación que se refiere en el Anexo “A”, al final del documento. El lector encontrará la relatoría *del trabajo de campo* que se llevó a cabo durante el mes de Julio de 2014.

El uso de las fotografías es fructífero para la investigación. (...) Es decir, las imágenes no son una mera suma de información, sino que generan un cuadro de información distinta. Las imágenes tienen la cualidad de poder hablar por sí mismas, y tal lo mencionado, pueden presentarse acompañando a otro tipo de fuentes como son los textos, complementándolos y brindando mayor información. (Ramallo & Roussos, 2008) En este sentido, la imagen de la izquierda representa una muestra de los hallazgos logrados durante el trabajo de campo, ligados al fenómeno mercantilizador.

Durante la búsqueda de informantes asesores, se nos condujo a una casa- escuela, ubicada en la colonia “El árbol”, municipio de Ecatepec, que cuenta con los servicios básicos. Dicha localidad posee fama de insegura, ya que en ella se reportan asaltos y ejecuciones en forma recurrente. La cercanía del entorno a una arteria de comunicación principal, como lo es la Avenida José López Portillo, es importante en cuanto a su influencia para acercar personas a solicitar el servicio descrito. Instamos a detenerse a la lectura del anexo citado, para tener los elementos que le permitan al lector retornar a la discusión.

**Imagen III. Publicidad referida durante el trabajo de campo.**  
**Fuente: Recopilación propia**



Es innegable que vivimos una época de transición axiológica. La mutación de valores que constatamos en la actualidad implica cierta pérdida de sentido ético respecto al trabajo. Alimentado por la agresividad del sistema económico, la educación se ha visto encerrada en intereses mercantiles: su misión se ha extraviado en la sencillez de un “servicio” intercambiable por bienes, brindado por sujetos de todo tipo: desde aquél que entiende la esencia de lo educativo como una transformación, hasta aquellos que interpretan los procesos educativos como meras transmisiones mecánicas, y de los cuales, no existen garantías respecto a un sentido de compromiso.

La transcripción del anexo citado párrafos atrás evidencia a uno de estos últimos sujetos. Entre tanto, la velocidad en la que viaja la información durante el presente, significa una dualidad respecto la visión del magisterio ante la sociedad. La exhibición de los intereses económicos de individuos que atropellan procesos de aprendizaje a fin de obtener ganancias económicas es necesaria. Empero, corremos el peligro de la generalización. En el marco de la aldea global, la sociedad del conocimiento favorece la formación de dogmas, en tanto que por un caso de inoperancia se suelen calificar masivamente a todos quienes realizan la misma función, sin detenerse a diferenciar los rasgos particulares de cada caso.

Recordamos a Bauman (2008: 30), quien asevera la pérdida del sentido de compromiso como síntoma característico del presente. Es claro, que al aparejar al estudio como una actividad “esclavizante”, la asesora a la que referimos durante la transcripción vende la idea del mínimo esfuerzo como redituable. Hoy el conocimiento es una mercancía o, al menos, se ha fundido en ese molde. Como cosas exhibidas en un anaquel, las construcciones epistémicas son ignoradas. Lo importante pasa a ser el instrumento legitimador que reinserte en el círculo de la oferta y la demanda, y así, no volverse obsoleto, inútil, aún y cuando en el fondo se carezca de elementos reales para hacer frente a las ambigüedades y retos del presente. Como lo atestigua el Asesor A43H:

“Pienso que es la cuestión de organización administrativa (...) Tienen facilidad de viciar el sistema (...) ya cualquiera da INEA y cualquiera te libera si cotizas en el minuto. Hablamos de vender certificaciones. El problema es en el órgano ejecutor. No sé si estén coludidos con algún sindicato o no tengo idea. Pero sí es frustrante para nosotros” (A43H)

Cuando es considerada como un producto, “la educación pasa a ser una cosa que se “consigue”, completa y terminada, o relativamente acabada (...) Hoy es frecuente oír que una persona le pregunte a otra: ¿Dónde recibió usted educación?” (Bauman, 2008, p. 24) Asumiendo que el verbo “educar” fuera sinónimo de una simple entrega por paquetería.

Este discurso, que se encuentra cercano a lo que Teresa Romero denomina “Capitalismo Cognitivo”, posibilita la representación del proceso educativo convertido en mercancía (...) y reconvierte al propio sistema en una institución particular, privatizando el saber (control de las patentes en los laboratorios de investigación, la gestión de los derechos de autoría frente al conocimiento libre o los planes de estudios reorientados a las dinámicas del mercado capitalista). (Romero, 2010) y haciendo lo propio en este caso con el acceso a una certificación. Tal y como señala Imanol Ordorika:

La crisis de “lo público” en el ámbito educativo se ha expresado en los cuestionamientos permanentes acerca de la eficiencia, falta de equidad y baja calidad de los grandes sistemas escolares. La crítica a la situación de la educación y el reclamo de rendición de cuentas han hecho de la evaluación y la certificación elementos centrales de las políticas públicas en educación en todo el orbe. (Ordorika, 2004, p.12)

Volver a un documento instrumento legitimador de un saber, le pervierte como un medio para el alcance de fines ajenos a los que llega a ser originalmente pensado, alcanzando tal crisis de credibilidad a los órganos otorgantes de tal autentificación.

En este marco, el impacto hacia los asesores educativos es evidente. Como justificaremos más adelante, existen aquellos que no entienden siquiera el sentido de su quehacer, reduciéndolo a la obtención de un salario. Sin embargo, conviven con esta óptica posturas que vislumbran lo educativo como motor de desarrollo social. A propósito de ello, es menester hacer mención a las condiciones de la formación del maestro anta las agresivas condiciones del modelo neoliberal:

La formación docente en las últimas décadas ha sido impactada por las exigencias y demandas de un mundo globalizado, señalando como requerimientos básicos que todo docente debe cubrir el dominio de idiomas, el manejo de la informática, el desarrollo de competencias interactivas, las comunicaciones sociorrelacionales, coordinación de grupos, etc. Sin embargo, poco se les cuestiona en torno a sus perspectivas acerca de la sociedad, las escuelas y la emancipación. (Sabirón y Arnaiz; Ducoig, 2004: 281)

Bajo este marco, es difícil pensar en maestros verdaderamente comprometidos con su profesión. No porque la preparación académica sea mala en sí misma. La diferencia con otras profesiones es que en la docencia se trabaja con personas, por lo que se espera para la consecución de los fines o producción (trabajo productivo) una mayor coordinación entre todos los responsables de conseguir el fin, o producto final, que es la buena educación o formación del alumnado dentro del sistema productivo. Sin embargo, poco se dice acerca de que el desarrollo de la actuación docente está muy condicionado por la normativa de los superiores que deciden previamente cómo debe realizarse el trabajo: a veces al docente se le forma separadamente de las condiciones y necesidades reales del contexto. Tal y como lo advertía Nietzsche, al predicar sobre el porvenir de nuestras escuelas al advertir sobre la posibilidad de: “la explotación casi sistemática por parte del Estado, que quiere formar lo antes posible a empleados útiles y asegurarse de su docilidad incondicional con exámenes sobremanera duros. (Nietzsche, 2000, p.48)

Pensar en cuanto a la particularidad del quehacer docente bajo la óptica marxista del trabajo puede ser de utilidad en cierto sentido. Como es previsible, mencionar a Marx en un escrito ligado a la docencia generará escozor y objeciones en muchos, pero si atendemos los Manuscritos, habrá razón suficiente como para contrarrestar estos prejuicios. La tercera tesis sobre Feurebach es útil al respecto:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. (Marx, 1845)

Reconocer una responsabilidad hacia el educador, implica al mismo tiempo reconocer que su figura es cambiante: “el propio educador necesita ser educado” en función de las circunstancias contextuales cambiantes. No obstante, al pensar lo educativo como producto, olvidando su esencia como trayecto, se dejan de lado las necesidades formativas de aquellos encargados de orientar al otro.

Es decir – siguiendo la tónica de la Tesis sobre Feuerbach- : el trabajo, como actividad vital, impide reducirle a una simple materialización de la cosa en sí. O como dice el propio Marx “Pensar y ser, aunque distintos, constituyen al mismo tiempo, conjuntamente una unidad”. (Marx; Sánchez, 2003, p. 85)

### 3.5. La calidad educativa, paradoja de sí misma.

La globalización ha interceptado a los sistemas educativos periféricos, convirtiéndose en un factor determinante para favorecer los intereses del modelo neoliberal. El texto constitucional mexicano, reformado en innumerables ocasiones, menciona apenas una ocasión el término “aprendizaje” en toda su redacción, rezando en estos términos:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de *aprendizaje* de los educandos. (DOF, 26-02-2013)

No obstante, la cotidianeidad y las prácticas curriculares que escapan de la Constitución Política, expresadas en legislación secundaria y esquemas curriculares, dejan ver una realidad opuesta. El recorte de tiempos y temarios en áreas como la historia o el enfoque empresarial adoptado en la formación cívica y ética dejan ver la obvia contradicción entre la aparente misión nacionalista y las prácticas vividas en el aula.

Por otro lado, llama la atención la resonancia que se le otorga a la categoría de “Calidad” en el discurso reformista. La fracción IX del artículo 3° estipula la creación del INEE, organismo encausado a evaluar la calidad del sistema educativo nacional. Hoy es difícil hablar de educación sin que la calidad forme parte del discurso.

Pero ¿qué es una educación de calidad? Como lo bueno y lo malo son un asunto de valores, quedamos obligados por principio de cuentas a reconocer que la calidad de la educación está ligada de manera obligada e inseparable, como lo están los valores, a cada circunstancia geográfica, histórica y social específicas. (...) “Calidad de la educación” es un concepto complejo que no puede ser tratado con la ligereza con la que comúnmente lo hacemos. (Alonso; Solana, 2006: 183) con el caso de la reforma Constitucional, es posible observar elementos dignos de análisis. Si seguimos el análisis el texto Constitucional nos encontramos con elementos como el siguiente:

(La educación brindada por el Estado) *Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos.* (DOF, 26-02-2013)

La calidad perseguida por el sistema educativo se convierte, desde sus bases, en paradójica. La forma en la cual se pretende y el modelo en el que ella se traduce dejan ver a todas luces una abierta búsqueda por la excelencia a través de la calificación. El síndrome del número pasa a ser el imperante en las aulas, tanto para el alumno como para el maestro. Y es que no sólo se trata de lograr obtener una cifra, sino que hay una sujeción constante hacia que esta se verifique. La calidad, entonces, ignora contextos, intereses, tradiciones y necesidades para centrarse en parámetros. Y ello lo verifica el siguiente fragmento del propio artículo 3°:

“Corresponderá al Instituto (Nacional de la Evaluación de la Educación) evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:

- a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;
- b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y;
- c) Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social” (DOF, 26-02-2013)<sup>12</sup>

Cada uno de los incisos que detallan los objetivos centrales del INEE mantiene una característica común. Si observamos con cuidado las palabras subrayadas, que en los tres casos sirven como el objeto directo del enunciado, nos encontraremos términos totalmente alejados de la lógica didáctica. Más bien, hay una tendencia a privilegiar el lenguaje empresarial funcionalista. La medición, el lineamiento, la directriz, responden más a una necesidad institucional- empresarial que a una comunidad de aprendizaje. Tal como lo señala Hugo Aboites, (2013: 30) este movimiento se trata de un cambio drástico en la correlación de fuerzas entre los trabajadores de la educación y los administradores de los sistemas educativos, que hace posible obligar a los maestros a vivir y trabajar en condiciones más difíciles y en un grado mayor de subordinación e indefensión que el anteriormente existente.

Si asumimos que la calidad se vuelve una especie de falacia, en tanto que es un permanente inalcanzable o siempre superable, lograr esta en los campos más desfavorecidos se convierte en algo difícil. Por ello la necesidad de crear decretos-falacias más complejos, tendientes a satisfacer en la letra, necesidades que son francamente contradictorias a ciertos panoramas sociales. La lectura del artículo décimo de la ley general de infraestructura educativa nos lo deja en claro, ya que cuando se contrastan las diferencias entre la realidad y la praxis hay abismos enormes. Tan sólo se citará el texto oficial para mostrar la insistencia en el uso del término “calidad”, cuando una vasta porción de centros educativos se halla en condiciones físicas deplorables.

**Artículo 10.** *Las autoridades en la materia establecerán acciones para atender a los grupos y regiones con mayor rezago educativo según parámetros estatales y nacionales, mediante la creación de programas compensatorios tendentes a ampliar la cobertura y calidad de la infraestructura física educativa.*

Se confunde la misión de la docencia respecto a enviar a ella todo lo que desatendemos como sociedad: la falta de condiciones dignas de vida, la incertidumbre por nuestro lugar en el mundo, el desconocimiento hacia la tradición, así como la profunda desigualdad social. El mismo texto acepta que lo posible dista de lo necesario, en tanto que es rebasado por lo real. Lo más prudente, entonces, es aspirar a rozar el

---

<sup>12</sup> Los subrayados son propios

mínimo requerido –llamado parámetro- y entonces, a través de programas compensatorios, cumplir con las exigencias requeridas por los integrantes del ejército vigilante de la calidad.

Reiteramos: el término “calidad” está de moda. No es que este vocablo sea nuevo, simplemente se ha vuelto más ubicuo. Vivimos bajo un permanente bombardeo propagandístico, y suele aplicársele a todo lo posible. Es común la imposición de un deber ser respecto a la calidad de vida, (entendiéndose entonces una implícita división social entre quienes la poseen y quienes no), vivimos en una ciudad que constantemente presenta una mala calidad del aire (definida por un parámetro de partículas de ozono emitidas hacia la atmósfera), se nos presentan comparativos entre diversas calidades de agua (según sus diversos componentes químicos y radiológicos añadidos), entre muchas otras situaciones que por lo regular, suelen contrastar dos o más elementos a fin de persuadir para una acción.

La calidad, entonces, implica un encierro en un entorno de competencia. Asimismo, evoca a la idea de una comparación permanente en términos de idoneidad. Parfraseando a Alonso y Concheiro, abusar del término implica una confusión. No distinguimos grados y asumimos que *calidad* por sí misma, es sinónimo de *buena calidad* (Alonso; Concheiro, 2006, p. 181)

Mientras tanto, la tangencial relación entre el carácter reproductivo de la escuela y la evolución de escenarios históricos y socioeconómicos, imponen una supuesta adaptación del entorno educativo a necesidades contextuales creadas. La escuela responde a la visión formadora de un modelo de hombre y sociedad, pero obviamente, dicho proyecto se ve perneado por las exigencias y la dinámica del mercado. Las reformas curriculares, basadas en el enfoque por competencias, han profundizado la crisis educativa reduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje a sólo resultados medibles y cuantificables, mal llamados *calidad educativa*, fortaleciendo la enseñanza de habilidades y competencias funcionales para las exigencias empresariales, y dejando de lado el aprendizaje significativo, constructivo y autónomo fundado en una formación integral, crítica y transformadora.

La lectura de la calidad se traduce, así, en un dispositivo de medición que desarrolla prácticas de evaluación cada vez más instrumentales gracias al soporte de las tecnologías de la información y al despliegue de un discurso mediático que promulga las virtudes de la ideología dominante, elude la discusión sobre los fines intrínsecos de la educación y banaliza el acto pedagógico. Contradictoriamente, los resultados de logro de aprendizaje de las escuelas se obtienen mediante exámenes estandarizados que ignoran el resto de las “competencias” promovidas por los propios programas educativos, cayendo la evaluación en un círculo vicioso.

Tal proceso de despedagogización del contexto escolar, sumado a la creciente instrumentalizada función de la escuela, ha colocado en entredicho las prácticas históricas de la misma y agrega a las dificultades que a ella le son inherentes, una crisis

de identidad de todos los agentes en ella involucrados. (Orozco, Olaya y Villate, 2009, p. 165)

Lo anterior es, sólo en líneas generales, una visión de lo educativo en su plano formal en el entorno actual. ¿Qué pasa en una sociedad donde la educación de adultos no ha sido una prioridad histórica, y que, por lo tanto, arrastra siglos de rezago? Es de reconocerse los avances obtenidos hasta el momento. Empero, el temor es que estos sean no más que un espejo estadístico que en la realidad no signifique sino un vacío pedagógico, una deuda histórica y ética desde la visión de quienes en su momento, detectaron la urgencia de atender al adulto por ser él un factor crucial en el desarrollo social.

### **3.6. La desprofesionalización de la docencia: análisis del Reglamento de ingreso y promoción del Instituto Nacional para la Educación de Adultos**

Es menester aclarar la variabilidad de condiciones que llevan al docente a dedicarse a dicha labor. Malamente, los medios de comunicación masivos han subyugado al quehacer del maestro a una serie de conflictos políticos que devienen en marchas y manifestaciones, achacándoles únicamente a ellos la *mala calidad* educativa y los bajos resultados en pruebas estandarizadas. Sin embargo, no hemos sido capaces de dilucidar los motivos que orillan a una persona a ser maestro. En un entorno de crisis, donde el desempleo y la desigual distribución de los ingresos figuran como rasgos característicos de la realidad social, la docencia suele ser vista como un escaparate en sectores que no encuentran un acomodo dentro de las posibilidades concretas ofrecidas por el mercado de trabajo. El trasfondo económico nuevamente influye en la elección de un trabajo, empero, dicha decisión subordina el ejercicio de una vocación a las necesidades económicas de un momento dado.

En el contexto nacional hay de todo: buenos y malos maestros, veteranos y abnegados, profesionales y con cierta ética de trabajo, a lado de (quienes) sólo ven en la profesión un medio de vida sin tener vocación. (Ornelas, 2006, p. 272) Por ende, el factor de la preparación del personal para el ejercicio de la docencia es crucial para el éxito de cualquier política educativa. Actualmente, el INEA opera a nivel nacional, atendiendo a 1,736, 849 alumnos a partir del apoyo de 84, 791 asesores. (INEA, 2015) Promediar estas cifras nos arroja un número de 19 alumnos atendidos por asesor (bajo el entendido que existen asesores que atienden a más o menos alumnos que el promedio) que, en el caso del ideal de una educación personalizada y atenta a las necesidades de cada sujeto, llega a ser excesivo para el asesor.

La reforma educativa pregonaba a la formación docente elemento como esencial en proceso transformador de la educación básica en el país. La oferta de cursos de capacitación, los constantes anuncios de evaluación y examinación a los docentes, y la amenaza de expulsión en caso de no satisfacer una serie de requerimientos “mínimos” necesarios para el ejercicio profesional son pan de cada día en la jerga de los medios de comunicación que difunden los vaivenes de dichas políticas. Pero, ¿Quién prepara a los

asesores para ejercer su labor? En este sentido, las respuestas obtenidas viran en estas líneas:

“Un trabajador social nos dio la capacitación por una semana, cinco horas diarias: 70% en una parte administrativa y un 30% en recomendaciones pedagógicas” (A38F)

El concepto de burocracia acuñado por Weber puede asociarse – además de con formas de estructura y poder preestablecidos - con una forma de organización humana singular y también, con una forma de actuar de determinados agentes en una institución. La legitimación e institucionalización del aparato educativo adquieren forma cuando al maestro se le consideró un burócrata, orientado a trabajar bajo la búsqueda de metas de alfabetización (cobertura) en detrimento del significado de su labor. Andy Hargreaves discute la utilidad de la sobrecarga administrativa impuesta hacia los profesores, que es prácticamente desconocida o bien, ignorada por la sociedad. ¿Es provechosa esta sobrecarga de trabajo para efectos de lograr un proceso de enseñanza significativo?

Dicha intensificación laboral, representa una dependencia a los objetivos conductuales, los instrumentos de evaluación en clase y de rendición de cuentas. Esto ha llevado a la proliferación de tareas administrativas y la reducción de posibilidades para llevar a cabo un trabajo más creativo e imaginativo. La preocupación institucionalizada por tareas administrativas reduce las oportunidades para una atención digna hacia el alumnado. (Apple; Hargreaves, 2005, p. 145)

Malamente, los resultados cuantitativos de instrumentos como PISA y ENLACE han servido como pretexto para desacreditar la labor del magisterio, responsabilizando al gremio de prácticamente todas las consecuencias negativas obtenidas en tales pruebas y culpándose al maestro de una baja calidad en el aprendizaje del alumnado. Se olvida la sociedad mexicana del carácter integral de la tarea educativa. Las heterogéneas condiciones demográficas y socioeconómicas del país se reflejan también en la composición del magisterio. Los casos de Oaxaca y Guerrero - dos de los estados que se ubican en el nivel más bajo de bienestar social a nivel nacional- son ilustrativos. Es a partir del surgimiento de la protesta en estas entidades que el maestro mexicano es catalogado con adjetivos denigrantes, que acusan la protesta como un boicot contra una reforma burocrática- educativa, que generalmente es aceptada por la población al ser denominada como la más importante de la administración.

Sin embargo, no se menciona que fue esta misma reforma la que permitió que ya no fuera necesario estudiar una profesión vinculada con la docencia para ejercerla - por lo menos en el caso de secundaria y educación de adultos- cayendo con ello en un vacío que trajo tanto pros (personal especializado en la materia y las áreas a impartir) como contras (carencia de elementos especialmente pedagógicos para el ejercicio), encontrándose el aparato educativo nacional en dicho meollo hoy día. Esta una apretadísima síntesis de lo que ocurre en el sistema escolarizado. Pero ¿Qué pasa en el sistema de educación de adultos, que es el que nos incumbe?

“No te piden requisitos, no saben si tienes licenciatura. El único requisito es que quieras trabajar sin recibir sueldo.- Y ahí se empiezan a venir las cuestiones del mercado negro: vender el servicio a un precio supuestamente muy barato, pero a fin de cuentas no es con la intención. La única condición es la labor altruista, porque inclusive INEA te da la orientación y si asistes a esa orientación, ya eres asesor. No hay mayor condición. Por eso te digo: es algo que es tan fácil, pero que es a la vez una válvula de escape. Es tan peligroso que es preferible no hacerlo: es muy dañino, les causas fobia a los alumnos. ¿Y qué crees? Que se estila mucho la corrupción por este tipo de detalles.” (A43H)

Ornelas (2011) apunta que los programas remediales, principalmente alfabetización, educación de adultos y educación indígena, están destinados para recompensar a los segmentos populares de los defectos del centralismo. Es indiscutible que “hay muchos avances en alfabetización, pero estos son insuficientes, los programas son erráticos e incongruentes y no obstante que muchos de los alfabetizadores son estudiantes universitarios, no es seguro que posean los conocimientos necesarios para esta tarea ni que tengan el entusiasmo y los conocimientos necesarios para realizarla” Ornelas (2011). Toca entonces indagar respecto a las preguntas de investigación planteadas al inicio del trabajo, en tanto a *¿Qué se requiere para desempeñar el puesto de asesor educativo en el INEA?*, entre cuyas respuestas destaca la siguiente:

Siguiendo la lógica Weberiana, el rastreo documentos oficiales nos permitió encontrar el denominado “Reglamento de ingreso y promoción del Instituto Nacional para la educación de los adultos”, equivalente legal a la Ley General del Servicio Profesional Docente en el sistema escolarizado. Tal documento nos invita a su análisis, puesto que estipula las condiciones de ingreso y permanencia en la educación de adultos mexicana.

La cláusula 21 de este escrito enumera aspectos alusivos a la admisión. Haciendo una revisión de algunos de ellos, encontramos dos graves inconsistencias que ponen en tela de juicio la calidad del personal del INEA, en el hipotético caso de que su contratación se apegara estrictamente a las citadas condiciones. Helas aquí.

Según el inciso A de esta cláusula, una condición para el ingreso al servicio de educación de adultos es:

A) No tener antecedentes comprobados de malos hábitos o de haber cometido actos inmorales repetidos o no, según su naturaleza y gravedad; delitos del orden común, alcoholismo, afición a los juegos de azar o a las drogas enervantes. (SNTEA, 2008, p.6)

Mientras que los incisos F) y H), citan respectivamente:

F) No padecer enfermedad médicamente confirmada, cuyo pronóstico inmediato o lejano pueda ser de consecuencias importantes o cuyo tratamiento sea difícil o de larga duración. En la apreciación de estas condiciones físicas para la admisión de los trabajadores se pondrá como criterio admitir personas que puedan desempeñar de una manera conveniente el trabajo que soliciten solo eliminar aquellos cuyo

padecimiento, constitución o alteración constituya un peligro para el solicitante, para el Instituto y para los demás trabajadores o para el público. (SNTEA, 2008, Pp. 6-7)

G) No padecer enfermedad incurable incompatible con el trabajo  
(SNTEA, 2008: p. 7)

En este caso, si el estado de salud de un individuo determina su posibilidad de ingreso para la prestación de un servicio, es cuestionable el hecho de que se excluya por ley a aquel que padezca una enfermedad de "largo o difícil tratamiento", en tanto que el estado de salud de una persona no es sinonimia de una incapacidad permanente para la realización de un trabajo. Cuesta trabajo leer este tipo de restricciones en pleno siglo XXI, más aun que este mandato contradice por completo las líneas de inclusión e integración prometidas por los discursos globalizadores. El énfasis en la diferencia como condición para excluir es el plano predominante en esta disposición, más bien anacrónica.

Pero, ¿qué pasa en el caso de la formación profesional? Continuando con este documento, la cláusula 51 del Reglamento de ingreso y promoción del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos lo aclara. Los parámetros de evaluación de esta formación profesional se limitan a dos factores esenciales:

**La Capacitación.**- Este factor representa el 60% del total de la calificación y se divide en dos partes:

PRIMERA.- De acuerdo al número de horas acumuladas en cursos de capacitación en un máximo de 50 puntos conforme a lo siguiente:

De 20 a 40 horas----- = 10 Puntos  
De 41 a 60 horas----- = 20 Puntos  
De 61 a 80 horas----- = 30 Puntos  
De 81 a 100 horas----- = 40 Puntos  
De 101 ó más horas----- = 50 Puntos

SEGUNDA.- A esta parte le corresponde 10 puntos, los cuales se otorgarán a través de la aplicación del cuestionario de conocimientos con un valor de 6 puntos y la guía de observación con 4 puntos.

2).-**La Profesionalización** a través del nivel de certificación conforme a la siguiente tabla:

Secundaria con carrera comercial de 2 años = 24 Puntos  
Preparatoria = 28 Puntos  
Técnico Profesional con preparatoria = 32 Puntos  
Licenciatura = 36 Puntos  
Maestría o más = 40 Puntos  
Este factor representa el 40 % de la calificación.

(SNTEA, 2008: p. 16)

Cruzando ambas tablas, el certificado de bachillerato y una capacitación de veinte horas bastan ya no sólo para ser asesor educativo, sino que además integran automáticamente a escalafón al trabajador (que pudiese ser un recién egresado de bachillerato que no posee ni siquiera los conocimientos mínimos del área a impartir). Este dicho se sustenta en el apartado 4.2.6. del acuerdo 662, que señala que “Los asesores de las vertientes en español contarán al menos con el certificado de secundaria.” (DOF, 2013, p. 41)

Lo anterior es constatado en el informe mundial de educación de adultos de la UNESCO 2010, que en su cuadro comparativo “Niveles de calificación y formación del personal de la educación de adultos”, deja ver contrastes interesantes en función de las diversas zonas económicas y los requisitos mínimos para ejercer el trabajo andragógico.<sup>13</sup>

Ante tales condiciones de desigualdad respecto a la exigencia de preparación profesional, en varias ocasiones algunos profesores –más bien del sector escolarizado– han tenido que expresar su inconformidad y luchar por algunos paliativos a través de marchas por las calles. Resulta interesante observar lo que ciertos políticos, y algunos medios de comunicación de masas expresan ante esta situación. Tales expresiones constituyen el reflejo de esta imagen devaluada que socialmente se asigna a la función docente. Así, en ocasiones se llega a expresar: “piden más salarios cuando tienen muchas vacaciones”, “piden más salarios cuando sólo trabajan unas horas al día”. (Díaz, 2002)

Estas demandas al docente acentúan la inconformidad que su quehacer acarrea respecto los grupos de poder hegemónico. La molestia radica en el hecho de que la labor de la enseñanza no genere dádivas ni utilidades inmediatas, como es el caso de gran caso de las profesiones. Entonces, se llega a ver a esta tarea como una pérdida de tiempo para los intereses capitalistas.

Señalábamos desde el primer capítulo que el actual momento histórico nos permite visualizar la ruptura de un modelo económico. El cambio de las dinámicas y reglas del mercado trastocaron los supuestos de la misión educativa. El paradigma de lo educativo, la visión del para qué educar cambió bajo nuevas condiciones orquestadas desde fuera. Pero, entonces, ¿cómo entiende el estado lo educativo? Es aventurado responder a esta pregunta en su totalidad, pero por lo menos, es posible brindar algunas pistas que nos orienten hacia ello.

---

<sup>13</sup> Si comparamos, los países de zonas de alto desarrollo (Europa central y América del Norte) exigen un nivel de preparación distinto a las naciones periféricas. En Dinamarca, por ejemplo, se solicita haber cursado un Programa de maestría en una universidad o de nivel equivalente; así como la finalización de un curso de teoría y práctica de la educación. Contrariamente, Chile es el único país latinoamericano que exige un título universitario para poder ser docente en el área de EPJA. *Vid.* UNESCO (2010: 90-93)

Gloria Hernández, recuperando documentos internacionales, destaca la interacción negativa de factores económicos y políticos hacia la Andragogía mexicana. Enfatiza que la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a la educación se ve limitada por políticas presupuestales enmarcadas en el proyecto neoliberal, que desembocan, por ejemplo, en documentos como el Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación Vernor Muñoz realizado en 2010, en el cual se destaca como: “preocupante el hecho de que en México existan poco más de treinta y un millones de habitantes que no habían cubierto el nivel básico obligatorio y estaban sin escolaridad”; que a los bajos presupuestos se suma la situación de que las pocas personas atendidas (2.4 millones) sean orientadas por asesores solidarios “con mucho entusiasmo a tiempo parcial, pero sin contar con formación pedagógica superior”, y que se señale como recomendación “tomar medidas de emergencia para combatir el rezago educativo de las personas mayores de 15 años” (Hernández; Muñoz , 2010, 15,16).

Resaltemos que, en el marco de la “Campaña Nacional para el Abatimiento del Rezago Educativo”, se ha recurrido a un modelo de asesor situado en la fase de estudiante de bachillerato o universitario, que realiza su servicio social o que vive en la comunidad, y que cuenta (en el caso del asesor bachiller) con el nivel de escolaridad apenas siguiente al que asesora. No obstante que en un importante espectro de ellos se observa un sentido de compromiso por su labor, la carencia de medios de facilitación para el ejercicio didáctico significa un paso atrás en su funcionamiento como enlaces sociales.

Para cerrar, apuntamos una pequeña cita que corrobora la miopía de las políticas de profesionalización docente en la Andragogía mexicana. En 2010, el entonces Secretario de Educación Pública, Alonso Lujambio, declaraba a un diario de circulación nacional acerca de más de trece mil casos de fraudes cometidos por maestros del INEA, al cobrar servicios de alfabetización a alumnos que ya sabían leer o escribir o que incluso ya contaban con un certificado de primaria o secundaria. (Lujambio; Martínez, 2010) Hoy día, a través de la citada Campaña Nacional, el Estado mexicano pretende erradicar el analfabetismo en menos de un lustro, sin atender los viejos cánceres de la desprofesionalización, la mercantilización educativa y el conformismo que han mantenido el problema a flote. Se evoca a la tarea vasconcelista sin considerar que se está inmerso en una enorme red de procesos contradictorios entre sí. Ironizando a la par de Bauman: lo líquido de nuestras políticas nos puede llegar a ahogar en un mar de lágrimas.

## CAPITULO IV PANORAMAS VENIDERS

*“¿Los hombres? Existen, creo, seis o siete. Los vi hace años.  
Pero nunca se sabe dónde encontrarlos. El viento los mueve.  
Carecen de raíces.”*

*Antonie de Saint Exupery  
“El principito”*

*“Ver aprender, presenciarlo, más como testigo  
que como actor, es la satisfacción fundamental de quien enseña”*

*Pablo Latapí Sarre*

### 4.1. Finitud y temporalidad: el sentido del educar

La dimensión temporal de la adultez nos conduce a meditar respecto a las particularidades que conlleva el tránsito permanente que significa el trayecto de vida. Propensos a una fecha de “caducidad”, y sabedores de nuestra muerte, buscamos rituales y quehaceres que nos distancien de la losa que, por lo menos en la cultura occidental, implica la conciencia de finitud.

La Bildung alemana, sabedora de tal dis-tensión respecto al sabernos arrojados al mundo, analiza de forma pausada las diversas aristas que el Dasein (ser en el mundo) le encuentra al ser mismo. No es el propósito de este breve apartado profundizar en forma agresiva sobre los elementos de la escuela alemana, puesto que ello nos alejará del objeto central de análisis de este trabajo.

El concepto de historicidad (...) enuncia algo sobre el modo de ser del hombre que está en la historia, que sólo puede ser comprendido a fondo en su ser mismo en el concepto de historicidad. El concepto de instante pertenece a este contexto. No designa un punto temporal históricamente significativo, sino el momento en que se vive la historicidad de la existencia humana. (Gadamer, 1998, p. 135)

De ahí que valga la pena dimensionar algunos planos de los que la andragogía se vale –explícita o implícitamente- durante su accionar, y que se vinculan íntimamente con el sentido filosófico de la Bildung. Iniciemos, por ejemplo, con la memoria.

La facultad de recordar, meramente humana, nos permite diferir coordinadas espacio temporales a voluntad. El recuerdo, aliado indisoluble del trayecto formativo, si bien es visto como depositario de las experiencias significantes durante nuestro paso por el mundo, también guarda elementos no tan familiares. Datos duros, obligados. Desde pequeños comenzamos a identificar formas y colores, nombres de

objetos personas, y todas estas informaciones se resguardan en nuestra mente en una forma milagrosa. La memoria, conducida a veces a voluntad, otras tantas de forma inconsciente, forma parte de nuestro entramado educativo día a día. Pero, ¿para qué recordar? y, de la misma manera: ¿para qué olvidar?

Recordar u olvidar es hacer una labor de jardinero, seleccionar, podar. Los recuerdos son como las plantas: hay algunos que deben eliminarse rápidamente para ayudar al resto a desarrollarse, a transformarse, a florecer (Augé, 1998, p. 23).

No obstante, la escuela –institución heredera de la modernidad- abandona esta concepción de la memoria como arte de jardinería. El verle como una llana acumulación (resolución de exámenes, acumulación de apuntes, entrega de trabajos) le despoja de la carga significativa que conlleva en sí misma. Por eso, generalmente, cuando se ofrece la pregunta, ¿Qué recordamos de la escuela?, sobrevienen juicios a posteriori: se recuerdan las amistades, los maestros, los juegos, las rutas, las excursiones. Rara vez (casi nunca) permanece de forma precisa una de las lecciones recibidas en el aula. Sin embargo, como maestros. ¿Somos conscientes de ello? ¿Sabemos que lo que enseñamos, posiblemente no tenga la trascendencia para ser significativo en la vida de quienes decimos educar?

Es decir: tal acto -el educativo- requiere de una conciencia histórica y crítica. Saberme influido por el otro para así poder interactuar con él. En ello reside precisamente la propuesta de la dialéctica kantiana. Pero cuando la educación se vuelve una ruta recta, consistente en responder un examen, las posibilidades de esperanzarse en construir un aprendizaje se vuelven pírricas. Es el deseo del adulto en formación de mantener viva una esperanza el que le permite resistir la tensión entre el pasado y el futuro, sopesando el presente.

En una antropología de la finitud, lo que la memoria nos muestra es que el ser humano no puede existir fuera de la secuencia espacial y temporal. Es decir: que el presente de cada uno de nosotros necesita del pasado y del futuro, de la persistencia y del cambio. (Arellano, 2005, p. 42)

En su novela “La insoportable levedad del ser”, Milán Kundera desarrolla la idea de que el hombre “lo vive todo a la primera y sin preparación” (Kundera, 2003, p.16). Lo anterior nos posiciona en un punto complicado, puesto que la pretensión de la educación formal para resolver problemas a futuro se presta a ser una mera falacia si somos exigentes con nosotros mismos. La predicción del futuro no es sino una ambición metafísica. Nuestro estado de yecto determina diversas circunstancias ante las que nos confrontamos día a día: panoramas que por más que se deseen predefinir, son siempre variables. Es tal mutabilidad la que configura nuestra experiencia. Refutando el lenguaje de Locke, no se trata sólo de llenar una hoja de papel en blanco, sino de comparar los trazos contenidos dentro de ella, jugar con las longitudes de los mismos, imitar ciertas rayas, borrar líneas mal hechas. No solemos escribir por escribir, sino que en tal acto hay un para qué, que se ve acompañado de correcciones y extravíos temporales que son parte del camino para arribar a la obra

culminada. No obstante, es posible intuir que el deseo de trascendencia va acompañado de una avidez por atestiguar aquello vivido.

Apoyándonos en Mélich, (2002) afirmamos que toda relación humana - especialmente las relaciones educativas- requieren del testimonio. Este adquiere una relevancia fundamental en las transmisiones pedagógicas, Siempre, en algún momento, aparece la acción de declarar. Sin ello no hay una verdadera relación sapiencial, sólo *scientia*. No obstante, el testimonio puede pervertirse si se pretende convertir en un modelo, valorizando el “yo” por encima de las experiencias complementarias que lo articulan y gracias a las cuales nace.

La escuela, como el espacio físico en el que se establecen relaciones de tipo sapiencial, social, cultural y científico, remite a establecer conjeturas entre estos diversos tipos de interacciones. La pluralidad de posicionamientos observados dentro de lo escolar, y hacia la escuela en sí misma no hacen sino confirmar la dimensión política del acto educativo. Parafraseando a Aristóteles, el uso de la voz, como recurso para expresar lo útil y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto, es propio del hombre (Aristóteles, 2005, 99) entonces, como una expresión de las relaciones humanas, la palabra se vuelve un menester dentro de las diversas formas de dar cuenta respecto al sentir hacia lo escolar.

Igualmente los motivos de asistir a la escuela y las representaciones sociales que se tienen sobre ella han modificado su sentido con el paso del tiempo. La era de la información ha puesto al alcance de la mano elementos que hace unas pocas décadas no eran tan accesibles a una comunidad escolar, siendo el maestro el obligado a proporcionarlas. Entonces, si bien el estilo de vida y las condiciones de socialización se han transformado a la par del devenir, vale la pena preguntarnos por las condiciones en las cuales se piensa la preparación para el guía que trabaja con adultos, encargándose de sus procesos de alfabetización y procurando su avance ante condiciones de rezago. El sentido que se posee ante la práctica educativa se liga indiscutiblemente a los resultados obtenidos en ella. ¿Cuál es, pues, el sentido del educar en el grupo analizado?

#### 4.2. ¿Formación docente o Capacitación para el trabajo?

Cuestionar a los asesores en el sentido de cómo fueron preparados para el ejercicio pedagógico con adultos arrojó respuestas en las que hay una concordancia latente:

“Hice mi servicio social (inaudible) y fue experimentarlo en carne propia, porque me metieron a dar clases sin saber dar clases” (A22F)

“Nadie me preparó. Un curso no tuve. Lo que me sirvió fue la experiencia de la vida. Observar a los profesores” (A22H)

“Mira: así como capacitación o asesoría como tal no hubo. Yo recibo la invitación para cubrir los grupos por parte de mi tía. Entonces voy, me presento y me dice: “estos son los temas que vas a dar”. Eran de español. (...) Hubo otra maestra que estuvo conmigo, observándome ese día”. (A24H)

“Un trabajador social nos dio la capacitación por una semana, cinco horas diarias con un pequeño receso intermedio. (...) El curso se centró (...) 70% en una parte administrativa y un 30% en recomendaciones pedagógicas” (A38F)

“Yo no tuve una capacitación o preparación como tal. Es que INEA no lo requiere, no lo solicita. Ellos hacen énfasis en la vocación”. (A43H)

Se observa que el proceso de capacitación es un requisito en el que los futuros asesores deben inscribirse como partícipes. No obstante, no existe una explicitación en torno a las condiciones, tiempos y formas en las que esta se realiza. Por su parte, alumnado del propio sistema manifestó su inquietud respecto a la proveniencia de los asesores, haciendo énfasis implícito en la importancia de la formación docente como factor de éxito hacia los procesos de enseñanza.

“La forma de aprendizaje cuando eres adulto es totalmente diferente a cuando eres niño. Entonces, te topas con esos sistemas y es más fácil adquirir un conocimiento que si te lo enseñan con el A, B, C. Igual es importante es el asesor. Alguien que te oriente, porque sin eso te vas como “chivito al precipicio”. Es importante saber que es algo real y no te engañan. Los Asesores necesitan mucha paciencia, porque no todos aprendemos igual. (...) No sé cómo los contraten o cómo le hagan, pero sí tienen que ser buenos asesores. Si no, el miedo se refuerza. Aunque el sistema sea bueno, sin un asesor o alguien que te oriente, no tiene caso” (U24M)

La capacitación, entendida como “una actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa u organización y orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del colaborador” (Siliceo, 2004: p. 25), pareciera una acción de carácter extrínseco al sujeto, en tanto que los elementos que le son provistos tienen su origen en el afuera de su consciente.

La enseñanza, por su parte, implica: transmitir un conocimiento, favorecer el desarrollo de una capacidad y guiar una práctica. Davini, (2015, 9) señala que el acto de enseñar siempre responde a intenciones; es decir, es un ejercicio voluntario y conscientemente dirigido para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios.

El acto de enseñar se condiciona, precisamente, por una dosis amplia de voluntad por concretar el proceso de enseñanza por parte del maestro. Igualmente, la existencia de un deseo genuino por aprender es elemental en cualquier sujeto para arribar a ambientes apropiados de intercambio. Y es aquí donde las usuarias entrevistadas externan inquietud. Es necesario tener la seguridad de que ambas partes se hallan dispuestas a colaborar en forma activa durante el trayecto de enseñanza, porque, de lo contrario, como lo manifiestan, se avecinan los climas de incertidumbre y devienen los extravíos formativos.

En otros términos, - retomando a Davini - (2015, 10) “La enseñanza no es algo que ocurra de modo espontáneo ni representa una acción puntual. Implica una actividad sistemática y metódica, con fases más breves o más largas, y un proceso interactivo entre quienes participan, conforme a los valores y resultados que se buscan alcanzar”. Cuando alumnos y docente son conscientes de esta realidad, las posibilidades de potenciar los aprendizajes se magnifican. No obstante, los arreglos formales dispuestos por el propio currículo llegan a caer en contradicciones ante las expectativas originarias ante el acto educativo. Porque, por otro lado, está la consciencia crítica del adulto que no siempre ve con buenos ojos las formas y arreglos formales en los que es evaluado el aprendizaje. Una de las asesoras lo aclara, cuando expone:

“Es un espacio muy rico para debatir, construir, platicar, y a la vez ser muy puntual en que todo ese conocimiento va a ser evaluado con preguntas que tal vez no dan cuenta de lo que ellos están aprendiendo. Y es que ahí viene mucha desilusión” (A38F)

Y es que, comúnmente, el vocablo “práctica” es asociado de forma simplista con acciones orientadas al hacer. Los productos visibles se vinculan directamente a la ejecución de prácticas determinadas. Sin embargo, este tipo de reduccionismos deja de lado que, en cualquier arista de la vida cotidiana, no existe el hacer sin el pensar. Parafraseando a Pablo Latapí Sarre (2003), la dinámica de desprofesionalización docente ha privilegiado lo no sustantivo, dando prioridad a aspectos banales de la vida escolar sin permitir atender individualmente las necesidades del alumnado.

La combinación entre capital cultural y capital económico se expresa en aquella cotidianeidad escolar en muy diversas formas. Si bien no nos concierne ahora hacer una descripción minuciosa de las mismas (el currículum oculto, la reproducción de clases perdurada a través del aparato escolar, la vigilancia jerárquica, etc.) es pertinente, para efectos del análisis de la formación docente, distinguir una serie de tradiciones que responden a ciertos *modelos de maestro*, diferibles entre sí y, a la vez, correspondientes con determinadas tradiciones histórico - económicas.

- A) El modelo practico-artesanal. Concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización.
- B) El modelo academicista. Especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica” pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. “Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza”. (Liston, 1993, 25)
- C) El modelo tecnicista - eficientista. Apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos.
- D) El modelo hermenéutico-reflexivo. Supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto espaciotemporal y sociopolítico y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla.

En paralelo a los diversos modelos didácticos (tradicional, activo, crítico) las propuestas de formación docente dominantes varían en cuanto a su acepción de los roles desempeñados por los actores del proceso de enseñanza aprendizaje. Pero, en este entramado, “quedan recogidos (...) dos momentos cuya relación urge aclarar: conocimiento e interés. Por la experiencia diaria sabemos que las ideas sirven bien a menudo para enmascarar con pretextos legitimadores los motivos reales de nuestras acciones. (...) Al tomar conciencia de que los límites trascendentales de posibles concepciones del mundo no pueden ser excedidos, un trozo de naturaleza cobra, merced a nosotros, autonomía en la naturaleza”. (Habermas ,1984, 5-6) Simultáneamente, las acepciones sobre el docente ideal transitan en paralelo a las concepciones político- económicas dominantes frente a la visión de la idea de Estado.

Pierre Bourdieu, en su obra “La distinción”, rearticula las relaciones latentes entre capital económico y capital cultural. Nos permitimos traspasar un fragmento significativo del segundo capítulo de dicho libro, para a la postre, analizar las repercusiones de la conectividad señalada por Bourdieu respecto al origen de tradiciones convergentes hacia la formación del profesorado, así como a las representaciones predominantes ante tal sector social. Así pues, señala el francés:

La relación entre la titulación académica y la profesión es un ejemplo típico de la falsa independencia entre las variables llamadas independientes: no sólo porque , por lo menos en algunos sectores del espacio social (a los que se tienen más o menos acceso según la titulación académica), la profesión depende de la titulación , sino también porque el capital cultural que se piensa que garantiza la titulación depende de la profesión ejercida, que puede suponer el mantenimiento o el aumento del capital adquirido en la familia y/o en la escuela (por y para la promoción profesional) o por el contrario la disminución de este capital (debida al hecho de la descualificación).

A este efecto de la situación profesional -en la que también habría que distinguir (...) el impacto del medio profesional, es decir, el refuerzo ejercido sobre las disposiciones culturales (o religiosas y políticas) por un grupo homogéneo en la mayor parte de las relaciones que lo definen: sería necesario así examinar en cada caso la medida en que las condiciones de existencia profesional favorecen o perjudican la realización de .este efecto , lo que nos llevaría a tomar en cuenta las características propias del trabajo (penosidad, etc.) , las condiciones en las que se realiza -ruido o silencio favorable para la comunicación, etc.- los ritmos temporales que impone y el tiempo libre que concede, y sobre todo la forma de relaciones horizontales o verticales que favorece en los lugares de trabajo -durante éste y en los intervalos de descanso- o fuera del mismo, etc. (Bourdieu, 2002, 102)

La forma propuesta de trabajar y abordar el proceso de aprendizaje, en el MEVyT se lleva a cabo a partir del tratamiento de situaciones de aprendizaje basadas en aspectos de la vida que necesiten comprensión y/o transformación, y que sirvan para desarrollar competencias que puedan transferirse a otros contextos o situaciones.

El tratamiento metodológico utilizado en el MEVyT, parte de un tema generador que sirve para resaltar y hacer pensar activamente al educando sobre la importancia de saber más sobre el tema, así como para aprender sobre el mismo y resolver situaciones problemáticas. El tema es el centro del aprendizaje, pero se aborda de manera diferente al tradicional “dar la clase” o partir de definiciones. En el MEVyT se trabaja a través de momentos metodológicos, que se entrelazan:

- Recuperación y reconocimiento de creencia y saberes previos.
- Búsqueda y análisis de nueva información.
- Comparación, reflexión, confrontación y cambio de lo nuevo con lo que ya se sabe.
- Síntesis, reconceptualización y aplicación de lo aprendido.

Sin embargo, las prácticas cotidianas y las condiciones de trabajo del asesor novel derivan en la reproducción de lo observado durante su trayecto como estudiante. Se forja en base a un modelo de formador docente alterno, que reproduce las formas y prácticas vividas por el futuro mediador.

La evaluación del aprendizaje en el MEVyT, es un proceso permanente y continuo que realiza el propio educando y también el asesor. En los módulos se refuerza dicha evaluación de forma gradual a través del desarrollo de actividades específicas y autoevaluaciones, así como con el seguimiento que registra el asesor en la Hoja de avances del mismo.

Visitar el portal del MEVyT en forma exhaustiva permitió constatar la forma en que los asesores son capacitados para realizar su labor. Ello se realiza a través de un curso en línea denominado “Formación inicial de asesores. Curso en línea para el asesor del MEVyT”<sup>14</sup> Dentro de las especificaciones señaladas se enmarca que habrá dos oportunidades de acreditar el examen final del curso.

Dividido en tres unidades didácticas (*Bienvenido al INEA / Conozcamos el modelo educación para la vida y el trabajo / Mi papel como asesor*) el curso se limita a recibir respuestas tras explicar las funciones y estructura pedagógica del Modelo educativo del INEA. La dinámica del curso en línea sirve en recibir las respuestas del participante –que pueden ser copiadas y pegadas textualmente del manual- en los espacios destinados para ello, limitando las posibilidades de reflexión y construcción personales.

Al ser la prioridad de la capacitación el elemento burocrático, entramos en discusión respecto al modelo de docente que se pretende forjar. Las pistas otorgadas por los recaudos testimoniales nos conducen a percibir al asesor como un administrador de recursos, registrador de datos. Al carecer de elementos directamente vinculados al fomento de aprendizajes significativos, la capacitación se reduce a un acto de reproducción social, entendiéndolo bajo la lógica de Weber, al ejercicio de dominación estamental, según el cual: “(...) determinados poderes de mando y sus correspondientes probabilidades económicas están apropiadas por el cuadro administrativo.” (Weber, 2014: p. 134) alejándole de la orientación al cambio colaborativo.

¿Por qué esta formación no resulta significativa? ¿Por qué no se habla directamente con los asesores, en forma personal? ¿Qué se busca con evadir las funciones inherentes al propio Instituto y brindar a los asesores una formación escueta, sabiendo de su lejanía a la dimensión del ejercicio de la docencia?

Sopesar las voces de los entrevistados contra las declaraciones teóricas y oficiales nos brinda un panorama general respecto a la escasa importancia otorgada al rubro de la formación docente del personal que labora con adultos.

---

<sup>14</sup> Curso en línea Disponible en : <<http://mevytenprueba.inea.gob.mx/cursoasesores/>>

Cabe hacer mención de que, pese a no ser asesor en funciones, fue posible ingresar desde el botón “Explorar”, lo que permitió conocer el Curso en Línea “Para el asesor del MEVyT” sin necesidad de registrarte, para adentrarnos a su estructura y dinámica.

“(La misión que asumamos como asesores) también depende de los modelos económicos y de vida que vamos teniendo, porque las personas, en el modelo que estamos adquiriendo, poco nos sentamos a la reflexión. Sí hacemos reflexión, pero un proceso seguido de cómo estoy, qué necesito, no. Todos decimos: ¡Necesitamos más capacitación! Pero reflexiones de otro tipo, no son muy comunes.” (A38F: 05/03/2015)

En palabras de E. Storh, el asesor se halla confundido, en un estatus de extravío. Ello porque se prepara aún a los jóvenes profesores del mañana con métodos del siglo XV para conseguir objetivos del siglo XXI. “Se trata a las almas humanas como si fueran máquinas; pulimos los engranajes con polvillo académico y las cenizas de los tabúes académicos; los ponemos en orden de funcionamiento y tratamos de arrancar esas inmortales locomotoras con una magnífica futilidad vacía, bien lubricada...Cultivamos las capacidades de esos jóvenes profesores, pero no las ponemos en marcha. Su principal carencia, cuando los enviamos a un mundo por completo irracional para el que les hemos preparado de forma totalmente racional, es un propósito inflamado” (Stroh; Liston, 2003, p. 47)

La obsesión de monotonía ignora un aspecto nodal en la Andragogía –y en el trayecto de formación en general-: “estamos constantemente enfrentados a lo desconocido (...) y dicha conciencia nos genera inquietudes, falta de certezas. No obstante, pareciéramos indispuestos a enfrentar el misterio”. Y es que ¿no es la educación, en sí misma, misteriosa? Las múltiples formas e intentos por construir el ideal de sujeto a lo largo de la historia no hacen sino demostrarnos nuestra propia imperfectibilidad. Nos dibujan carentes de una realización absoluta, que, sin embargo, simulamos concretar por diversas vías cuando sabemos que cruzamos las aguas de un pantano trepidante, que nos libera y asfixia a la vez. Es esa dialéctica de lo educativo la que atrae poderosamente como objeto. Confundir la educación con lo instructivo le conduce al sinsentido, a un hartazgo del ser en sí. Por ello, “las acciones de los profesores se fundan en elecciones, cuyo fundamento racional no puede basarse sólo en razones personales” (Buchman; Liston, 2003, p. 65)

La asesora que facilitó el testimonio bajo el que gira el presente análisis subraya la presencia de “modelos económicos y de vida” en la cotidianeidad. Vincula a dichas construcciones con la lejanía del ejercicio reflexivo y de introspección. En este sentido, cabe conectar el peso de este dicho con las distintas tradiciones de formación docente, que, paralelo al desarrollo del sistema económico – como conscientemente lo indica la asesora, quien cuenta con un grado de estudios de maestría- influyen en la representación social en torno a la idea de lo que implica ser “buen maestro”. Para J. Goodlad, los rasgos específicos de la formación docente se circunscriben a tres elementos:

- La posesión de un cuerpo codificado de conocimientos
- La construcción de mecanismos de regulación y codificación en reclutamiento
- La presencia de responsabilidad ética

Por su parte, y de forma muy similar, Carr y Kemis consideran que estas características deben verse en:

- La existencia de un cuerpo de conocimientos colegiado
- La conciencia respecto al compromiso ético de la profesión
- La normativa interna de autocontrol (Imbernon, 1998:18-19)

La década de los noventa, y el advenimiento de las primeras reformas educativas neoliberales trajeron consigo graves vacíos en la formación docente respecto a su verdadero sentido pedagógico. Gilles Ferry (1990, 48) señalaba en el aparentemente lejano inicio de dicha década que estos cambios fueron esencialmente administrativos, dejando de lado una serie de dimensiones propias del quehacer áulico que todavía hoy son un pendiente:

- Necesidad de una redefinición de los objetivos de la formación docente
- Necesidad de articular la formación inicial y la continua
- Equilibrio entre formación científica y formación profesional
- Necesidad de ampliar la formación docente a una formación profesional
- Iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza

El informe denominado “Evaluación de consistencia y resultados del programa de atención a la demanda de educación para adultos a través del modelo de educación para a vida y el trabajo del INEA”, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, asegura que: “La estructura organizacional del Instituto es compleja dado el territorio que cubre, la atención no escolarizada que brinda y las características de la población a la que atiende. A ello se suma el hecho de que la atención educativa está a cargo de asesores que fungen como personal voluntario. Dado sus limitaciones de formación, así como el corto tiempo en promedio que éstos permanecen en el INEA, es un desafío constante reclutarlos, capacitarlos y retenerlos. Estos problemas son todavía mayores en el caso de la atención a poblaciones indígenas” (FLACSO, 2008: p. 19)

Agrega tal informe, que: “La atención educativa de los beneficiarios se realiza por personal que, en general, carece de un perfil adecuado para aplicar el MEVyT.”, así como la “Escasa permanencia laboral de los asesores, lo que limita su conocimiento del MEVyT, así como los beneficios de su capacitación.”

### 4.3. Panoramas venideros

La ausencia de una verdadera formación docente como el problema medular encontrado durante el proceso de investigación, nos orilla a establecer una extensión de los cuestionamientos originalmente planteados. Y es que: ¿Cómo asegura el INEA la calidad de los resultados educativos, si el proyecto no incluye una mayor, mejor y más continua preparación de sus agentes? Más aún: la pluralidad de circunstancias que impactan en el significado que el asesor otorga a su práctica no suelen ser tomados en cuenta en el núcleo de formación institucional del MEVyT.

La formación docente, como proceso integral y paulatino, no debería estar exclusivamente encaminada a la cobertura de indicadores cuantitativos, como lo es el caso de la certificación masiva. Ella por sí misma no garantiza que los aprendizajes obtenidos por los educandos se reflejen en sus vidas futuras, truncando la posibilidad de construir una andragogía real.

Ante tales circunstancias, ha sido relativamente fácil la infiltración de sujetos alejados a la misión original del Instituto, que viendo a la certificación como una necesidad inmediata en aras del ingreso al mercado laboral, ven en ella una posibilidad abierta de lucro.

La configuración curricular en el ámbito de la educación de adultos se torna más compleja que en el ambiente de la instrucción escolarizada, puesto que la generación de ambientes de aprendizaje responde a necesidades individuales y características subjetivas de cada uno de los integrantes de la comunidad en la que este ambiente se desenvuelva. No obstante, la prisa institucional por alcanzar estándares internacionales ha desembocado en casos en los que se llega a la sistematización del proceso mismo, desatendiendo los diversos perfiles y necesidades reales de la comunidad, para convertir al proceso de enseñanza en una simulación. Es necesario sanear las notorias brechas regionales existentes dentro del país en aspectos que incluyen la distribución del ingreso y el acceso a capitales culturales supuestamente al alcance de todos. Este señalamiento viene a colación con la importancia que guarda el acceso a los recursos informáticos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el siglo XXI.<sup>15</sup>

En esta misma línea, Ignacio Ramonet señala que “el mundo incursiona en una revolución icónica, merced al crecimiento de las compañías audiovisuales, lo cual, a su vez, conlleva un creciente riesgo de un analfabetismo funcional generalizado, cuyas manifestaciones son las dificultades cada vez más frecuentes en la expresión

---

<sup>15</sup> El INEGI (2014: 15) reporta que, tanto en 2009 como en el 2013 Chiapas, Guerrero y Oaxaca se alternan las últimas posiciones en cuanto a la disponibilidad de Internet en hogares, manteniendo este dato una estrecha relación respecto a la proporción de analfabetas y población en rezago educativo.

oral y escrita, así como el problema respecto a la comprensión lectora”. (Ramonet; Fregoso, 2008, p. 11)

Una situación particular se presenta cuando, al revisar los convenios de colaboración que el INEA concreta con diversas instituciones, aparece el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) dentro de las partes firmantes. En específico, hacemos referencia al documento denominado: “Convenio de colaboración en materia de servicio social y prácticas profesionales Instituto Nacional De Educación de los Adultos (INEA) – Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), firmado el siete de noviembre del dos mil doce.

En él, se promueve como objetivo “Establecer las bases y mecanismos operativos de colaboración entre el CONALEP y el INEA respecto de la organización y desarrollo de programas para la prestación de Servicio Social como asesores y/o promotores y Prácticas Profesionales de alumnos del “CONALEP”. (INEA - CONALEP, 2012, p. 3)

Sin embargo, al observar los resultados por plantel y logro educativo del examen PLANEA 2015, los centros CONALEP del municipio de Ecatepec arrojan estadísticas en las que se informa que en los cinco Centros CONALEP del municipio Mexiquense objeto de nuestra investigación, más del 90% de los alumnos que presentaron la prueba manifiestan deficiencias en el campo de matemáticas, al situarse en los niveles I o II de los cuatro compuestos por la prueba.

Asimismo, en el rubro de lenguaje y comunicación, el plantel “Valle de Aragón” reporta una deficiencia reflejada en el sesenta y cinco por ciento de sus alumnos situados en los dos niveles más bajos. Esta tendencia se registra a la alza en los cuatro planteles restantes, al punto de llegar a un ochenta y cinco por ciento de deficiencia en comprensión lectora en el plantel Ecatepec II. (SEP- CONALEP, 2009, Pp. 9,10)

Las cifras nos revelan la baja confiabilidad que ciertas instituciones poseen como donantes de asesores educativos. Engarzar estos datos con los presentados por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) respecto a los requerimientos académicos de ingreso a un centro CONALEP completan el panorama presentado.

**Tabla IX. Número de aciertos mínimos con el que se asignó a los aspirantes en el CONALEP Ecatepec, carrera Técnico en Contabilidad, en los tres últimos años del Concurso. COMIPEMS. (Total de reactivos del Examen: 128)**

Año	Número de aciertos solicitados
2012	31
2013	29
2014	25

La exigencia solicitada para ingresar a estos centros de enseñanza ha ido en decremento en los últimos años, al grado de aceptar a alumnos que han respondido correctamente solo uno de cada cinco reactivos en el examen de ingreso en el año 2014, como lo expone la anterior tabla. Además, los alumnos de CONALEP que ingresan a este programa como prestadores de servicio social, no reciben una formación docente encaminada a las necesidades de la población adulta. Con respecto a este grupo, suele estar conformado por jóvenes estudiantes o egresados del nivel medio superior que no logran insertarse en espacios laborales formales. Sumado a ello, la ausencia de una formación pedagógica sólida vuelve aún más vulnerable al campo de la EPJA.

Como elementos mínimos a considerar dentro de una estrategia de formación de profesorado en la andragogía, podemos enumerar los siguientes:

*a) Análisis de los contextos en los que el asesor desarrolla su praxis*

La articulación entre la escuela y la sociedad suele ser difuminada por razones descritas en apartados previos. Es preciso tomar como base las necesidades de aprendizaje como catalizador para potenciar aprendizajes significativos.

*b) Consideración de necesidades de aprendizaje del adulto*

Antes de manejar una clase, es necesario convencer a los estudiantes de la trascendencia del proceso de aprendizaje en sí mismo, en tanto a que vale la pena aprender, y asimismo, dimensionar el impacto de dicho aprendizaje en la constitución del trayecto de vida. No es esta una tarea sencilla, y el ingreso al campo áulico implica por sí mismo aceptar esta condicionante.

Tampoco se trata de una simple aplicación de una teoría pedagógica. Los grados de entendimiento y vías de acceso al aprendizaje son variables. Por tanto, es menester dominar las estrategias adecuadas para atraer la atención del adulto, y asimismo, generar en él un deseo de superación constante. Es inadmisibles –en el caso de la escritura– la concepción de la andragogía como una llana elaboración de textos para que estos sean corregidos, sino que, más bien, estos escritos deben responder a una inquietud personal y contextual de quien los elabora, convirtiéndose

en textos vivos.<sup>16</sup> De ahí la importancia de considerar durante los procesos de formación docente, ya que:

El conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra, no como conformación fragmentada, sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa (...) El profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus nuevas teorías. (Edelstein, 2000, p. 3)

*c) Escritura de la propia práctica como estrategia de formación docente*

En este sentido, cabe destacar la pertinencia de desarrollar grupos de trabajo o discusión constituidos por los propios asesores, que permitan intercambiar sus experiencias y conservarlas por escrito. Llevar a cabo una relatoría de la acción misma permitiría cambiar la visión del ejercicio profesional.

*d) Construcción social de conocimientos entre pares.*

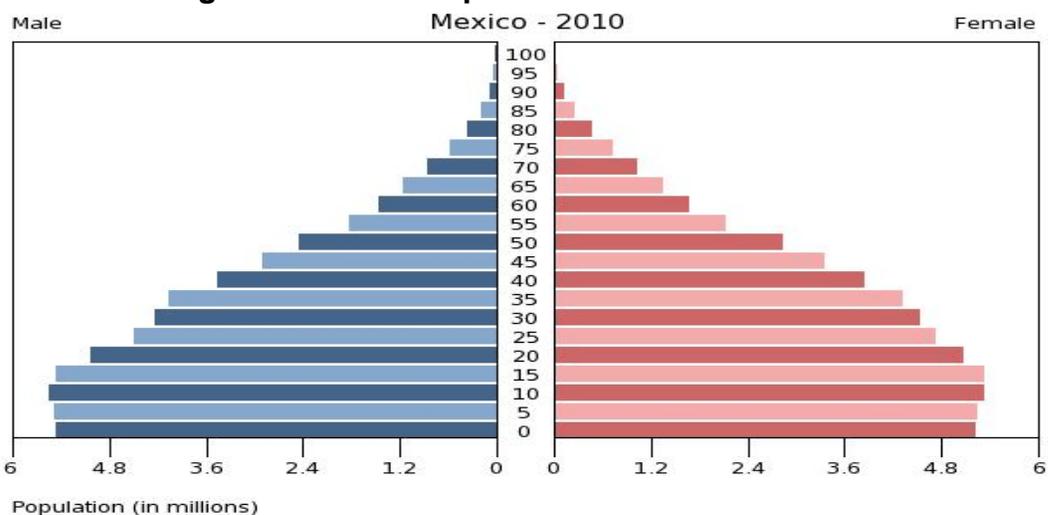
El enfoque histórico propuesto por Vigotsky sostiene que los procesos psicológicos se originan en la socialización. Considera que los sujetos construimos conceptos cotidianos resultado de la experiencia inmediata, tras la cual se halla la realidad palpable. Los conceptos científicos aportados por la escuela y el maestro tienen poca validez si no logran articularse con la cotidianeidad. De ahí la importancia de analizar las relaciones semióticas que se establecen en el marco de la interacción entre docentes y alumnos, ya que la habilidad del asesor respecto a la mediación entre códigos es un aspecto esencial para entablar una correcta comunicación que devenga en construcción de conocimientos significativos.

Es evidente un engrosamiento de la pirámide en los sectores de población mayores a los quince años. Comparar la composición de las pirámides poblacionales mexicanas de los años 2010 y 2030 respectivamente nos brinda un panorama en tanto al cambio de necesidades sociales de la población nacional en cada uno de estos momentos.

---

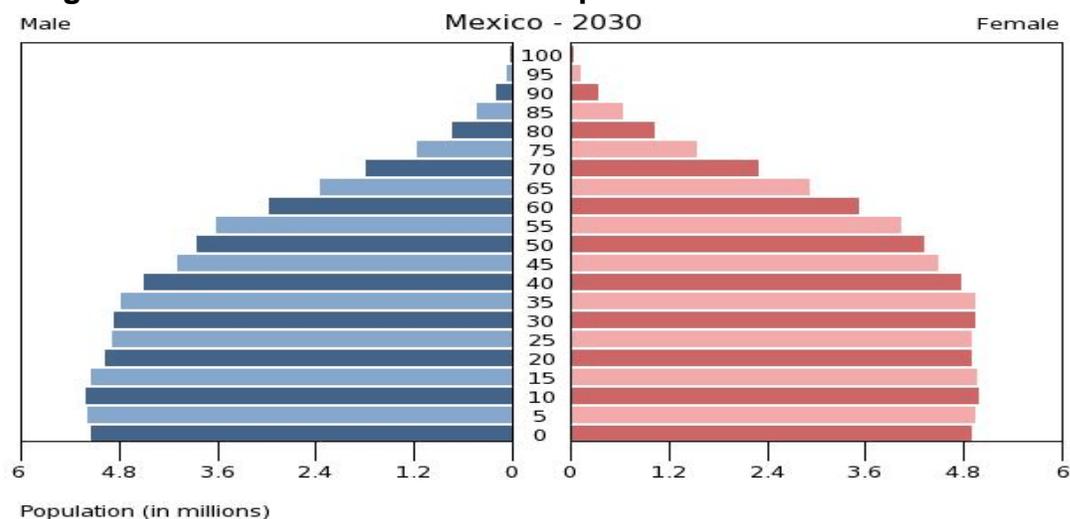
<sup>16</sup> Es imprescindible recuperar en este sentido el método de la palabra generadora planteado por Paulo Freire.

**Imagen IV. Pirámide poblacional de México al año 2010**



Esta pirámide, con una forma “expansiva”, tiene una base ancha debido a la alta proporción de niños y jóvenes, producto de una alta natalidad. La cúspide es angosta por la baja proporción de adultos mayores. Es notorio un estrechamiento de la población a partir del grupo de edad de los sesenta años, aunque se conserva una proporción razonable entre la cantidad de hombres y mujeres en cada grupo de edad. Para efectos del servicio de educación de adultos, es factible aseverar que el sector más demandante estriba entre los quince y los sesenta y cuatro años, al ser este el sector en edad laboral.

**Imagen V. Estimación de la Pirámide poblacional de México al año 2030**



En el segundo caso, el año 2030 nos muestra igualmente una composición expansiva. No obstante, es notorio el crecimiento de los grupos de edad que se caracterizaban por un volumen poco significativo, en especial en el rango de entre los quince y los sesenta años. Haciendo un ejercicio de prospectiva, preguntarse por la viabilidad de las actuales políticas educativas en función de la futura demanda del servicio nos coloca frente a un escenario peculiar.

De ello se desprenden una serie de aseveraciones encaminadas a replantear la mística del INEA, en tanto la concepción de educación de adultos que se proyecta en las próximas décadas. La primera de ellas recae en el sentido que el Instituto, históricamente, le ha brindado al quehacer de la alfabetización y el combate al rezago educativo. La adopción de un enfoque diverso, centrado en necesidades cambiantes de la población, en razón de su composición por grupos de edad, es imprescindible para mantener la operatividad de este organismo bajo esquemas que no se presten a la obsolescencia.

En este sentido, la formación docente recibida por aquellos que funjan como soporte del INEA es de vital importancia respecto la congruencia que las respectivas circunstancias socioeconómicas planteen.

Igualmente importante resulta superar la orfandad presupuestal que enfrenta este organismo, ya que la ambición de las metas planteadas no es congruente con los recursos asignados año con año al rubro de la Educación para Jóvenes y adultos.

Ahora bien: planteándonos en un escenario imaginario: en caso que el rezago educativo fuera completamente superado,- cosa que se ve lejana, mas los datos cuantitativos arrojados informan de un progreso año con año en este sentido- ¿El INEA concluiría definitivamente su labor? Desaparecer una institución de tal envergadura no es tarea sencilla. Más allá de las gestiones burocráticas y políticas necesarias para tal fin, se inferiría que la única finalidad del instituto fue, durante décadas, la legitimación de grados académicos. De ahí la necesidad de aclarar el significado que, desde la mística del Instituto, se le otorga a la educación. Si esta es vista como producto, entonces la simple cobertura y certificación serían signos contraproducentes para el INEA, ya que abatir el rezago significaría también, eliminar a su población potencial a atender.

En cambio, una educación pensada como proceso en el sentido del aprendizaje para la vida justificaría la persistencia de la institución. No obstante, completar este discurso requiere de una serie de factores que, hasta la fecha, no han sido considerados dentro de la praxis cotidiana de los asesores:

## CONSIDERACIONES FINALES

Al hacer un balance del factor educativo informal y el elemento áulico tenemos, por un lado, la valiosa experiencia de vida de quienes solicitan servicios de educación de adultos. Por otro, la escasa formación de la gran mayoría de los asesores educativos es un factor indiscutible en los resultados obtenidos. Lo anterior deja en entredicho el cumplimiento del propósito del campo, no siendo directamente ellos los responsables de esta situación, sino más bien recayendo en la falta de una política pública que estimule su profesionalización.

Los hallazgos registrados respecto a las categorías obtenidas se detallan a continuación:

La vocación, como predisposición natural al desarrollo de ciertas actividades, influye en forma trascendente respecto a la realización de una tarea profesional o social. Sin embargo, este rubro no suele ser tomado en forma consciente al momento de seleccionar a los principales actores sociales involucrados en la docencia. El hecho de mencionar la vocación como un requerimiento no asegura el que todos los asesores posean esta cualidad, mucho menos deshecha esta posibilidad. De ahí que se vuelva necesario auscultar mecanismos que garanticen que, más que el dominio de los contenidos de un curso, exista la disposición a desarrollar el papel de orientador de procesos didácticos.

Por otra parte, la masiva intención por certificar, así como los medios de los que se llegan a valer determinadas personas para concretar este proceso, -un acto de lucro disfrazado- son de suma relevancia al valorar la significación actual al acto educativo. Jerome Bruner señala este síntoma como una *manía de la información*, que olvida a llevar al máximo las capacidades de las personas. Es contundente, al adelantarse a su tiempo y declarar: “El objetivo tal vez más general de la educación (es) el cultivo de la excelencia, pero debe aclararse en qué sentido se usa esa frase. En el caso que nos ocupa se refiere no solamente a formar en la escuela al mejor estudiante, sino también ayudar a cada estudiante a que realice su desempeño intelectual óptimo” (Bruner, 1972)

Lo trascendente de este señalamiento radica en el papel asignado a la misión de lo educativo. Intereses de mercado o tensiones políticas se sobreponen a la formación personal. Siguiendo a Bruner, la esencia de lo educativo reside en una *negociación de sentido*, en tanto que para hacer una buena educación el asesor debe dejar de ver al alumno como minusválido deóntica y mentalmente. En este punto rescatar las experiencias de los asesores se vuelve fundamental. Si bien el saber se sobreentiende como un *derecho* inherente. La condición de vida y las formas de enajenación nos envuelven en escenarios que no permiten concientizar estructuras de lo conocido. La labor del asesor consiste en, delicadamente, hacer este acto de Aletheia, para llegar a la comprensión de estructuras fundamentales. Sin embargo, la labor no es tan sencilla.

Si conjugamos estos elementos, es visible que el aprendizaje termina por ser el último factor de interés dentro de la escuela. Bajo la lógica Taylorista que ha perneado los sistemas educativos modernos, “Interesa más (...) la ‘buena respuesta’ que el hecho mismo de que el alumno sea capaz de elaborar por sí sólo una, aunque esta sea menos buena” (Starico, 1999, p. 23) Recordemos que el punto inicial de los aprendizajes es la experiencia previa vivida. La educación de adultos en México, si bien se ha construido a través de un esfuerzo constante y contraponiendo circunstancias sumamente adversas, parece enfrentarse a una serie de enemigos tácitos empeñados en su desaparición. Las respuestas estadísticas interesan más que los cómo, observándose lo educativo como fin, mas no como medio. La forma de divulgación del logro interesa de sobremanera respecto a la explicación de la forma en que este se concreta. Una especie de conductismo político que, igual que en el experimento pavloviano, persigue un estímulo que, a fin de cuentas, no se refleja en la vida cotidiana del docente. Él es el culpable de la tragedia: se le sanciona, se olvidan los elementos culturales de lo educativo y el problema se enmienda. Podemos asegurar que la formación del profesorado del INEA presenta rasgos característicos que la distinguen respecto al sector escolarizado:

- A) La inexistencia de una orientación individual que permita valorar las necesidades de los futuros asesores, en tanto que la rapidez y masificación de los procesos de pretensión de abatimiento del rezago se han sobrepuesto a un desarrollo consciente del trayecto formativo.
- B) El desconocimiento generalizado de la andragogía como campo particular de conocimiento, reduciendo la educación de adultos a la obtención de certificaciones
- C) .La ausencia de un desarrollo curricular actualizado que fomente el interés del adulto en ver el estudio más allá de la obtención de un documento, considerando necesidades de aprendizaje y contextos en los cuales se desarrollan las prácticas cotidianas de los educandos-educadores.
- D) El histórico y contradictorio abandono presupuestal, bajo el entendido que esta realidad afecta a prácticamente una cuarta parte de la población nacional.

Igualmente, es necesario analizar las condiciones salariales del sector docente para comprender las diferencias entre México y demás naciones miembros de la OCDE. Siendo América Latina una región configurada por naciones en vías de desarrollo, las condiciones de remuneración a la docencia se encuentren por debajo de la media. Países como Luxemburgo alcanzan un salario inicial de 72, 499 dólares anuales, cuando en México este referente llega apenas a los 19, 252 dólares anuales. Esto en el ramo escolarizado.

No digamos lo que ocurre en el ramo de la educación semiescolarizada, donde la inestabilidad del personal y las condiciones de trabajo se vuelven más precarias, por lo menos en las economías en vías de desarrollo

El crecimiento poblacional, igualmente, demanda atención al ámbito educativo en forma directa a través de un financiamiento decoroso para conducir un complejo aparato que, sin duda alguna, exige recursos económicos para salir a flote.

El abandono de las políticas educativas al campo de la educación de adultos merece una especial atención en tanto al actual escenario socioeconómico. Si bien la idea de esta tesis se enfocó a la formación docente, es necesario apuntar que este camino no era el originalmente planteado.

Podemos enmarcar diversas dimensiones del trabajo educativo que difícilmente se tocan al momento de estudiar las relaciones en el aula como propuestas futuras de trabajo. En primera instancia, vale la pena formular una propuesta a futuro para profundizar el análisis del plano temporal en las configuraciones curriculares. Poco se habla de la relación escuela-tiempo, asumiendo que la distribución de tareas y metas responde a proyectos de diversos niveles, que abarcan desde lo psicológico hasta lo económico- social.

En este marco, reiteramos la necesidad de acercamiento a la educación de adultos como una realidad desgastada del país. La intención de este trabajo vira a contribuir en el desarrollo de un estado de arte sobre la materia que es imposible dar por terminado. Hacer énfasis en las condiciones demográficas que enfrentaremos como país a mediano plazo, nos recuerda la transformación permanente que el objeto de estudio inserto en el campo de las ciencias sociales presenta dada su circunstancia contextual.

Igualmente, es extensiva la convocatoria a diversos actores sociales para internarse en el análisis de la Educación para jóvenes y adultos, dada la riqueza que el estudio de este campo representa por su naturaleza interindividual, sin perder de vista la dimensión pedagógica de este fenómeno.

## REFERENCIAS CONSULTADAS

### ***Bibliográficas***

- Andere Martínez, Eduardo. (2013) *La escuela rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México*. Siglo XXI. México.
- Apple, Michael. (2008) *Ideología y currículo*. Akal. España.
- Arellano Duque, Antonio (Coord.) (2005) *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Anthropos. España.
- Aristóteles (2005) *Política*. Porrúa. México.
- Augé, Marc (1998). *Las formas del olvido*. Gedisa, España  
- (2000) *Los no lugares. Espacios de anonimato*. Gedisa, España
- Bauman, Zygmunt. (2008) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa. España.  
- (2011) *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. FCE, México.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (2003) *La construcción de la realidad social*. Amorrotu. Argentina.
- Bernaída, Laura y Plotinsky, Daniel. (2007) *De entrevistadores y relatos de vida. Introducción a la historia oral*. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Bernstein, Basil. (2001) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. España.  
- (1989) *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal. España.
- Bertely, Busquets, María. (2004) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. España.
- Bolívar Botia, Antonio; Domingo, Jesús; Fernández, Manuel (2001) *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La muralla. España.
- Bourdieu, Pierre (2002) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus. México.
- Casarini Ratto, Martha (2009) *Teoría y diseño curricular*. Trillas. México.
- Castoriadis, Cornelius (1999) *Figuras de lo Pensable*. Fronesis - Universidad de Valencia. España.

Castro Muñoz, Juan de Dios (Coord.) (2011). *A 30 años de su creación, semblanza de la labor del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos INEA*. México.

Comenio, Juan. Amos. (1986) *Didáctica Magna*. Akal. Madrid.

Cruz, Fernández, Roberto (1994) *El hombre pregunta. Hacia una antropología metafísica*. Universidad Iberoamericana. México.

Delgado Díaz, Carlos Jesús. Y Sotolongo Codina, Pedro Luis (2006) *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Clacso. Argentina.

Díaz Barriga, Ángel. (Comp.) (2001) *El examen. Textos para su historia y debate*. Plaza y Valdés. México.

Ducoig Watty, Lily Patricia (Coord.) (2014) *Pensamiento crítico en educación*. IISUE-UNAM. México.

Ferry, Gilles (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. UNAM-FES Iztacala-Paidós. México.

Freire, Paulo. (1999) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. México.

- (2001) *Política y educación*. Siglo XXI. México.

- (2004) *El grito manso*. Siglo XXI. México

- (2007) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. México.

Foucault, Michel. (2005) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. México.

Frigotto, Gaudencio (1988) *La productividad de la escuela improductiva*. Miño y Dávila editores. Madrid

Gadamer, Hans Georg. (1992) *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme. Salamanca.  
(2005) *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. Salamanca.

García Hoz, Víctor. (Coord.) (1996) *Formación de profesores para la educación personalizada*. Ediciones Rialp. Madrid.

Hargreaves, Andy. (2005) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata. España.

Hegel, George. Wilhelm. Friedrich. (2008) *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica. México

Honoré, Bernard (1980) *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*. Narcea. España

Imbernón, Francisco. (1998) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Grao. España

- Jackson, Phiillip W. (2001) *La vida en las aulas*. Morata. Madrid
- Jaeger, Werner. (2011) *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Kant, Immanuel. (1970) *Crítica de la razón pura*. Bergua. Madrid.
- Knowles, Malcolm. (2006) *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Oxford. México.
- Larrosa, Jorge. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Latapí Sarré, Pablo. (2003) *¿Cómo aprenden los maestros?* Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, 18 de enero de 2003. Cuadernos de discusión. SEP. México.
- Levinás, Emanuel. (2006) *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI. México.
- Liston, Daniel. P. y Zeicher, Kenneth. M. (2003) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata. Madrid.
- Lyotard, Jean Francoys (2004) *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Cátedra. España.
- Lonergan, Bernard (2008) *Conocimiento y Aprendizaje*. Universidad Iberoamericana. México.
- Ludojoski, Roque L. (1986) *Andragogía. Educación del Adulto*. Guadalupe. Argentina
- Marcuse, Herbert (1983) *Eros y civilización*. Sarpe. España.
- Mejía Arauz, R. y Sandoval, Sergio A. (Coord.) (2003) *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Instituto Tecnológico y de estudios Superiores de Occidente (ITESO) México.
- Mélich, Johan. Carles. (1994) *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Anthropos. España.
- (2001) *La ausencia del testimonio: Ética y pedagogía en los relatos del holocausto*. Anthropos - Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
  - (2002) *Filosofía de la finitud*. Herder. España
- Monclús Estrella, Antonio. (1997) *Educación de Adultos: cuestiones de planificación y didáctica*. FCE. México.

Morán Oviedo, Porfirio. (Comp.) (2011) *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. México.

Nietzsche, Friedrich. (2000) *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Fábula Tusquets. España.

Ornelas Navarro, Carlos. (2011) *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. FCE. México.

Ranciere, Jacques. (2013) *El espectador emancipado*. Manantial. Buenos Aires.

Santos Guerra, Miguel Ángel. (2006). *La escuela que aprende*. Morata. España.

Schweizer, Margarita. (Comp.) (2009) *La formación docente entre la pedagogía y la empiria: la educación argentina hacia el bicentenario*. Eduvim. Buenos Aires.

Siliceo Aguilar, Alfonso (2004) *Capacitación y desarrollo de personal*. Limusa. México.

Solana, Fernando (Comp.) (2006) *Educación. Visiones y revisiones*. Siglo XXI. México.

Tarrés, María Luisa. (Comp.) (2011) *Observar, Escuchar, Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Flacso. México.

Vietta Silvio (2004) *Hans George Gadamer: hermenéutica de la Modernidad. Conversaciones con Silvio Vietta*. Trotta. Madrid.

Weber, Max. (2014) *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica. México.

Zambrano, María. (2004) *La confesión: género literario*. Siruela, España.

Žižek, Slavoj. (2010) *En defensa de la intolerancia*. Diario Público. Colombia.

### **Mesográficas**

Aboites Aguilar, Hugo. (2013) "Implicaciones de la reforma de 2012 al Artículo 3º Constitucional". *El cotidiano*. México. No 179. Documento PDF. Disponible en:

<<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/17903.pdf>>

Fecha de consulta: 10 de Septiembre de 2014

Ainciburu, María Cecilia (2000) "Morfología y productividad del léxico económico" Facultad de Economía "Richard Goodwin" Universidad de Estudios de Siena. Italia Disponible en:

<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0016.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0016.pdf)>

Consultado el 26 de noviembre de 2014.

Alonso García, Alfredo (2009) "Libertad y gracia en San Agustín de Hipona" Universidad de Cantabria. Disponible en:  
<[http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/35548/1/201402CAF214\(2009\)-15.pdf](http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/35548/1/201402CAF214(2009)-15.pdf)>  
Consultado el 30 de agosto de 2015.

Arroyo Baena, Josep Miquel (2015) "¿Para qué sirve la educación para adultos?" en: INED 21. Agosto 17 de 2015. España. Disponible en:  
<<http://ined21.com/para-que-sirve-la-educacion-para-adultos/>>  
Consultado el 06 de Noviembre de 2015.

Bassols Ricárdez, Mario, & Espinosa Castillo, Maribel. (2011). "Construcción social del espacio urbano: Ecatepec y Nezahualcóyotl. Dos gigantes del oriente". *Polis*, 7, Pp. 181-212. Disponible en:  
<[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-2332011000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-2332011000200007&lng=es&tlng=es)>  
Consultado el 08 de enero de 2015

Cabello Martínez, J. (Coord.) (2006) *Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Iberoamérica*. Universidad Complutense- Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Calderón, Mónica Iris; Ceccarini, María Fernanda; Ríos Rolla , Mariela Alejandra (2008) *Economía de la educación*. Universidad de Cuyo. Argentina. Disponible en:  
<[http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/2420/economiadelaeducacion.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2420/economiadelaeducacion.pdf)>  
Recuperado el 18 de Noviembre de 2014.

Candela, A., Rockwell, E. y Coll, C. (2009). "¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula". *Revista de Investigación Educativa*, 8. Disponible en:  
<[http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela\\_rockwell\\_coll\\_aulas.html](http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela_rockwell_coll_aulas.html)>  
Recuperado el 25 de Julio de 2015.

Castoriadis, Cornelius (1997) "El Imaginario Social Instituyente". *Zona Erógena*. Nº 35. Documento PDF. Disponible en:  
< <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>>  
Recuperado el 10 de Julio de 2015.

Castro Muñoz, Juan de Dios; Perea Curiel, Wilfrido (2012) *Convenio de colaboración en materia de servicio social y prácticas profesionales Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) – Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)*. Documento PDF. Disponible en:  
<[http://www.inea.gob.mx/images/documentos/alianzas/CONVENIO\\_CONALEP.pdf](http://www.inea.gob.mx/images/documentos/alianzas/CONVENIO_CONALEP.pdf)>  
Recuperado el 30 de Octubre de 2015.

"Certificado de secundaria y preparatoria" Página Facebook. Disponible en:  
<<https://www.facebook.com/Certificado-de-secundaria-y-preparatoria-198796206974583/?fref=ts>> Consultado el 20 de noviembre de 2015

Cisterna Cabrera, Francisco. (2005) “Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa” *Theoría*. Vol. 14. Universidad del Bío-Bío, Chillán. Chile. ISSN 0717-196X  
Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>>  
Consultado el 08 de Febrero de 2015

CONEVAL (2011) “Informe de la política de desarrollo social en México en materia de rezago educativo” México. Documento PDF. 60 Pp. Disponible en:  
<[http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Documentos%20temáticos%20IEPDS2011/IEPDS\\_Educacion\\_2011.pdf](http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Documentos%20temáticos%20IEPDS2011/IEPDS_Educacion_2011.pdf)>

*Contrato colectivo de trabajo INEA - SNTEA*. Documento PDF. Disponible en  
<[http://sntea.org.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=49:contrato-colectivo&catid=35:archivo&Itemid=11](http://sntea.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=49:contrato-colectivo&catid=35:archivo&Itemid=11)>  
Consultado el 07 de Marzo de 2015

Davini, María Cristina. “Acerca de las prácticas docentes y su formación” Ministerio de educación. Buenos Aires. Documento PDF. Disponible en:  
<[http://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI\\_Cristina.\\_Acerca\\_de\\_las\\_practicas\\_docentes\\_y\\_su\\_formacion\\_1.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf)>  
Consultado el 10 Marzo de 2016

Diario Norte digital. (14- Noviembre-2014) “Venden certificados a través de Facebook”  
Disponible en:  
<<http://nortedigital.mx/venden-certificados-a-traves-de-facebook/>>  
Consultado el 20 de noviembre de 2015.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (26 de Febrero de 2013) *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.*

(25 de Febrero de 2013) *ACUERDO número 662 por el que se emiten las Reglas de Operación de los Programas Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA).*

(17 de Diciembre de 2014) *ACUERDO número 17/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2015.*

(07 de Mayo de 2014) “Ley General de Infraestructura Física Educativa”.

Díaz, Barriga, Ángel. (2002) “Los procesos de frustración en la tarea docente” en: *Revista Docencia*. No. 17. Colegio de Profesores de Chile. Documento PDF.  
Disponible en: <<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100729233046.pdf>>  
Consultado el 20 de agosto de 2014

Díaz Meza, Christian James. "Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro". *Revista científica Guillermo de Ockham*. Vol. 5, No. 2. Julio-Diciembre de 2007. Universidad de San Buenaventura. Cali, Colombia. Disponible en: <[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2884380.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2884380.pdf)> Consultado el 20 de Octubre de 2014

Díaz Quero, Víctor. (2005) "Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico" *Revista Iberoamericana de Educación* Número 37/3 25 - 12 - 05 (ISSN: 1681-5653) Documento PDF. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1122Diaz.pdf>> Consultado el 30 de agosto de 2015  
Diccionario de la Real Academia.(DRAE) Versión en línea. Disponible en: <<http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>> Consultado el 02 de junio de 2015

Edelstein, Gloria (2000) "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica". *Revista del Instituto Iberoamericano de Ciencias de la Educación (IICE)*. No. 17. Disponible en: <<http://documents.mx/documents/edelstein-analisis-didactico.html>> Consultado el 26 de Noviembre de 2015

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, (FLACSO) Sede México (2008) "Evaluación de consistencia y resultados del programa de atención a la demanda de educación para adultos a través del modelo de educación para a vida y el trabajo del INEA" Documento PDF. Disponible en: <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/102508/2.pdf>> Consultado el 11 de septiembre de 2015

Finol de Franco, Mineira y Vallejo, Ruth (2009) "La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas" *Revista REDHECS*. Edición 7- Año 4. Septiembre 2009. Universidad Rafael Beloso Chacín. Venezuela. ISSN: 856-9331. Disponible en: <<http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/view/620/1580>> Fecha de consulta: 23 de Junio de 2015.

Fregoso Peralta, Gilberto (2008) "Problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso con los estudiantes de licenciatura y maestría" *Revista Universidad EAFIT*. No. 44, Vol. 149. Pp. 9-22. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/215/21514903.pdf>> Fecha de consulta: 12 de Noviembre de 2015

García Gómez, Teresa. (2010) "La Mercantilización de la Educación" *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. vol. 13, núm. 2, agosto, 2010, pp. 16-21. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza, España. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014950002>>

Fecha de consulta: 07 de agosto de 2014

González Paredes, Elsa. (1998) “La docencia, una ética para la vida” *Revista Reencuentro*. Núm. 22. Pp. 12-16. División de ciencias y artes para el diseño. UAM Xochimilco. México. Disponible en:  
<[http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/estadistica.php?id\\_host=6&tipo=ARTICULO&id=350&archivo=330350ygl.pdf&titulo=La%20docencia,%20una%20ética%20%20para%20la%20vida](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=350&archivo=330350ygl.pdf&titulo=La%20docencia,%20una%20ética%20%20para%20la%20vida)>  
Consultado el 12 de abril de 2015

Gorodokin, Ida. (2005) “La formación docente y su relación con la epistemología”. *Revista iberoamericana de educación*. Madrid. No 37/ 5  
Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>>  
Consultado el 22 de junio de 2015.

Gudiño, Alejandra. “Ecatepec, primer lugar en rezago educativo en Edomex” *Milenio Estado de México*. Sábado 13 de Septiembre de 2014. Disponible en:  
<<http://www.especialistas.com.mx/saiweb/viewer.aspx?file=SA6CN4vCWFEHE12iNRaokYNHI0RZHGa14p0079OUryz5xE4S4WBH2tJFBWGv1ZJ7&opcion=0&encrip=1>>  
Consultado el 19 de septiembre de 2014

Hernández, Gloria. (2012) “La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación: el tema del sujeto juvenil”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [online]. vol.17, n.53, pp. 485-511. ISSN 1405-6666

Hernández, Lilian (2016) “El INEE reprueba evaluación docente; exigirá cambios” *Excélsior*. 24/03/2016. Disponible en:  
<<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/03/24/1082651#imagen-2>>  
Consultado el 26 de Marzo de 2016.

Hornillo Araujo, Elena. & Sarasola Sánchez- Serrano José Luis (2003) “El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida”. *Portularia* 3. Universidad de Huelva. España.. Disponible en:  
<<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/158/b15148543.pdf?sequence=1>>  
Fecha de consulta: 09 de Julio de 2014

INEA (2010) “Población de 15 años y más en Rezago Educativo del Censo de Población y Vivienda, 2010 por Municipio. Estado de México”.  
Documento PDF. Disponible en:  
<[http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/rez\\_censo\\_edos/rez\\_mun\\_mex.pdf](http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/rez_censo_edos/rez_mun_mex.pdf)>  
Fecha de consulta: 12 de Febrero de 2015.

INEA “Sitio de formación para asesores” (FORMA-T)  
En: <<http://www.ineaformate.conevyt.org.mx>>  
Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2015

INEE (2008) “El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008” Documento PDF. Disponible en: <<http://www.inee.edu.mx/index.php/72-publicaciones/resultados-de-aprendizaje-capitulos/558-el-aprendizaje-en-tercero-de-secundaria-en-mexico-informe-sobre-los-resultados-de-excale-09-aplicacion-2008> >  
Fecha de consulta: 27 de febrero de 2015

INEGI (2000) “El rezago educativo en la población mexicana”  
(2010) “Censo de Población y Vivienda 2010”  
(2014) “Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicaciones en los hogares, 2013”

Margalef García, Leonor. (2000) “La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas” En: *Revista Interamericana de Formación del profesorado*. No. 39 Diciembre 2000. Pp. 157-168. Disponible en: <<file:///C:/Users/Napoleon/Documents/MAESTRIA/4%20SEMESTRE/FORMACION%20INICIAL%20DEL%20PROFESORADO.pdf>>  
Consultado el 26 de Septiembre de 2015

Martínez, Nurit. “Lujambio confirma fraude de maestros en el INEA”.  
*El Universal*. Sábado 08 de mayo de 2010. Disponible en:  
<<http://www.eluniversal.com.mx/nacion/177569.html>>  
Fecha de consulta: 19 de noviembre de 2014

Marx, Karl. “Tesis sobre Feuerbach” Disponible en:  
<<https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>>  
Fecha de consulta: 20 de Mayo de 2014

Mercado, Ruth y Rockwell Elsie (1988) “La práctica docente y la formación de maestros”  
En: *Investigación en la escuela*. No. 4 Universidad de Huelva- Universidad de Sevilla.  
Disponible en:  
<[http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4\\_8.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf)>  
Fecha de consulta: 03 de Octubre de 2015

Morín, Edgar (2004) “La epistemología de la complejidad” En: *Gazeta de Antropología*.  
Núm. 20, artículo 02.  
Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10481/7253>>  
Fecha de consulta: 14 de abril de 2015

OCDE. “Programa para la evaluación internacional de alumnos. (PISA) 2012. Resultados” Disponible en:  
<<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>>  
Fecha de consulta: 10 de abril de 2014

Ordorika Sacristán, Imanol (Coord.) (2004). "La Academia en Jaque. Perspectiva Política de la Evaluación Universitaria en México", México, D F, Porrúa - CESU-UNAM. Disponible en:  
<[http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/iordorika/Ordorika\\_AjedrezPoliticoDeLaAcademia.pdf](http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/iordorika/Ordorika_AjedrezPoliticoDeLaAcademia.pdf)>

Fecha de consulta: 20 de agosto de 2015

Orozco Cruz, Juan Carlos; Olaya Toro, Alfredo y Villate Duarte Vivian (2009) "¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado". *Revista Iberoamericana de educación*. No. 51. OEI. Pp. 161-181  
Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie51a08.pdf>>

Portilla Marcial, Octavio Carlos (2005) "Política social: del Estado de Bienestar al Estado Neoliberal, las fallas recurrentes en su aplicación". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado Redalyc*. Vol. 8, núm. 16. Disponible en:  
<<http://www.redalyc.org/pdf/676/67681607.pdf>>

Fecha de consulta: 18 de agosto de 2014.

Poy Solano, Laura. (2014) "Al rezago educativo, sólo 0.8% del presupuesto para el sector" *La jornada*. Domingo 10 de agosto de 2014. Disponible en:  
<<http://www.jornada.unam.mx/2014/08/10/sociedad/028n1soc>>

Fecha de consulta: 10 de agosto de 2014

Ramallo, Milena y Roussos, Andrés (2008). "Lo cualitativo, un modelo para la comprensión de los métodos de investigación". Documento de Trabajo N° 216, Universidad de Belgrano. Disponible en:  
[http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/216\\_ramallo.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/216_ramallo.pdf)

Fecha de consulta: 05 de Diciembre de 2015

Robles de la Rosa, Leticia (2013) "Sacarán del salón a maestros burros; tendrán 3 oportunidades para aprobar examen" *Excélsior*. 16 Agosto de 2013. Disponible en:  
<<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/08/16/913853>>

Fecha de consulta: 22 de Febrero de 2015.

Salinas Urquieta María Eugenia; Romero Aguirre, María Teresa (Reseña) (S.a) "Evolución de la educación de adultos en México".

Disponible en: <<http://www.upes.edu.mx/public/alfabetizacion/4.pdf>>

Fecha de consulta: 18 de septiembre de 2014

Sánchez Puentes, Ricardo. (1993) "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación" En: *Perfiles Educativos* (julio-sept) .Disponible en:  
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206108>> ISSN 0185-2698

Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2014.

Saxe- Fernández, John. (2013) "México- EU: Conjuros neoliberales". *La jornada*. México. Jueves 2 de mayo de 2013.

SEP- CONALEP (2015) “Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Educación media superior PLANEA 2015” Disponible en:  
<<http://www.conalep.edu.mx/academicos/Documents/planea/2015/resultados-planea-nal-mexico.pdf>> Fecha de Consulta: 30 de Octubre de 2015

SNTEA (2008) “Reglamento de ingreso y promoción del Instituto Nacional para la educación de los adultos” Disponible en:  
<[http://sntea.org.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=78:reglamento-de-ingreso-y-promocion-2008&catid=35:archivo&Itemid=11](http://sntea.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=78:reglamento-de-ingreso-y-promocion-2008&catid=35:archivo&Itemid=11)>  
Fecha de consulta: 20 de Noviembre de 2014.

UNESCO. (2010) “Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos” Documento PDF. Disponible en:  
<[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/grale\\_sp.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf)>  
Fecha de consulta: 12 de Mayo de 2014.

Van Dijk, Teun. (1981) “Hacia una gramática empírica. Algunas condiciones sociales y psicológicas de los actos de habla” *Philosophica*. No. 27, Pp. 127-138.

Zemelman, Hugo (2006) “El conocimiento como desafío posible” Colección Conversaciones didácticas. Instituto Politécnico Nacional / Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. México. Disponible en:  
<<http://www.upncoahuayana.com/descargas/zemelman%5B1%5D.pdf>>  
Fecha de consulta el 19 de septiembre de 2015

### ***Filmográficas***

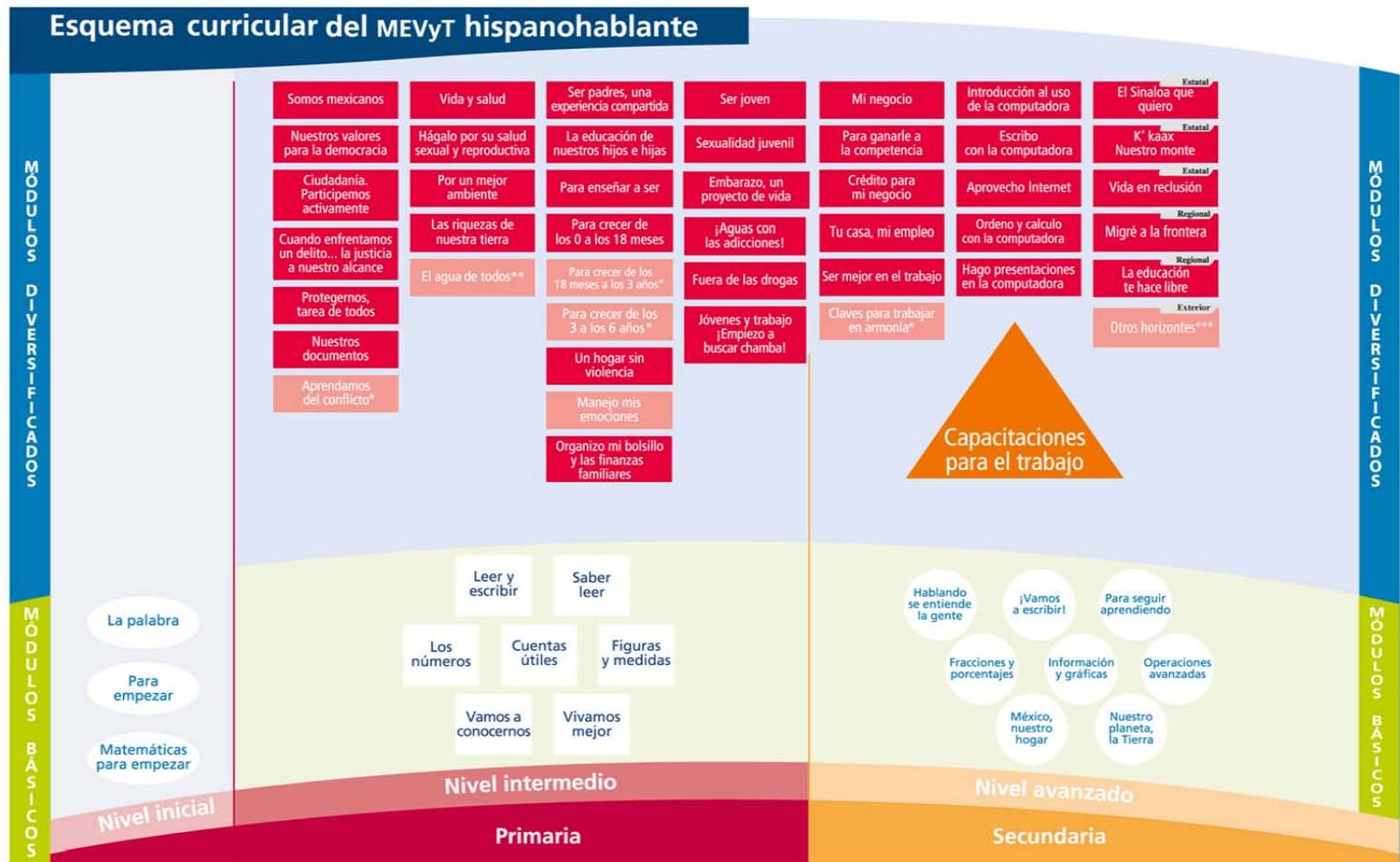
INEA Nacional (2014 /08/ 22) “Lanzamiento Campaña Nacional de Alfabetización Y Abatimiento del Rezago Educativo 2014 – 2018”  
Recuperado de: <<https://www.youtube.com/watch?v=bZ7zyhhPrkM>>  
Fecha de consulta: 12 de Febrero de 2015.

Rulfo, Juan Carlos. (Director). (2012). “De panzazo” (Documental.) Mexicanos Primero. México. 85 min.

Schmelkes del Valle, Sylvia (2012). En: “Sylvia Schmelkes / Educación” Eme equis tres sesenta. Disponible en:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=95hia-ScCVY>>  
Consultado el 24 de Octubre de 2015.

Takita, Yōjirō (Director) (2008) “Violines en el cielo” Shochiku. Japón. 130 min.

## ANEXO "A" ESQUEMA CURRICULAR DEL MEVyT HISPANOHABLANTE



\* Modalidad electrónica exclusivamente  
 \*\* Aún no impresos  
 \*\*\* Para atención de mexicanos en el exterior

## ANEXO “B” DIARIO DE CAMPO

Ecatepec

20 de Julio de 2014  
16:30 Hrs

El trabajo de campo fue realizado en la fecha y hora indicadas en una casa habitación habilitada como centro escolar en el municipio de Ecatepec, México, cerca de los límites con Coacalco. Se llegó a esta observación por medio de una serie de anuncios pegados en postes de suministro de energía eléctrica y puentes peatonales, en los cuales se ofrece la certificación de los niveles primaria, secundaria y bachillerato, con la leyenda “INEA” en su parte inferior. Se recurrió a la técnica bola de nieve, a fin de infiltrarse al entorno observado previamente por medio de una segunda persona que hiciera las veces de investigador. La narrativa presentada es la transcripción de la segunda visita a campo.

**A: INVESTIGADOR**

**B: ASESOR INEA**

*A: Hola, buenas tardes. ¿Se encontrará la maestro Perla?*

*B: Yo soy*

*A: Ah, mucho gusto. Vengo a pedirle informes porque vi sus anuncios para el examen de la secundaria y todo eso.*

*B: (Interrumpe intempestivamente) – ¿Vas a hacer la secundaria, quieres hacer la secundaria?*

*A: La prepa.*

*B: Ok., Ese está en \$10,000 pesos, lo puedes ir pagando. La opción ahorita que hay es de aquí hasta octubre. Los primeros días del mes de octubre, como por la quincena aproximadamente, y lo puedes ir pagando. Se te entregan recibos, todo es legal, todo es derecho. Y posteriormente ese examen único está garantizado en el aspecto de que tú sacas un promedio de ocho cinco, nueve cinco*

*A: (Susurra para sí) Ah, está bien.*

*B: Sin que te tengas que estar esclavizando para tanto. Y el otro es que sí le estudies: es un lapso de ocho meses. (En realidad, bueno, son nueve, porque el noveno mes es la titulación) Serían \$1000 pesos de inscripción y \$1500 pesos mensuales. No se te piden libros, no se te piden trabajos extras, no se te pide nada, nada. Todo te lo entrego yo: yo te doy las asesorías, yo te hago los exámenes, yo te califico, yo te checo lo que son las tareas –es el 45% tareas, 55% examen- y está garantizado que conmigo no vas a reprobar.*

*A: Perfecto*

*B: Porque son sacrificios muy grandes que se hacen, quieras o no, porque te cuestan. Hay mucha gente que aunque le cueste, la reprobaste y ya ni modo. Jódete .Voy a pagar. Y conmigo no: yo no soy de esas. Lo puedes ir pagando, te vuelvo a repetir, durante este mes. Se hace la inscripción, entregas los documentos, todo se te hace bien oficial, y en el mes de octubre tú estarías haciendo tu examen. Aun así te entrego la guía para que sepas de qué se trata y no vayas así como a ciegas. Y aunque fueras a ciegas: nada más tú te presentas, elaboras el examen, te quitan tu hoja y te meten la buena. Ya nada más como dicen: para aparentar la situación*

*B: ¿Entonces las respuestas ya las ponen ellos?*

*A: Sí, está garantizado. Y todos son derechos ¿Eh? A los quince días de que tú elaboras el examen – quince, veinte días por mucho, hasta supongamos un mes ya muy azotado, pero yo soy de las que presionan, de las que le pido un documento oficial en el cual ellos me especifiquen que ... ¿Cómo te llamas? -*

*B: Me llamo Ana Cecilia*

A: Ah, que Ana Cecilia con apellidos fulano de tal, concluyó el nivel, de bachillerato nada más esperando lo que es la conclusión de su certificado, y para los buenos fines se extiende este documento.

B: Ah, como una constancia.

A: Exactamente. De terminación de estudios.

B: Ah, muy bien. ¿Me podría regalar un papelito o algo así? ¿Me dijo diez mil pesos?

A: Son diez mil.

B: Pero. ¿No tengo que estudiar nada, nada?

A: Nada mi reina.

B: ¿Nada?

A: Nada

B: Ay, ¿en serio? (risas)

A: Así de garantizado. Y es más: si tanto es así como que dices. Bueno... son diez mil pesos ¿Y cómo que no tengo que estudiar?, ¿Y cómo que no tengo que hacer el examen? ¿O cómo que nada más me presento?... Te puedo llevar a la institución, donde todo es legal, donde todo tú digas: Bueno: la maestra me dijo esto, ¿qué hay de cierto? Puedes salir de tus dudas, porque todo aquí es derecho.

Ahora, aunque veas que es una casa, todo es derecho. Toda una institución nos respalda aun siendo una casa.

B: Estee, bueno. Disculpe la duda, pero ¿usted es como 'parte de la institución o...?

A: Soy parte de la institución desde.... Tengo como veintitantos años trabajando para INEA y lo que es el bachillerato ya tengo como unos siete, ocho años. Entonces, esto ya me los sé así como la palma de mi mano. ¿No? Y hasta las dudas y preguntas de la gente, igual ya me las sé. Entonces, no te preocupe. Si eso es así, yo te llevo a la institución: te inscribo allá directo, allá mismo se te entregaría la guía, se te dan recibos, sales de todas las dudas. Haz de cuenta que de allá, es la extensión para acá. Todo es legal.

B: Sí. Es un solo examen, me dice. ¿Cómo cuantas preguntas son?

A: Creo que... me parece que son como unas ciento cincuenta, en el cual tu puedes contestar como opción múltiple: A, B, C, A, B, C, Doble A, Doble B, Doble C. (Risas de ambas interlocutoras) Y ya meten bien las correctas, porque es un examen único seguro. Así lo está manejando la institución.

B: Ok. Sí me interesa, pero ¿le tengo que dejar algo o...?

A: Primero tendríamos que asegurar los papeles, con los documentos.

Dos: Tendrías que (si estamos hablando que son julio, agosto, septiembre y octubre) Lo dividiríamos en mensualidades para que antes que termine lo que es el mes tendríamos que liquidar

B: Son cuatro meses, como de \$ 2500

A: Aproximadamente. Porque si te digo que hoy es el cinco de agosto, el 30 de septiembre tú tienes que entregarme los últimos. Pero supongamos que fuese el cinco de octubre el examen, tendrías que entregarme \$ 5000 pesos el 30 de septiembre. Entonces sería mejor dividirlo en tres meses y con eso. Ya te evitas del mes de octubre y lo olvidas.

B: Y en caso de que me llegara a atrasar o algo así, ¿hay algún interés que se cobre o...?

A: Pues interés como tal no. ¿Sabes que es lo que más pasa?

B: ¿Por los documentos?

A: No tanto por los documentos, hija. Lo que pasa es que si yo digo: el cinco de octubre se hace el examen, y tú por ejemplo te atrasaste (no sé) en septiembre con el dinero, vamos a tratar de que antes del día vemos que prórroga nos pueden dar para pagar. (...) O sea en ese aspecto no hay algo que diga: y te atrasaste y es tanto de IVA o es tanto de interés.

B: ¿O que se prorrogue el examen?

A: No, porque ahí si dan fechas únicas.

B: O sea, ya no se me respetaría –digamos-. Ese dinero

A: Sí se te respetaría, pero ¿sabes qué? Yo considero que te detendrían, porque es cada dos o tres meses. Entonces si es septiembre, (noviembre, diciembre) presentarías hasta enero. Entonces son sacrificios que tenemos que hacer –seamos honestos-, y te sale más barato el de \$10,000

B: Sí, y aparte ni tiempo me queda.

A: ¿En que trabajas?

B: trabajo en una tienda de regalos. Pero ya sabe que hay que estar inventariando y no puedo dejar el mostrador solo.

A: Sí, sí te creo... Pues la opción que más decidas cuando te quieras tú inscribir, puedes empezar a dar y tendrías que dar como Tres mil trescientos treinta y tres, Tres mil trescientos treinta y cuatro pesos, aproximadamente. No sé, dentro de tus posibilidades, qué tanto tú puedas realmente hacer esa cantidad.

B: Pues yo espero que sí. La verdad ahorita me están dando la opción de apoyarme con eso y me urge, porque pues la verdad no me pagan muy bien. Entonces, ya sabe que en la mayoría ya te están pidiendo la prepa.

A: Sí. Ya no eres nadie si no tienes la prepa

B: ¡Exacto! (Risas) Entonces si me urge un poco.

A: Sí hija: yo estoy para apoyarte. De todas maneras preguntaré si hay alguna forma de que haya otra fecha y ya tendríamos otro mes. Pero mientras tesé decir que la de octubre es la que está garantizada. Entonces, haz todo el sacrificio y yo te ayudo con eso.

B: Ah, ok. ¿Me puede regalar la información?

A: Sí, espérame tantito.

“A” INGRESA AL INTERIOR DEL INMUEBLE. PASAN ALREDEDOR DE CINCO MINUTOS PARA QUE SALGA. AL HACERLO, ENTREGA A “B” UNA HOJA QUE REPRODUCE LOS SIGUIENTES DATOS

Exámen Único DGTI- CEBETIS<sup>17</sup>

\$10,000 Pago único

Mensualidades de \$ 3333

Profra. Perla

B: Haber. Es el examen único DGETI- CBTIS .Son diez mil pesos Necesito tu acta de nacimiento, tu CURP, tu Certificado de secundaria, son 8 fotos infantiles Blanco y negro con camisa blanca, un fólter manila (todo eso se entrega ahí) y con una memoria. La memoria se utiliza para checar las materias y llevar tu registro en una sola memoria. Es lo que te piden.

A: Este.. ¿De cuántos gigas?

B: No, lo que sea. Realmente no la ocupan así como que mucho. Para mucha información no.

A: ¿Y algún teléfono donde la pueda encontrar? Primero Dios que sí pueda juntar.

B: Sí. De hecho, puedes empezar con lo que tengas y ya de ahí vemos de qué manera te puedo echar la mano. Porque ya se han dado casos en que están casi por pagar y se atrasan. Entonces uno les ayuda. Y me dicen: ¿Pero la maestra quedó de aval? Pues no... no exageres con lo de aval. Relájate (Risas) Pero bueno, yo me comprometo. Yo sé que ellos pueden y se acabó ¿no? Entonces si no completamos o no completas, vemos cómo le podemos hacer. ¿De dónde vienes tú, hija?

A: De por San Cristóbal. Nada más que por aquí están unos familiares y vi el anuncio. Dije: “Pues a lo mejor ella me puede ayudar”

<sup>17</sup> Sic.

*B: Sí, te digo que se les puede echar la mano. Todo es derecho. Soy la maestra Perla para servirte, y cuando tú gustes, aquí estamos. Cuídate hija.*

*A: Mucho gusto. Esperemos vernos pronto.*

*B: Primerio Dios. De ti depende*